

V.2 - N.10 - OUTUBRO 2020

REVISTATERRITÓRIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596 - 3309

ISSN 2596-3295

ELEIÇÕES 2020



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 2, n. 10 (out. 2020)- . – São Paulo :
Educar Rede, 2020.

682 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. Música (Educação). 6. Educação ambiental. 7.
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. 8. Língua
inglesa (Educação). 9. Jogos educativos. 10. Jogos e brincadeiras.
11. Dislexia. 12. Deficiência visual. I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

A importância da escrita

Você já parou para se perguntar sobre a importância da escrita para a nossa vida?

Já pensou na hipótese da escrita não existir?

Como você imagina que seria o mundo sem a escrita?

Inegavelmente a escrita permitiu ao homem que preservasse e transmitisse de modo mais objetivo o conhecimento para as gerações.

É conhecimento de todos que a invenção da escrita se restringiu no início à função de registro de algumas informações. E esteve restrita por muito tempo para uma determinada elite.

Contudo, atualmente, a escrita se insere na própria formação do ser humano e, cada vez mais, consiste numa das habilidades mais importantes.

A escrita é a porta de entrada para o saber e, portanto, do próprio desenvolvimento da inteligência humana.

A escrita de artigos acadêmicos é, portanto, a entrada para ampliar as pesquisas e divulgar os estudos realizados pelos educadores. Nesse contexto, te convidamos para o exercício da leitura de mais uma edição da nossa revista.

Profa.Ma. Adriana Alves Farias
Editora-chefe

CONSELHO EDITORIAL

Adriana de Souza

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Alice Barbosa Gomes de Andrade

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

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

Priscila de Toledo Almeida

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

Gabriel Farias Lima

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 2, Número 10 (Outubro, 2020) - 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

06	EDUCAÇÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE EDUCADOS E CONECTADOS ANA KARINA ARAUJO DE SOUSA SOUTO	188	CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FABIANA RIBEIRO DE TOLEDO
18	AVALIAÇÃO ESCOLAR UM ATO DE INCLUSÃO BRUNA DE OLIVEIRA SILVA	195	A ARTE E A CRIANÇA: IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE UMA ATIVIDADE CRIADORA FERNANDA RAMOS SILVA
29	TANGRAM, CONCEITOS DE ÁREAS DAS FIGURAS PLANAS BRUNO WELLINGTON DE LIMA	203	AFETIVIDADE: A IMPORTÂNCIA DOS RELACIONAMENTOS GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO
38	O USO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA CAMILLA BORGES DE SOUZA PEREIRA	214	A MÚSICA E A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL IVANETE GOUVEIA SILVA
57	LIMITES E REGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL CLAUDIA MARIA APPUGLIESE GIOTTO	226	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL JANAINA EBURNIO RIBEIRO
66	A ARTE E SUAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS CRISTINA DA SILVA ROCHA	237	OS JOGOS COOPERATIVOS COMO UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA KÁTIA CERQUEIRA PIRES
73	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DALOISA MARIA BRAGA SESSENTA	252	CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL KELLY CRISTINA DE LIMA RODRIGUES
84	A RELEVÂNCIA DA MÚSICA NO APRENDIZADO DANIEL PEREIRA ZAPELLI	259	A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA LUCIANO LIMA DOS SANTOS
93	A MÚSICA COMO APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENISE VASQUES DENAME	268	OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E O CONTEXTO ESCOLAR MARCIA CECILIA HONORIO
106	A PESQUISA DE PALAVRAS NA ALFABETIZAÇÃO: DO PROFESSOR ALFABETIZADOR À PRÁTICA PEDAGÓGICA EDSON JOSÉ DO NASCIMENTO BRANDÃO	279	AS DIFERENTES MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MÁRCIA REGINA SANTOS BARROS APOLINÁRIO
117	INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA EIDE APARECIDA DE SOUZA LEAL VIEIRA	291	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL MARI LUCILENE PARAIZO
133	O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELAINE APARECIDA SOUZA LIMA	301	O PAPEL DA LEXICOLOGIA À LUZ DA CULTURA NO ESTUDO DOS ESTRANGEIRISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA MARIA CAROLINA FERREIRA DOS ANJOS
143	EDUCADOR E FAMÍLIA: A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ELIS REGINA GOMES FLORÊNCIO DA SILVA	309	LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS - UM ENSINO DE LÍNGUA FRANCA COM QUALIDADE MARIA CAROLINA TONON DA SILVA
157	LETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS ELZA CÂNDIDO DE FARIAS	322	O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA MARIA JOSÉ DA SILVA
173	OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA DE MASSA ERIKA MARTINS BRAGA	329	ARTE, CRIATIVIDADE E PROCESSOS SUSTENTÁVEIS COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA MARISA CRISTINA DE SOUZA
		4 342	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL MICHELE PUCCY ALVES PADILHA

351	VITAMINA D: HORMÔNIO ÚNICO QUE ATUA EM TODAS AS CÉLULAS DO CORPO MONÁSIA MARIA FELIX DA SILVA SANTOS	509	EDUCAÇÃO ESPECIAL: CLASSES HOSPITALARES COMO REINTEGRAÇÃO SOCIAL SIMONE SOUZA MACEDO
358	DANÇA ÁRABE: UMA PROPOSTA PARA MENINOS E MENINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NATALIA SALES DE CARVALHO	521	EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS ONDE O DISCURSO E A PRÁTICA SE ENCONTRAM SONIA SILVA CARMO LUIZ
367	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA NATHÁLIA FERNANDES SANTOS	531	TRABALHANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS ESCOLAS SUZETE MARTINHO FONSECA
376	ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO FORMAL NAYARA DANIELLA DE OLIVEIRA SANTOS	547	CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA TATIANE MACIEL GARCIA
391	MÚSICA COMO INSPIRAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NEIDE RIBEIRO DOS SANTOS	557	LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL THAIS CRISTINA MACIEL
399	A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NILCE TELINI DE MELO	569	HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL THAIS DA CRUZ HEER
410	ABORDAGENS E INFLUÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA PATRÍCIA CRISTIANE FOLINI NORONHA	579	PSICOMOTRICIDADE THAÍS DIAS FERRAZ
422	ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULA GABRIELA SIMÕES	589	OS JOGOS COMO POSSIBILIDADE DE DIMINUIR A AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL VALDÉSIO LUIS FERRO
432	OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL REGINA CÉLIA MUSSIO	602	GESTÃO DEMOCRÁTICA VANESSA APARECIDA DA SILVA
442	A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL RODOLFO DA SILVA BARBOZA	610	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES
452	MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SELMA MARTINS SASSO	619	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA VANESSA OGUSUKU OTUBO
461	A EVOLUÇÃO NOS MEIOS DE REGISTRO DA HISTÓRIA SHEILA CRISTINA DE ARAUJO PEREIRA	627	A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS DURANTE O PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO VERONICA GONÇALVES RUTKA
472	TEATRO NA ESCOLA SILVANA COCHETTE CHONSO	636	A ARTE EGÍPCIA E SUA INFLUÊNCIA NO OCIDENTE VILMA APARECIDA MOREIRA
482	ENSINO E APRENDIZAGEM COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA SIMONE DA COSTA SANT’ANNA LEITE	650	INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TGD: CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA VIVIANE BARRETO
491	GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA SIMONE DE BARROS SILVA	663	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO FUNDAMENTAL VIVIANE BATISTA FELTRAN DA MOTA
500	CONTEÚDOS E PRÁTICAS DO TRABALHO COM ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL SIMONE SANTOS BASTOS	673	INDISCIPLINA: DESAFIO A SER SUPERADO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL WESLLEY ALEGRETTI

EDUCAÇÃO DIGITAL NA TERCEIRA IDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONCEITO DE EDUCADOS E CONECTADOS



ANA KARINA ARAUJO DE SOUSA SOUTO

Graduação em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002); Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2014); Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia (2007); Professor de História no Ensino Fundamental II e Médio na Rede Estadual e Municipal no Estado da Bahia; Cursando Especialização em Psicologia Cognitivo Comportamental e Cursando disciplinas de Mestrado em Ciência da Educação na Universidade Nacional de Rosário.

Kary.souto@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o processo da educação digital para pessoas da terceira idade, bem como compreender o significado de ser educado digitalmente e estar conectado, pois são conceitos que diariamente são expostos nas pesquisas e passa despercebido da real significância que se diferenciam um do outro. Dessa forma, o artigo segue em seus objetivos específicos a análise crítica\analítica de como estamos conduzindo o processo educativo dos idosos, os parâmetros da inclusão digital e, como reeducá-los. Pretendemos com este trabalho, demonstrar que o idoso pode adquirir autonomia, cidadania e autoestima desde que inserido na sociedade computadorizada, portanto para que alcancemos tais feitos é preciso rever o processo educativo dessas pessoas, visando melhoria e assimilação dessa nova realidade até então imperceptível por eles, esperamos também, que este trabalho sirva de reflexão para a formação de um aprendizado de qualidade e uma sociedade mais acessível, justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação Digital de Idosos; Conectados; Autonomia.

INTRODUÇÃO

A população brasileira está envelhecendo, isto é um fato irreversível. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), idoso é todo ser humano com 60 anos ou mais. O Brasil possui equivalente 28 milhões de pessoas nessa faixa etária, este número que exprime 13% da população do país. E segundo a Projeção da População, publicada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, essa percentagem inclina-se a duplicar nos próximos decênios.

O processo de envelhecimento segundo Ludgleydson; Sá; Amaral (2011) é um fenômeno que se caracteriza por sua heterogeneidade, multicausalidade e multifatorialidade. Assim, as mudanças corporais ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e são paulatinamente construídas e reconstruídas pela influência dos aspectos psicossociais, históricos e culturais. Tal fato relacionado à corporeidade na velhice assume um simbolismo que pode influenciar diretamente a autoimagem das pessoas idosas e a forma como estas representam o seu processo de envelhecimento.

Nesse sentido, a velhice é também entendida como acontecimento natural e social que se desenvolve sobre o indivíduo, que por sua vez é, singular, “único, indivisível, que, na sua totalidade existencial, defronta-se com problemas e limitações de ordem biológica, econômica e sociocultural que singularizam seu processo de envelhecimento. Desse modo, somente uma descrição analítica dos diferentes aspectos da velhice não é considerada suficiente para explicá-la, visto que cada um desses aspectos interage com todos os outros e é por eles afetado (SIQUEIRA; BOTELHO; COELHO, 2002).

Ainda assim, a velhice é comumente definida como uma época em que o indivíduo passa por muitas perdas, como a diminuição da resistência a doenças, mudanças corporais e a redução da força e da agilidade, isto é, ainda existe um estereótipo do velho como um ser incapaz e improdutivo. (LUDGLEYDSON; SÁ; AMARAL, 2011).

Além disso, na contemporaneidade, Schneider e Irigaray (2008), afirmam que a velhice ainda atemoriza diversos indivíduos e é percebida como uma fase desagradável da vida. Bem como, os estereótipos negativos que acabam atribuindo ao processo de envelhecimento adjetivos inadequados, como perdas que desqualificam os idosos; um exemplo já muito rebatido é o que se acha relacionado à diminuição da capacidade de aprender, que era preconizada pelo paradigma mecanicista (NERI, 2002).

As perdas cognitivas que fazem parte do processo natural do envelhecimento não ocorrem somente por esse motivo; muitas vezes, por causa da aposentadoria e das mudanças nos papéis sociais, as funções cognitivas, como a memorização, são menos exercitadas (NERI, 2006; YASSUDA, LASCA, & NERI, 2005). Mas estes fatores não são impeditivos para a aprendizagem de novas habilidades, as quais são emergências e que possibilitam estar inserido na sociedade de maneira digital, promovendo assim também mais qualidade de vida.

Para este público crescente estar inserido na sociedade e se sentir útil, autônomo e valorizado, sucinta que possam ter uma educação digital voltada para esse segmento social, haja vista que a própria sociedade demanda que este grupo tenham conhecimento

básico sobre a Tecnologias da Informação e Comunicação -TIC, pois se vivem em um mundo globalizado e automatizado com tecnologias digitais.

A informatização da sociedade contemporânea abriu espaço para que pessoas se mantenham-se conectados globalmente. Dessa forma, ligações para o exterior, e-mails e fax que, antes não era acessível a muitas pessoas possuindo custos elevados, foram melhorados, evoluídos e outros substituídos e/ou menos utilizados com o surgimento da computação. A automatização dinamizou a comunicação, tornando mais rápido e prático, de modo que a sociedade foi se ajustando a esse novo modelo, que por sua vez, às inovações tecnológicas possibilitou uma nova forma de aprender-estudar, de trabalhar, de interagir com familiares e amigos, de entretenimento, de lazer, de compras on-line e pagamentos das mesmas e de seus compromissos financeiros.

Diariamente os Institutos de Pesquisa divulgam o índice de pessoas conectadas pelo mundo. Por outro lado, há um grupo que, adaptados aos meios de comunicação mais antigos, encontram dificuldades de se habituarem na era computadorizada -os idosos- esses por sua vez, necessitam de auxílio de familiares para se localizarem na sociedade cada vez mais automatizada, o que os deixam fora do convívio com a sociedade e para que esses grupos possam ser inserido nesse mundo tecnológico a educação digital se constitui no primeiro passo para esta inserção.

Dessa forma, entende-se que incluir digitalmente é promover o direito de igualdade de oportunidades na sociedade da informação, é socializar e democratizar o acesso as tecnologias digitais e aproveitar de seus suportes para aprimorar a qualidade de vida, incorporando a pessoa idosa nessa nova sociedade digital.

Nesse sentido, efetivar a inclusão dos idosos no mundo digital, é necessário e imperativo, pois segundo o IBGE, a população idosa do Brasil está crescendo, exemplo disso, é o aumento visto em 2018 que era de 28 milhões de pessoas, e a expectativa do próprio Instituto é de que, em dez anos, o número de idosos chegue a mais de 38 milhões de pessoas. A projeção para 2030, por exemplo, é de que, pela primeira vez, a população idosa brasileira seja mais numerosa que a de crianças, passando dos 43 milhões (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2018). Destarte, a intenção é que os idosos continuem utilizando os dispositivos digitais por mais tempo, haja vista, que a aposentadoria será tardia, além disso, há necessidade de melhorar a inserção ou manutenção do idoso no mercado de trabalho e ensiná-los a conhecer bem o ambiente virtual, a manipular as tecnologias com segurança e qualidade, se configura atualmente em um fator essencial. Nesse sentido, possibilitando uma educação digital, irá fomentar no idoso independência, pois realizará suas atividades sem muitas limitações,

autonomia, melhorará sua autoestima, e portanto lhe terá uma boa qualidade de vida. Além disso, incluir a população idosa no universo digital é prevenir e fortificá-los contra possíveis fraudes e golpes.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE em 2017, mostrou que as pessoas que estão na terceira idade, isto é, aquelas que têm mais de 60 anos, estão cada vez mais conectados à rede de internet, fato este, que cresce também, a oferta de cursos de Tecnologia da Informação e Comunicação e de idosos matriculados nos mesmos.

Diante do que foi exposto, este artigo tem por objetivo geral analisar a Educação digital na Terceira idade, realizando interfaces com os seguintes objetivos específicos: identificar o conceito de educação, pautando-se em obras e artigos de professores referência no assunto; analisar a diferença entre educados e conectados; descrever os benefícios adquiridos na conquista da autonomia por parte dos idosos.

Esta pesquisa segue o enfoque metodológico de natureza analítica\crítica de estudos de casos, consulta de sites, artigos e institutos de pesquisa demográfica que divulgam o índice de idoso com acesso à internet. Pretende-se com a pesquisa trazer um novo olhar, diferente do que foi publicado até o dado momento sobre educação digital na terceira idade.

A maioria dos trabalhos pautaram-se em análise quantitativa de números de idosos conectados no Brasil e não educados digitalmente, que são termos totalmente diferentes. A relevância deste artigo consiste em descrever e analisar de como está educando digitalmente os idosos no Brasil. Será que estamos dando-lhes autonomia para que haja independência no desenvolvimento das tarefas do dia-a-dia, bem como pagamentos de contas, compras de remédios, entretenimento e lazer, navegar no site da Previdência Social, ou só estamos medindo os indicadores dos que estão conectados?

Quanto sua estrutura, este artigo foi repartido em quatro partes (1) O Conceito de Educados e Conectados; (2) Como realizar a Educação Digital na Terceira Idade; (3) Os benefícios adquiridos - relatos de autonomia e de pertencimento a sociedade e (4) Considerações finais.

DIFERENÇA ENTRE EDUCADOS E CONECTADOS

Diversos autores tentaram abordar o conceito de educação, para Paulo Freire (1996), “o educando ou aluno chega à sala de aula com uma grande bagagem cultural” e este por sua vez, deverá ser reaproveitada pelo professor, no sentido de, fazer a correlação com o

que está estudando. Dessa forma, um indivíduo da terceira idade possui um arsenal de bagagem cultural e de experiências que poderá implicar no seu modelo de aprendizagem.

Luisa Cortesão (1991), traz um conceito de educação intercultural, ou seja, o indivíduo terá de realizar uma interculturalidade com outro indivíduo para que este faça parte da realidade de outro e compreenda o que está sendo estudado, pois a depender da diferença de idade cada pessoa poderá realizar uma interpretação de acordo com seu tempo. (...) “Com efeito desde os anos sessenta, um pouco por toda parte, começa-se a delinear-se uma nova perspectiva educativa, a da educação intercultural” (CORTESÃO, 1991, P. 4)

Assim, afirmam os autores expostos, o conceito de educação seria regido pelo processo de interculturalidade, já que cada um traz consigo uma bagagem cultural. Sendo assim, com os idosos não seria diferente, ao invés de separá-los em pequenos cursos com intuito de medir os dados de idosos conectados, devemos juntá-los com aqueles indivíduos nascidos na era da comunicação. Dessa forma, a troca de saberes os levarão a sentirem-se desinibidos, o que será eficaz no processo de aprendizagem.

Segundo o Instituto Locomotiva (2019), os números de brasileiros na terceira idade, isto é, acima de 60 anos, conectados à Internet aumentaram nos últimos oito anos e que os idosos cada vez mais estão interagindo em sites de relacionamentos. Por outro lado, ainda encontra bastante dificuldade em realizar outras atividades por meio da internet, o que indica que estão cada vez mais conectados e não educados. Além disso, é no Brasil que se encontra o maior número de pessoas idosas com acesso à Internet, estão na região Sudeste e pertencente a classe A e B, isso demonstra que, ainda existe um longo caminho para percorrer na inclusão digital dos mais vulneráveis.

Estar conectado não significa estar educado digitalmente, pois o indivíduo poderá recorrer a mecanismos empíricos, bem como mandar um áudio, isso os aplicativos de interatividade poderá fornecê-los, por outro lado, há uma grande dificuldade em manejar um site de compras, aplicativos bancários - pagar uma conta, e até mesmo realizar uma compra de um remédio, o que os deixa como analfabetos tecnológicos. Para Yabu e Ujiie (2013), afirmam que os idosos que se encontram incapacitados de realizar tais tarefas, tornam-se excluídos da sociedade, analfabetos tecnológicos e excluídos digitais.

A maioria dos jornais televisivos e os sites sempre reservarão um espaço para divulgação se houve aumento de conectados na terceira idade. Contudo, o número de educados não aumentam, é o que indica uma pesquisa de campo feita pelo “Projeto Sempre e Tempo de Saber”, desenvolvido desde 2002 pelo curso Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPA\FAFIUV), onde os monitores, ao interrogar os alunos idosos afirmaram que mais da metade sabiam manejar uma rede social, não sabia

entrar e nem navegar em sites de pesquisas e que apenas um idoso de 79 anos com nível superior em odontologia, sabia navegar e se desenvolver nos sites.

Essa experiência demonstra que é preciso reeducá-los, dando-lhes autonomia e independência e não somente conectá-los.

COMO FACILITAR A EDUCAÇÃO DIGITAL PARA INDIVÍDOS NA TERCEIRA IDADE?

Sabe-se que estar conectado é diferente de ser educado digital, nesse sentido os idosos estão suscetíveis a terem obstáculos digitais que a própria sociedade da computação impõem. Para tal situação, existem estudiosos que se propuseram a escrever sobre a forma de educar esse grupo tão importante.

O campo do saber desenvolvido recentemente para tratar desse aspecto foi a Andragogia, termo cunhado pelo educador Norte americano Malcolm Knowles, em 1970, segundo ele, a Andragogia seria a ciência de orientar adultos a aprender. O termo remete para o conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição a pedagogia, que se refere a educação de crianças. Dessa forma, o educador para educar os adultos terá de se dispor de metodologias específicas, diferenciando da metodologia voltada para a educação infanto-juvenil.

Para Yabu & Ujje (2013), “o educador precisará manter o enfoque em dois aspectos: a afetividade, no que se refere a zona de reconhecimento proximal e a socialização, que se refere aos aspectos ligados ao respeito e a realidade da pessoas”. Dessa forma, a inclusão digital remete que o idoso faz parte da sociedade, participando na troca de saberes, sentindo-se realmente incluso e não somente conectados frente a um computador.

Conforme afirma Beauvoir 1976, “para envelhecer socialmente é necessário ter uma atitude positiva para que este se sinta parte da sociedade”. Nesse sentido, fomentar a autonomia do idoso frente a tecnologia, lhe instrumentalizar com acesso a leituras que até então eram limitadas, apresentar sua importância, sua participação e opinião na formação de uma nova sociedade, irá valorizar e ajudar a melhorar a sua autoestima.

Segundo os autores supracitados, essa metodologia, diminuiria um dos principais estigmas com os quais os idosos carregam – “o de que estão muito velhos para aprender” - e que a partir de certa idade “teriam dificuldade de aprender coisas novas”, com a nova metodologia aumentaria a autoestima e o prazer de aprender e retornaria a fazer parte da vida deles. Um teste feito por um grupo de universitários comprovou que os idosos, quando inseridos na educação tecnológica, sente-se valorizados, independentes e aptos para

realizarem suas tarefas sem ajuda de um parente mais novo, esse aspecto será tratado no próximo tópico deste artigo.

OS BENEFÍCIOS ADQUIRIDOS COM A EDUCAÇÃO DIGITAL - AUTONOMIA E PERTENCIMENTO À SOCIEDADE

Vários são os benefícios com a educação digital no grupo da terceira idade. O idoso educado digitalmente segundo Juliana Franco (2016), “deixarão de ser analfabetos digitais e que a alegria é como se fosse uma criança aprendendo a ler”, a autora afirma também que, o idoso recebe novamente um título de cidadão moderno, já que na era tecnológica é preciso manejar as plataformas online para tal conquista: (...) “a inclusão digital é uma ação de posse da cidadania digital, contribuindo para uma sociedade mais igualitária, cuja a expectativa é promover a igualdade social” (FRANCO, 2016)

Franco (2016), traz que, as pessoas idosas quando cursando informática para a terceira idade relatam que curso de Inclusão Digital possibilita comunicação a distância, os mantêm mais atualizados, possuem independência e autonomia para manusear o computador, melhora na autoestima, proporciona mais conhecimentos e amizades e “alguns disseram até que são mais felizes” (FRANCO, 2016).

Para a autora um idoso bem educado no que tange o manejo dos recursos tecnológicos, além de estar livre de golpes sofridos por pessoas desconhecidas e até mesmo por familiares, já que estamos caminhando para uma sociedade onde quase tudo está sendo realizado pela internet e o idoso que ficar de fora poderá sofrer serias consequências até mesmo perda de sua autonomia. (...) “O computador pode mudar positivamente a vida das pessoas de terceira idade, estimulando a atividade mental e a interação social (FRANCO, 2016).

Observando o que foi exposto, conclui-se que o curso de Educação Digital tem resultados positivos, pois os idosos após ingressarem no curso afirmaram categoricamente a melhora que tiveram na conquista de suas independências, melhora na autoestima e mantiveram-se mais atualizados e felizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A longevidade é, sem dúvida, um triunfo. O mundo está envelhecendo, tanto é fato que, a expectativa no Brasil, bem como em todo o mundo para o ano de 2050 é de que existirão mais idosos que crianças abaixo de 15 anos. Segundo o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística - IBGE (2018), a população idosa pode chegar a 19 milhões de pessoas com mais de 80 anos em 2060.

Nesse sentido, ter um olhar diferenciado para o envelhecer é possibilitar a desenvolver uma produção de emergência de alternativas de aprendizado para os idosos, e isso configura possibilidades de envelhecer com qualidade e com autonomia. Kachar (2001) traz que “o envelhecimento não pode mais ser tratado simplesmente como o tempo do não trabalho (...) O tempo do velho neste século deve ser reinventado. A longevidade humana é um novo desafio. O velho tem ainda muito a dizer e a sociedade pode aprender com ele”.

Para que o idoso tenha a longevidade com qualidade, seja inserido na sociedade e adaptado as Tecnologias de Informação e Comunicação, é necessária uma educação digital voltado para as pessoas da terceira idade.

Assim, este estudo mostrou que existe a diferença de estar conectados à rede de Internet e estar educados para manejos, mas conectados não somente a rede de sites de relacionamentos, como também com todos os aparatos que o computador e a Internet disponibiliza, permitindo também, que o idoso faça o uso correto dos mesmos e não somente das redes sociais. Sabemos que não existe idade para adquirir novos saberes, e que, quando adquiridos, a pessoa idosa tem mais autonomia, independência e melhora sua autoestima.

Fomentar a educação digital para a pessoa idosa significa educa-lo a saber fazer e saber utilizar as Tecnologias de Comunicação e Informação como sites de pesquisas diversas, redes de educação, fazer compras online, jogar, ter acesso ao lazer e entretenimento via tecnologia, saber utilizar caixas eletrônicos, e etc., isso sem ajuda de outras pessoas, de maneira autônoma e independente.

Um exemplo dessa importância de aprender e apreender a manejar os recursos tecnológicos e a Internet sem ajuda de terceiros, se encontra na atual circunstância em que o mundo e também o Brasil se encontram, onde a pandemia do Corona Vírus - Covid19 promoveu o distanciamento social, mudou a forma das pessoas fazerem compras, trabalharem, se entreterem, terem os momentos de lazer, de jogar, interagir com familiares e amigos, estudar, os atendimentos médicos se tornaram remotos, essa pandemia trouxe também novas rotinas e hábitos, enfim as atividades passaram a ser remotas.

Essas circunstâncias mostraram que a tecnologia digital e a Internet continuam sendo imprescindíveis atualmente, e para a pessoa idosa se constitui recursos fundamentais. E assim sendo, a educação digital se constitui como um direito de cidadania tão necessárias para a população idosa, na atual sociedade digital.

Este artigo alcançou o objetivo de levar a uma reflexão não amalgâmica mas clara e sucinta, de modo que o respeito e compromisso com os indivíduos de terceira idade possa ser mutuo e diferenciado para que este possa disfrutar da alegria, da convivência social, e sobretudo ser valorizado em sociedade cujo o individualismo e o egocentrismo vem ganhado cada vez mais apreciadores.

Que posamos mudar esse paradigma para o de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Como Paulo Freire (1996), afirma que se a “educação é libertadora”, sejamos nós instrumento de libertação para com os nossos semelhantes – aqueles que construíram a sociedade atual antes de nós e portanto, merecem nosso respeito, cuidado e atenção.

Para o uso desses meios e recursos digitais, a educação digital é o meio que permite que o idoso faça o uso correto, diversos e com propriedades dos mesmos, e assim aguçar e acentuar a relação e inclusão das pessoas idosas com a internet com finalidades sociais, profissionais, econômicas, comerciais e assistenciais.

Corroborando com Neri (2001), no desenvolvimento humano, o aprender é contínuo e dinâmico. Portanto, não existe idade para adquirir novos saberes e, os idosos ao aprender e apreender, ter, saber e saber fazer novos conhecimentos e saberes, irão entretanto, desenvolver sua autonomia, valorização de si, elevar a sua autoestima, lhe proporcionará segundo Neri (2001) bem estar mental que acaba influenciando no seu bem estar físico, e portanto uma boa saúde mental.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Estatuto do Idoso. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm > Acesso em 01/11/2020.

CARLOS, Antônio Morato. **O idoso na sociedade da informação: da inclusão social à inclusão digital**. Consultório Jurídico. Rio de Janeiro, 2018.

CORTESÃO, Luisa. **O conceito de educação intercultural: Interculturalismo e realidade portuguesa**. Artigo em Revista Científica Nacional, 1991.

FRANCO. Juliana Aparecida; SOUZA, Dércia Antunes de. **Inclusão digital para pessoas de terceira idade: a importância do acesso a informação**. Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, Paulo; **Educação como prática de liberdade**.8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Tera,1998.

_____, **Pedagogia da autonomia** .12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____, **conscientização: Teoria e prática da libertação**.3.ed São Paulo, Moraes,1980.

GOLDFARB, D. C. **Corpo, tempo e envelhecimento**. Dissertação(Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas,1997.

GOULART, Denise. **Inclusão Digital na Terceira Idade: A virtualidade como objeto e reencantamento da aprendizagem**. Porto Alegre, 2007.

HARADA, Ruth. **Tecnologia e Inclusão Social**. 2011. Disponível em: <<https://ideiasustentavel.com.br/tecnologia-aponta-caminhos-para-engajamento-e-inclusao-social/>> Acesso em 01/11/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. **Número de Idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017**. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/busca.html> > Acesso em 01/11/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Idosos indicam caminho para uma melhor idade**. Disponível em < <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade.html#:~:text=O%20Brasil%20tem%20mais%20de%20divulgada%20em%202018%20pelo%20IBGE.2018> > Acesso em 01/11/2020.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. **A importância da Inclusão digital na terceira idade**. 2019. Disponível em: < <https://institutopinheiro.org.br/importancia-da-inclusao-digital-na-terceira-idade/> > Acesso em: 02/11/2020.

KACHAR, Vitória. **Longevidade. Um novo desafio para educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

- LUDGLEYDSON, Araújo; SÁ, Elba Celestina do Nascimento; AMARAL, Edna de Brito. **Corpo e velhice: um estudo das representações sociais entre homens idosos.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 468-481, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 02/11/2020.
- NERI, A. L. (Org.) **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas.** Campinas: Papirus, 2001.
- NERI, A. L. **Teorias psicológicas do envelhecimento.** In E. V. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni, & S. M. Rocha (Orgs.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp. 32-46). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2002.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde.** 2015. Disponível em: <https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf> > Acesso em 01/11/2020.
- PORTAL FOLHA; Pernambuco. **Como e por que fazer inclusão digital dos idosos.** 2019. Disponível em: < <https://www.folhape.com.br/economia/como-e-por-que-fazer-a-inclusao-digital-dos-idosos/117496/> > Acesso em: 02/11/2020.
- RENS, Alendre; MORAES, Maria Cristina. **Inclusão Digital na Terceira Idade: um relato de experiência realizado no sinttel.** Rio Grande do Sul, 2014.
- SCHNEIDER, R. H., & IRIGARAY, T. Q. **O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais.** *Estudos de Psicologia*, 25(4), 137-149. 2008.
- SIQUEIRA, Renata Lopes de; BOTELHO, Maria Izabel Vieira; COELHO, France Maria Gontijo. **A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais.** *Ciência & Saúde Coletiva.* Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa. 2002.

YABU, Sibila Nielsen; UJIIE, Nájela Tavares. **Terceira idade, Educação social e Inclusão Digital: Uma análise pautada no Projeto “sempre é tempo de saber”**. Universidade Estadual do Paraná-UNESP\FAFIUV, 2013.

YASSUDA, Monica Sanches; LASCA, Valéria Bellini; NERI, Anita Liberalesso. **Meta-memoria e auto - eficácia: um estudo de validação de instrumentos de pesquisas sobre memória e envelhecimento**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, (ja. /abr. 2005). Doi: 10.1590/s0102-79722005000100011. 2005.

AVALIAÇÃO ESCOLAR UM ATO DE INCLUSÃO



BRUNA DE OLIVEIRA SILVA

Graduação em Letras: Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Nove de Julho (2011); Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2018); Especialista em Neurociências da Aprendizagem pela Universidade Nove de Julho (2020); Professora de Ensino Fundamental I e II (ciclo interdisciplinar e autoral) - Língua Inglesa - na EMEF CEU Parque Anhanguera.

RESUMO

Este artigo ressaltará a importância da avaliação num sentido de construção de conhecimento e que juntamente com o currículo e articulada com o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino torna-se significativo para a aprendizagem dos educandos. Pensar em avaliação como um ato democrático em que todos os discentes têm o direito a uma educação transformadora de qualidade social e não meramente exames com princípios excludentes, não formativos, imediatistas, entre outros adjetivos que embasam uma concepção seletiva corroborando com o fracasso escolar.

Palavras-chave: Avaliação; Exames; Reprovação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho refletirá sobre o fracasso escolar na concepção de avaliação. Infelizmente ainda no século XXI vivemos algumas concepções baseadas em documentos pedagógicos criados no passado, como a *didáctica magna* (livro escrito por Comenius em 1649 do qual é citada regras e conteúdos a serem aprendidos. O lema era ensinar tudo a todos) e o *ratio studiorum* (livro criado por Jesuítas em 1599 que se constituía de instruções e regras de como o professor deverá ensinar e agir com seus estudantes). Estes manuais mostravam como o ensino deveria seguir, desde conteúdos a serem ensinados às normas a serem seguidas e os devidos castigos que os alunos e alunas sofreriam em caso de infringir às regras, uma delas que atualmente se faz valer é tratar a prova como um exame e não como uma forma de avaliar para construir.

Segundo Luckesi (2015) ainda vivemos nas escolas uma tradição de no mínimo 500 anos de exames e provas e ainda repetimos isto nas salas de aula. Tudo está em constante

movimento e mudanças, entretanto as escolas ainda vivem um modo de agir preso no passado.

A escola possui um histórico de alunos e alunas excluídas do processo de ensino-aprendizagem, desde estudantes que foram reprovados inúmeras vezes (atualmente este dado tem caído devido à progressão continuada), á discentes que por não conseguirem acompanhar as turmas acabam evadindo a escola.

Este trabalho, justifica-se também na perspectiva de uma educação para todos e todas, num agir democrático em que o aluno e aluna tenha voz dentro da sala de aula, assim como os saberes a serem estudados não sejam meramente reprodução de ideias conteudistas ressaltando a quantidade, mas que o docente seja capaz de atingir significativamente seus alunos tornando-os autônomos e críticos da sua realidade. Este fazer pedagógico deve ter um currículo transformador, dinâmico e contextualizado a realidade dos estudantes, por isto a avaliação por si só não é modificadora deste fazer pedagógico, mas articulada com outros elementos se tornará coerente, pois não tem como pensar em uma avaliação transformadora se o currículo é conteudista, assim como deverá ser pensado em um PPP articulado com todos estes fazeres, pois o Projeto Político Pedagógico é a essência da escola, é a identidade dela e nele está contido muitas informações relevantes para fazer acontecer uma articulação verdadeira entre currículo e avaliação.

A problemática analisada neste artigo, será na perspectiva de uma educação que não seja examinadora, pois dizer que está avaliando mas na verdade está examinando cria-se uma falsidade na perspectiva avaliativa, pois a palavra avaliar está dentro de um contexto de construção de saberes e não a desconstrução ou anulação dele. Exames e provas tem um sentido de analisar aquilo que os estudantes sabem momentaneamente no agora, de forma decorada, sem analisar aquilo que aprenderam, sem ser algo significativo na sua maioria e que por fim ainda será classificada uma nota, um conceito para dizer se ele foi aprovado ou reprovado naquele teste, por isto é uma falsa avaliação, pois avaliar tem um sentido mais amplo em que o erro não é tido como algo ruim, muito pelo contrário, é através do erro que o professor também se avaliará para poder juntamente com o aluno auxiliá-lo a desenvolver-se intelectualmente.

Este artigo será dividido em subcapítulos: Examinar e avaliar; Reprovação, progressão continuada e os ciclos de aprendizagem; Currículo, Projeto- Político-Pedagógico e Avaliação e por fim as considerações finais deste artigo.

EXAMINAR E AVALIAR

Para, efetivamente, trabalharmos com avaliação, necessitamos criar um novo padrão de conduta, consciente – o padrão da avaliação. É preciso romper com o campo mórfico estabelecido e herdado, abrindo espaço a uma verdadeira experiência de avaliação, liberta do campo mórfico de forças dessa representação social”. (LUCKESI, 2002, p. 7)

O professor Cipriano Carlos Luckesi (2002) disserta sobre alguns padrões sociais que insistentemente repetimos e agimos sem questionar, ações inconscientes. Estas formas de agir que o autor menciona no que diz respeito à avaliação, faz parte de uma perspectiva dentro de um senso comum. Repetimos ações do passado descrita em documentos como o ratio studiorum e a didáctica magna que eram os orientadores educacionais da época entre os séculos XVI e XVII. Nestes documentos citados o ato de examinar que era descrito como excludente, seletivo, eliminatório persiste ainda nos dias atuais em que confundimos examinar como avaliar.

“Muitos professores nem mesmo são conscientes da reprodução de um modelo, agindo sem questionamento, sem reflexão, a respeito do significado da avaliação na escola” (HOFFMANN, 1994, p.2)

Infelizmente há muitos profissionais da educação que ainda confundem examinar com avaliar, alguns por insistência em permanecer nesta condição outros por falta de compreensão, pois vivemos isso por anos no nosso processo de escolarização e acabamos refletindo no nosso fazer pedagógico. Estamos constantemente sendo examinados, o mundo quer sempre pessoas completas, inteiras, prontas mas faz parte do ser humano estar em constante transformação, desenvolvendo-se, mudando pensamentos e ações e a avaliação é este ato humano de ver no outro a possibilidade de aprender dentro do seu tempo, no seu ritmo, respeitando a suas limitações.

Parece-me que a concepção positivista de Educação, aliada a uma função capitalista e liberal da sociedade, reforça a prática avaliativa em sua feição de "competência", através das armas da classificação e da competição (HOFFMANN, 1994, p.8)

Luckesi (2015) um dos grandes investigadores sobre avaliação da aprendizagem dialoga com professores sobre alguns aspectos a serem revistos na educação como o fato de alguns docentes infelizmente alegrar-se com resultados negativos culminados através dos exames, fazendo provas difíceis, com termos e vocabulários diferentes dos que foram ensinados e em alguns casos o exame baseia-se em assuntos breves que mal foram ensinados. O ato de avaliar segundo Cipriano Luckesi é, sobretudo zelar pelo desenvolvimento do estudante. O erro na avaliação não é visto negativamente, mas como uma forma de se refazer, de se rever, buscando meios para que o estudante atinja satisfatoriamente aquele saber, assim o docente também é avaliado neste processo e o

contrário a isso é meramente avaliação, exclusão. Para Carlos Luckesi, a avaliação não deve ser vista como uma coleta de dados para aprovação ou reprovação, atribuindo notas através de resultados. A prova deve ser um instrumento e não um fim, podemos usar diferentes instrumentos para avaliarmos, mas se usamos deste instrumento para examinar mesmo que ele seja um instrumento fora do contexto tradicional de ensino se tornará um ato examinatório, opressor, eliminatório, excludente. A avaliação é uma investigação, se o aluno e aluna estão ou não aprendendo, se os saberes e conteúdos a serem ensinados estão sendo significativos a eles e elas e não meramente conteúdos dissociados e desconectados. Quando falamos de avaliar não significa que devemos aceitar tudo como aprendizado muito pelo contrário, a avaliação tem um rigor metodológico e um resultado pautado no currículo e que deverá ser satisfatório mesmo que seja necessário retornar o assunto inúmeras vezes até ser alcançado o objetivo, pois é fundamental alcançar habilidades e competências necessárias em cada tema ensinado. Estas palavras refletem os dizeres do Doutor em Educação Cipriano Carlos Luckesi sobre avaliação em palestra ofertada aos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2015.

Para Jussara Hoffmann (1994) alguns docentes durante a avaliação ficam presos aos aspectos burocráticos de registrar notas, como se este fosse o significado real de avaliar. Outro aspecto mencionado pela autora diz respeito ao autoritarismo no avaliar o que prejudica também este fazer transformador que a avaliação possui, esquecendo aspectos importantes como o diálogo, pois uma avaliação mediadora possui nortes importantes como a reflexão e o diálogo, por este motivo o professor deve estar em constante ação-reflexão e ação. O aluno é um objeto a ser estudado pelo professor, ou seja se determinado assunto ensinado não tem sido aprendido da forma como deveria o professor irá buscar meios para melhorar e se mesmo depois de refletir sobre suas metodologias, didáticas, recursos usados, persistir as dificuldades, o diálogo deverá fazer-se presente. O diálogo será a fonte para descobrir as melhores maneiras de fazer significativa esta aprendizagem, assim chamamos a avaliação de avaliação mediadora. Um professor efetivamente comprometido com o ensino estará constantemente preso na ação-reflexão e ação. É um estar em constante pesquisa, observar os alunos, coletar dados sobre eles, verificar se as atividades são significativas e dentro do contexto e realidade dos educandos.

Se concebe a aprendizagem do ponto de vista comportamentalista, o professor define como uma modificação de comportamento produzida por alguém que ensina em alguém que aprende. O conhecimento do aluno vem dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. A prática pedagógica consistirá, então, na transmissão clara e explícita dos conteúdos pelo professor, apresentando exemplos preferentemente concretos (organização de estímulos). Essa situação, por si só, promoverá a aprendizagem, desde

que o aluno entre em contato com tais estímulos, esteja atento às situações. Assim, se o professor oferecer explicações claras, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno aprenderá, exceto se não estiver presente, ou não estiver atento às explicações, ou não memorizar os dados transmitidos pelo professor, ou não cumprir as tarefas de leitura solicitadas. (HOFFMANN, 1994, p.4)

Para Paulo Freire (1996) a avaliação deve se descentralizar na figura do professor, deixar de ser algo vertical e que o aluno possa participar deste processo. Esta participação se dá através do diálogo como já citado neste artigo por outros autores, daí vemos a grande importância de darmos voz e vez para nossos educandos. Quando a avaliação parte destes pressupostos podemos dizer que está caminhando rumo a uma democracia. Freire menciona também que ensinar não é transferir conhecimento, mas instigar os estudantes e auxiliá-los a serem autônomos e críticos da sua própria realidade. Quando o professor é mediador do conhecimento ele é aberto à escuta dando confiança aos alunos e alunas, mostrando que não há hierarquia no processo de ensino aprendizagem, pois todos e todas são aprendentes, assim como o aluno aprende com o professor o professor aprenderá também com o aluno. Ser aberto ao diálogo não atrapalha a autoridade do professor, pois autoridade não tem nada haver com autoritarismo que por muitas vezes quando examinamos ao invés de avaliarmos estamos agindo com o autoritarismo. Outro fator de suma importância também mencionado por outros norteadores da educação, diz respeito à pesquisa, um professor deve ser um pesquisador, quando nos deparamos com as dificuldades de aprendizagem dos nossos educandos o docente deve ir atrás de pesquisas, leituras, para embasar a sua prática, para auxiliá-lo a fazer cada vez melhor o seu trabalho. Além disso Paulo Freire comenta que o professor deve ser constantemente reflexivo em sua prática, ter uma reflexão crítica deste fazer mediador.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educando. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 1996, p.26)

REPROVAÇÃO, PROGRESSÃO CONTINUADA E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

Para o Doutor em Educação, Vitor Henrique Paro (2013), a avaliação é confundida muitas vezes como uma forma de exames que acarretam a reprovação escolar. A reprovação é uma renúncia a avaliação, pois se avaliarmos corretamente não

precisaríamos reprovar, pois a avaliação é constante. Observa-se na avaliação as reais necessidades dos educandos, assim como seus avanços e tempos de aprendizagem. O autor menciona que existem diversas maneiras de avaliar e que quando está avaliação trata-se de objetos fica fácil a avaliação, tornando-se objetiva mas não é o caso quando trabalhamos com pessoas, com sujeitos, nesta perspectiva, a avaliação torna-se subjetiva, não dá para se calcular o quanto determinado estudante aprendeu de forma exata e concreta. Vitor Paro acrescenta que a reprovação tem um caráter negativo em muitos sentidos e um deles é a persistência em modos de ensinar, o que não ajudará o aluno ou aluna, pois ele ou ela verá o mesmo assunto da mesma maneira. Professor Henrique Paro, questiona este agir escolar sem reflexão dentro das escolas, ele acrescenta que em alguns casos o aluno é penalizado por não ter aprendido como fosse o único culpado desta ação. A avaliação é na verdade uma aliada a inclusão.

Para Paro (2011) todo cidadão deve ter o direito a uma educação de qualidade, para isto é necessário que o sistema de ensino tenha como ideal a democracia, rompendo com ações excludentes e passe a ver na progressão continuada e os sistemas de ciclos uma nova perspectiva de ensino, eliminando a reprovação escolar. Percebe-se a necessidade de mudanças no que diz respeito a educação à tradicional através da seriação de ensino. É notável que as repetições das séries escolares pouco ajudem os alunos que já possuem alguma defasagem ou dificuldades de aprendizagem. A seriação preocupa-se em avançar para a próxima série os alunos que assim forem aprovados e retroceder os que para ela não deverão seguir para a série subsequente, como se a escola exercesse um papel punitivo. Estes princípios expostos garantem que os alunos simplesmente memorizem os assuntos abordados em provas e exames não tornando a aprendizagem significativa, transformadora. Continuando com as ideias de Vitor Henrique Paro sobre o que vem a ser progressão continuada e ciclos escolares. Para ele a progressão continuada seria a não repetência escolar, ou seja mesmo que o discente não tenha tido uma educação satisfatória iguais os demais ele terá outros momentos para desenvolver-se, por isto quando falamos de aprendizagem usamos o termo tempo do aluno, pois cada um possui um tempo para aprender determinados conhecimentos, pois cada ser humano se difere um do outro, não somos iguais por isto como já mencionado, a avaliação do ser humano é subjetiva, não da para ser objetiva e exata. Em relação ao ciclos de aprendizagem para o Doutor Henrique Paro, associa-se ao desenvolvimento do ser humano no caso mais específico da criança e adolescente em que passam por desenvolvimentos físicos, sociais, psíquicos, a instituição de ensino deve acompanhar estas transformações para obterem melhores resultados, então podemos dizer que os ciclos de aprendizagem estão fortemente ligados a ciência de

desenvolvimento humano. O escritor faz uma ressalva em relação a postura da escola e do educador frente as novas mudanças, pois não adianta termos na teoria novas ideias de educação se estas não forem colocados na prática, ou se mantiverem em uma educação rigidamente tradicional e conteudista. Vitor Paro, salienta a importância de um trabalho efetivo de qualidade dos ciclos e progressão não sendo uma forma de maquiagem um falso aprendizado, pois muitos acreditam em não ser efetivo esta forma de ensino pela maneira ruim pela qual foi e é aplicada muitas vezes. Ele complementa sobre a importância de se esclarecer aos pais sobre o que é estes sistemas de ciclos e porque a reprovação não é um meio para o aluno, pois muitos pais ainda insistem em querer a reprovação dos filhos. Alguns profissionais da educação alegam que a progressão continuada prejudica o aluno pois ele passa sem ter aquele conhecimento que dizemos ser necessário para o próximo ano, por isto faz-se valer os ciclos pois nos ciclos há os conhecimentos que os alunos deverão atingir satisfatoriamente respeitando o seu tempo de desenvolvimento, além de que o autor menciona que ficamos presos em determinadas causas e não pensamos que o verdadeiro motivo pelo qual o aluno foi reprovado é em alguns casos a questão de não ter sido ensinado da maneira adequada, é lógico que há diversas questões que podem influenciar isto como números excessivos de alunos em sala de aula, algum fator externo que pode acabar interferindo a aprendizagem, entre outros elementos. A progressão continuada é uma vertente muito rica e se bem compreendida e aplicada terá sim um ensino de qualidade.

Um aspecto que precisa ser considerado nos conceitos de ciclo diz respeito à progressiva perda de dois atores importantes: os professores e os pais. Os primeiros, se forem perdidos, afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e, como vimos, a reprovação está mais ligada à avaliação informal e menos à formal, cujo papel é mais de refletir sobre o que ocorreu no interior do processo, informalmente. Os segundos, os pais, são vitais para a aceitação dos ciclos, pois a eles reagem com as expectativas que têm, com sua consciência ingênua em relação à escola. É preciso envolver os pais no processo de implantação dos ciclos para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação nesses ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas português e matemática. (FREITAS, 2002, p.13)

Freitas (2002) acrescenta que a avaliação como forma errônea tem nas escolas um fator punitivo, ameaçador, de caráter disciplinar e com a reforma avaliativa não obterá esta concepção. Aliado a avaliação o currículo também deverá ser transformador, fazendo referencia aos contextos de vida dos estudantes e seus interesses, não se obtendo um currículo fragmentado por disciplinas, mas que as áreas de conhecimento se articulem entre si trabalhando temas transversais, utilizando-se também de projetos de curto, médio e longo prazo, trabalhando assim assunto que possam ter sentido e significado aos discentes sanando sempre suas dúvidas, defasagens e dificuldades de aprendizagem. Obtendo a

articulação entre currículo, avaliação, progressão continuada e ciclos de aprendizagem a educação começara a caminhar para novas formas de se ensinar, rompendo um pouco com as concepções de educação do século XVI e XVII. Entretanto Freitas acrescenta que mesmo com este novo viés de educação se as políticas públicas não estiverem caminhando junto será um limitante, pois em muitos casos caracteriza-se o professor e o aluno os culpados por uma educação péssima, mas nos esquecemos que o sistema muitas vezes não permite os avanços necessários para uma nova educação.

CURRÍCULO, PROJETO-POLÍTICO- PEDAGÓGICO AVALIAÇÃO

Pensar em avaliação requer que pensemos em currículo e projeto-político-pedagógico, assim haverá coerência nas ações e práticas educativas.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de aprender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência de conhecimento feita pelo educador. (FREIRE, 1996. p.28)

O currículo deve ir além dos conteúdos programáticos mas fazer parte da realidade dos estudantes, sua cultura, seu contexto de vida, seus interesses, para que a aprendizagem seja de fato significativa e os estudantes possam levar estes saberes para a vida. O erro de se pautar somente nos conteúdos disciplinares sem articular estes saberes é que estes conhecimentos tornam-se meramente mecânicos e memorizadores, servindo somente para responder um exame momentâneo sem critério efetivo de avaliação. Este é um dos motivos que acaba ocasionando a falta de interesse dos alunos e alunas pelo aprendizado.

Para Sacristán (2013) o currículo é muitas vezes visto como conteúdos fragmentados por disciplinas em que o professor fica restrito em alguns casos somente ao livro didático aonde acaba negando a cultura do alunos, seu contexto de vida, anseios, dificuldades e que se completa com uma avaliação examinatória, excludente, classificatória do qual tem este instrumento como recurso para atingir notas e conceitos, sendo demoninado os educandos entre os fracassados e os que obtiveram sucesso. O autor defende o quanto é importante o currículo ter significado, ser desafiador e relevante ao estudante, pois é o discente o elemento primordial e deve-se dar voz a ele e ela.

Acerca do Projeto-Político-Pedagógico, para Vasconcellos (2005) é um documento democrático que deverá ter a participação de pais, alunos, funcionários da escola. E deverá ser escrito levando em consideração a realidade da comunidade escolar, sua identidade com o objetivo de intervir significativamente. A avaliação pedagógica que compõem o PPP é a formativa, pois se o projeto será criado com o objetivo de ir além dos conteúdos programáticos está deverá também estar articulada com a realidade dos estudantes. Este documento ajudará a refletirmos e buscarmos soluções para os enfrentamentos necessários no cotidiano da escola. Antes da elaboração deste documento deve ser realizado o diagnóstico, para termos um norte do que seguir e o que será necessário intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educadores e educadores devem estar em constante reflexão sobre o ensino, revendo sua prática e tendo como aliada a avaliação. Ser professor é ser pesquisador e questionador da sua própria prática evitando assim o senso comum e padrões sociais que insistentemente usamos no dia-a-dia sem analisarmos o sentido destas ações e que são carregadas de significados.

Como citado no presente trabalho, uma avaliação verdadeira se faz através de outros elementos que compõem o aprendizado e a escola, assim evitaremos incoerências no nosso agir pedagógico, por isto se faz necessário um currículo articulado com a avaliação, assim como o projeto-político-pedagógico que não deve ser somente um documento burocrático, escrito em alguns caso somente pela gestão mas que deva ser corroborado por muitos como alunos, família, funcionários e professores e que seja um documento realmente autêntico e dinâmico, que mostre a realidade escolar e as dificuldades a serem alcançadas.

Quando há articulação entre currículo, avaliação e projeto político pedagógico podemos dizer que há uma avaliação inclusiva capaz de incluir todos e todas no processo escolar, fazendo valer uma escola mais humana com qualidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª edição, São Paulo. Editora: Paz e Terra. 1996. Disponível em: < http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 28 de outubro, 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento.** Disponível

em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43559513/AVALIACAO_MEDIADORA_-_JUSSARA_HOFFMANN.pdf?1457557956=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAVALIACAO_MEDIADORA_JUSSARA_HOFFMANN.pdf&Expires=1603902921&Signature=S2CI8LZD-IR7-Fwjuo~TUhepPRcHWevm1PO3u524ocmrRMdhHXQ9EWNuCJyJOyTlgEEFRoFv2Ek2xDn0gafD8m91JH63OXA~kGCTrBApj0qLEoY8qE7m5P-VfbEIN-J3J64ciFEX5OHejoUo0g0scdM3YAMR0L0CxLC1AKpnObqAooveUZU7gJ4tmZwyZw2roBN0yHMNIPCElbjB5xkeBUXwJ21x272rhu826pVz2BmrWj7lBDhd3IRGGitdAs92DdgHexMeO8CPuRYuss8M-APml8jDkpNnGf3FFkGZ9jXqb4lX2cCtqPdjlz4-pCr1ru-3RsJJF8c1mXQl5Pgziw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 28 de outubro, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA E A QUESTÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.** EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. pp. 79-88 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. 2002. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>>. Acesso em: 28 de outubro, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Concurso professor (educação infantil e fundamental 1): Avaliação da Aprendizagem Cipriano Luckesi Série Encontros. 2015. (1h22m35s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NbHdgMGV1y0>>. Acesso em: 28 de outubro, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf>>. Acesso em: 28 de outubro, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Pedagógico SMESP: **SME em diálogo – avaliação para a aprendizagem.** 2015. (1h28m12s). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=OO2YscAwrqg>>. Acesso em: 28 de outubro, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno Organizador. **Saberes e incertezas sobre o currículo. São Paulo. Editora: Penso. 2013.** Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=V4MFBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA16&dq=curriculo+escolar+sacristan&ots=YmCW6J4YUU&sig=D37JprATvZr7OXNqV9PMemSdPzo#v=onepage&q=curriculo%20escolar%20sacristan&f=false>> . Acesso em: 28 de outubro, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto- Político- Pedagógico.** 2005. 7ª edição Editora: libertad- centro de pesquisas, formação e assessoria pedagógica. Disponível em: <http://moodle.educacao.rs.gov.br/pluginfile.php/20346/mod_resource/content/1/Projeto_Politico_Pedagogico%20Vasconcellos.pdf>. Acesso em: 28 de outubro, 2020.

TANGRAM, CONCEITOS DE ÁREAS DAS FIGURAS PLANAS



BRUNO WELLINGTON DE LIMA

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2016);
Professor de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF José Maria Whitaker.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a importância do tangram em sala de aula, facilitando o ensino da geometria. Sabendo que os alunos têm dificuldades em aprender e interpretar geometria, usaremos materiais concretos que facilite a percepção e o entendimento do conteúdo apresentado. No processo de ensino e aprendizagem da matemática é necessário relacionar observações do cotidiano e associá-las com conceitos matemáticos. Para desenvolver habilidades como: atenção, foco e raciocínio lógico é importante a utilização desse material. O uso do tangram pode representar um desafio e proporcionar prazer e interesse no aluno.

Palavras-chave: Ludicidade; Tangram; Jogos Matemáticos.

INTRODUÇÃO

Em nossa vivência no ensino fundamental era muito comum a falta de entendimento da geometria e isso se dava pela não utilização de materiais concretos para facilitar o entendimento. Notamos que as maiores dos alunos que não gostam da disciplina de matemática possuem dificuldades na matéria, principalmente em geometria onde para se obter aprendizado de alguns conteúdos é de suma importância o uso de materiais concretos.

Na busca por materiais concretos e didáticos que facilitem o ensino da matemática encontramos o tangram que nos chamou a atenção.

O tangram pode ser utilizado na geometria para abordar alguns conceitos de área e perímetro, facilitando o entendimento do aluno, além de ser um quebra-cabeça que ajuda o desenvolvimento do raciocínio lógico.

O tema deste projeto surgiu a partir de uma análise de nossas experiências no ensino fundamental (seja como aluno e até mesmo após nos tornarmos professores) onde era possível notar a dificuldade de muitos alunos em geometria, por ser um conteúdo de difícil entendimento, que muitas vezes carecia da utilização de materiais concretos para facilitar o ensino e o aprendizado.

A utilização do tangram proporciona certa facilidade no entendimento da geometria por ser um jogo de quebra-cabeça que aborda conceitos de área e perímetro além de ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico.

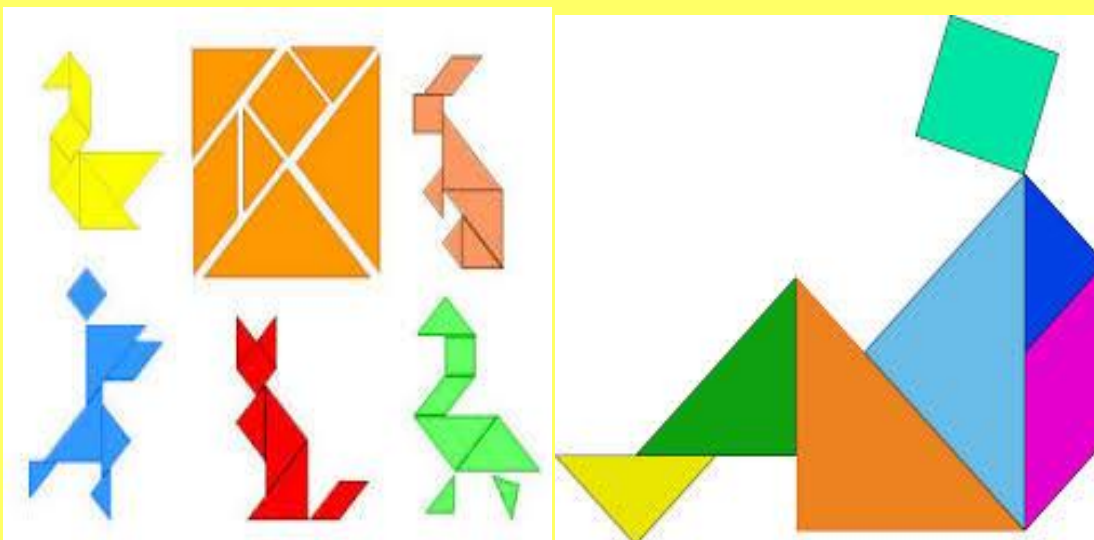
Tanto os materiais concretos quanto os jogos, são de grande importância para os professores e alunos, pois através dos materiais e jogos a aula torna-se atrativa e dinâmica, tornando a matemática interessante e de fácil compreensão para os alunos.

O TANGRAM EM MADEIRA

Tangram é um quebra-cabeça chinês formado por 7 peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo) Com essas peças podemos formar várias figuras, utilizando todas elas sem sobrepô-las. Segundo a Enciclopédia do Tangram é possível montar mais de 1700 figuras com as 7 peças.

Esse quebra-cabeça, também conhecido como jogo das sete peças, é utilizado pelos professores de matemática como instrumento facilitador da compreensão das formas geométricas. Além de facilitar o estudo da geometria, ele desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico, que também são fundamentais para o estudo da matemática.

Fonte: <http://cirandarte.com/brinquedos/tangran>



FONTE: https://www.google.com.br/search?q=tangram&espv=2&biw=1517&bih=778&site=webhp&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMI-7KSqJrmyAIVQ5QeCh3SFw1u&dpr=0.9

LENDAS

Não se sabe ao certo como surgiu o Tangram, apesar de haver várias lendas sobre sua origem. Uma diz que uma pedra preciosa se desfez em sete pedaços, e com elas era possível formar várias formas, tais como animais, plantas e pessoas. Outra diz que um imperador deixou um espelho quadrado cair, e este se desfez em 7 pedaços que poderiam ser usados para formar várias figuras.

Segundo alguns, o nome Tangram vem da palavra inglesa "trangam", de significado "puzzle" ou "buginganga". Outros dizem que a palavra vem da dinastia chinesa Tang, ou até do barco cantonês "Tanka", onde mulheres entretinham os marinheiros americanos. Na Ásia o jogo é chamado de "Sete placas da Sabedoria".

Fonte: <https://sites.google.com/site/sabermatematico13/contatos>

QUEBRA GELO (HISTÓRIA DO TANGRAM)

Iniciamos as atividades relatando um pouco da história do tangram, citada no capítulo anterior.

Após esta etapa, certamente surgirão muitas dúvidas sobre o quebra-cabeça, neste momento já será criado um clima descontraído em sala.

Após tirar as dúvidas partiremos para segunda etapa, onde será entregue os materiais para os alunos construírem o tangram.

CONSTRUÇÃO DO TANGRAM

Materiais necessários:

- Papel sulfite.
- Régua.
- Tesoura sem ponta.

Durante a construção do tangram, nós estaremos auxiliando os alunos e com alguns modelos prontos estaremos instigando os alunos a usarem a criatividade e verem quais formas podem ser montadas utilizando todas as peças do tangram. (Casas, animais, objetos, etc) e neste momento já induziremos a aula para geometria.

UNIDADE DE MEDIDA

A pós a montagem das figuras iniciamos a terceira parte da atividade com a seguinte pergunta:

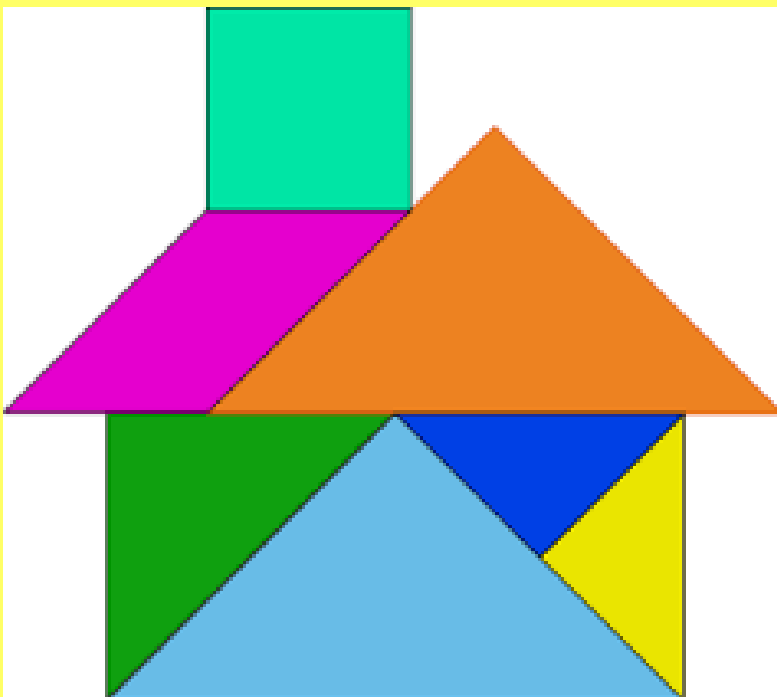
-O que são unidades de medida?

E para responder a esta pergunta, pedimos aos alunos que meçam as figuras geométricas utilizando, o triângulo pequeno. Verificaremos juntos quantos triângulos pequenos cabem dentro do quadrado, do triângulo médio e grande, e do paralelogramo.

Neste ponto já apresentamos os triângulos pequenos como unidade de medida e comentamos sobre algumas das unidades de medida existente.

CONCEITO DE ÁREA

Nesta etapa pedimos para os alunos montarem uma casa utilizando todas as peças do tangram, após a montagem a figura iniciaremos a quarta parte da atividade, pedindo para eles que novamente utilizem o triângulo pequeno como unidade de medida para medirem a casa construída.



FONTE: https://www.google.com.br/search?q=tangram&espv=2&biw=1517&bih=778&site=webhp&source=lnms&tbn=isch&sa=X,&sqi=2&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMI-7KSqJrmyAIVQ5QeCh3SFw1u&dpr=0.9

Após os alunos medirem a casa, será feita a seguinte pergunta:

-Quantas unidades temos nesta casa?

E neste momento apresentaremos a unidade de triângulos pequenos como área da casa da seguinte forma:

-Quando pegamos o triângulo pequeno como unidade de medida e medimos quantos triângulos cabem dentro da figura, estamos medindo a área da figura. (neste caso são 16 unidades)

-Para complementar solicitaremos aos alunos que meçam cada peça do tangram e determinem qual é a área total do quebra-cabeça

CÁLCULO DA ÁREA DAS FIGURAS PLANAS

Para iniciarmos esta fase da atividade, apresentaremos aos alunos as figuras planas que serão calculadas suas respectivas áreas (o paralelogramo, o quadrado e o triângulo).

Neste ponto da atividade é muito importante que os alunos entendam perfeitamente os conceitos de área.

Pediremos então que os alunos identifiquem a base do paralelogramo e a meçam com a régua, após isso a mesma coisa com a altura.

A partir disto os alunos já estarão prontos para as fórmulas das áreas das figuras selecionadas.

Deste modo o entendimento dos conceitos de área das figuras é mais simples.

JEAN PIAGET E O CONSTRUTIVISMO

Até pouco tempo atrás, e mesmo, ainda hoje, em muitos lugares do mundo, as teorias de aprendizagem dividem-se em duas correntes: uma empirista e uma apriorista.

No empirismo, as bases do conhecimento estão nos objetos, em sua observação. Para estes, o aluno é tabua rasa e o conhecimento é algo fluido, que pode ser repassado de um para outro pelo contato entre eles, seja de forma oral, escrita, gestual, etc.

No apriorismo a origem do conhecimento está no próprio sujeito, ou seja, sua bagagem cultural está geneticamente armazenada dentro deles, a função do professor é apenas estimular que estes conhecimentos aforem.

As teorias de Piaget (1,896, - 1980), fundiram estes dois paradigmas em um único. Jean Piaget foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar cientificamente como o conhecimento era formado na mente de um pesquisador, uma vez que seus estudos iniciaram-se com a apreciação de bebês. Piaget observou como um recém nascido passava do estado de não reconhecimento da sua individualidade frente o mundo que o cerca indo até a idade de adolescente, onde já temos o início de operações de raciocínio mais complexas.

De acordo com Ferreira (1998), Piaget, no livro " O ,Nascimento da inteligência na criança " (1982,), diz que " as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de tal modo que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado diferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito e o outro de acomodação às próprias coisas".

Neste trecho, Piaget define três conceitos fundamentais para sua teoria: interação, assimilação e acomodação.

Piaget não acredita que todo o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito (apriorismo), nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo). De acordo com suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existente no sujeito. assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito como de sua reação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas.

A relação entre estas duas partes (sujeito-objeto) se dá através de um processo de dupla face, por ele denominado de adaptação, o qual é subdividido em dois momentos.

Por assimilação, entende-se as ações que o indivíduo irá tomar para poder internalizar o objeto, interpretando-o de forma a poder encaixá-lo nas suas estruturas cognitivas.

A acomodação é o momento em que o sujeito altera suas estruturas cognitivas para melhor compreender o objeto que o perturba.

Destas sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação o individuo adapta-se ao meio externo através de um interminável processo de desenvolvimento, esta teoria foi denominada de "Construtivismo", dando-se a idéia de que novos níveis de conhecimento estão sendo indefinidamente construídos através das interações entre o sujeito e o meio.

Seu interesse, ao desenvolver sua teoria, era dar uma fundamentação teórica baseada em uma investigação científica, à forma de como se "constrói" o conhecimento no ser humano. Aí que reside o grande mérito de seus trabalhos, apresentar a primeira explicação científica para a maneira como o homem passa de um ser que não consegue distinguir-se cognitivamente do mundo que o cerca até um outro ser que consegue realizar equações complexas que o permitem viajar a outros planetas.

VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Vygotsky(1896-1934) demonstrou diferença profundas na concepção do desenvolvimento cognitivo. Tanto Vygotsky quando Piaget estavam interessados em toda a gama de desenvolvimento mental desde a infância ate a adolescência,o conceito biológico de desenvolvimento de Piaget,como sendo uma questão de maturação e desdobramento,foi rejeitado por Vygotsky.Segundo este último autor a adaptação é bastante mais ativa e menos determinista (Sutherland-1996),ou seja,Vygotsky deu maior ênfase a cultura do que a herança biológica para o desenvolvimento cognitivo.

"No processo de socialização para a respectiva cultura,as crianças aprendem coisas que constituem as características comuns da sua cultura.por exemplo mitos,contos de fadas ,canções e historia.as ferramentas integram uma parte extremamente importante de uma cultura,a criança precisa de ir conhecendo as ferramentas fundamentais para a nossa cultura..."(Sutherland,1996:78-citado por Ofélia Liborio).

O conceito central da teoria de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Próximo,que o autor define como a discrepância entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxilio.partindo deste pressuposto,considera-se que todas as crianças podem fazer mais do que o conseguiriam fazer por si sós.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidencia as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanha sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia;deve ter por objeto não as funções maduras ,mais as funções em via de maturação.'(Vygotsky,1979;138-citado por Ofélia Libório).

Muitos dos escritos de Vygotsky que apresentam o conceito de zona de Desenvolvimento Próximo fazem referencias a criança em idade escolar, no entanto isto não significa que o autor considere que este conceito seja apenas aplicável em idade escolar e em consequência do papel exercido pelas aprendizagens formais.O autor realça igualmente o papel do jogo da criança na medida em que este possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento próximo.

Não é o carácter espontâneo do jogo que o torna uma atividade de vanguarda no desenvolvimento da criança, mas sim o duplo jogo que existe entre exercitar no plano imaginativo capacidades de planejar, imaginar situações, representar o papeis e situações

quotidianas; e o caráter social das situações lúdicas, os seus conceitos e a regra inerente a situação.

A relação entre o jogo e o desenvolvimento cognitivo na criança deve também procurar-se na relação entre o jogo e a atividade combinatória do cérebro, a essência da criatividade. Segundo o autor uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil diz a respeito a criatividade das crianças, o seu desenvolvimento e a importância do trabalho criador para a evolução e maturação da criança.

Como o próprio autor afirma, os processos de criação são observáveis, sobretudo nos jogos da criança, porque no jogo a criança representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda as exigências e inclinações da própria criança""(Vygotsky, 1989; 12-citado por Ofélia Libório)

Na concepção de Vygotsky, que a criança vê e escuta (impressões percebidas) constituem os primeiros pontos de apoio para a sua futura criação, ela acumula material com o qual depois estrutura a sua fantasia que progredirá num complexo processo de transformação em que jogam a dissociação e a associação como principais componentes do processo. Toda a impressão representa um todo complexo composto por um conjunto de partes diferentes e a dissociação consiste na divisão dessas partes, das quais se destacam apenas algumas através de um processo de comparação entre elas. Para unir posteriormente os diferentes elementos o homem tem de romper com a relação natural em que os elementos foram percebidos.

De acordo com Libório (2002), para Vygotsky (1999) a imaginação depende da experiência, das necessidades e dos interesses, assim como da capacidade combinatória e do exercício contido nessa atividade e não podemos reduzir a imaginação às necessidades e sentimentos do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa pudemos notar a dificuldade de muitos alunos em geometria, por ser um conteúdo de difícil entendimento, que muitas vezes carecia da utilização de materiais concretos para facilitar o ensino e o aprendizado.

A utilização do tangram proporcionou certa facilidade no entendimento da geometria por ser um jogo de quebra-cabeça que aborda conceitos de área e perímetro além de ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Tanto os materiais concretos quanto os jogos, são de grande importância para os professores e alunos, pois através dos materiais e jogos a aula torna-se atrativa e dinâmica, tornando a matemática interessante e de fácil compreensão para os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Matemática. Brasília MEC/SEE, 1998.

DIENES, Zoltan Paul e GOLDING, E W. Lógica e jogos lógicos. Editora-Pedagogia e Universitária - São Paulo 1974 - vol. 1

FALCÃO, Gerson Marinho. Psicologia da Aprendizagem. Editora Ática S.A. 7ª edição - São Paulo - 1994.

FERREIRA, Luiz da França. Ambiente de Aprendizagem construtivista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 1998.

LIBÓRIO, Ofélia. Vygotsky: A Zona de Desenvolvimento Próximo criada pelo jogo. Boletim das ECAE do distrito de Coimbra, nº 0 - Ano 1 - Dezembro/2002.

PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. Editora Ática S.A - 12ª edição - São Paulo - 1993.

Fonte: <<https://sites.google.com/site/sabermatematico13/contatos>> Acesso em: 20 de Nov. 2020.

O USO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA



CAMILLA BORGES DE SOUZA PEREIRA

Graduação em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Unisant'Anna (2011); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014); Especialista em História da África pela Faculdade em Tecnologia Álvares de Azevedo (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Raul de Leoni, exercendo a função de Assistente de diretor de escola.

RESUMO

Esta revisão da literatura examina pesquisas relevantes que apoiam novas maneiras de ver as crianças como transmissores ativos da cultura em contextos de aprendizagem situados, onde estudos de caso exploram o redesenho das crianças dos modos semióticos de música e linguística verbal. Algumas pesquisas recentes discutidas neste artigo sustentam a premissa de que as habilidades cognitivas de crianças em contextos de aprendizado precoce podem ser transformadas através de formas incorporadas de representar conhecimentos prévios. Crianças pequenas foram observadas enriquecendo o conhecimento prévio durante as interações na invenção da música, usando o modo gestual para interpretar motivos rítmicos e melódicos, estruturando e fraseando o movimento da música ou estendendo esses elementos da música (modo de áudio) na música inventada ou na peça instrumental. Ao envolverem-se em tarefas de alfabetização, eles constroem textos recorrendo a recursos semióticos de símbolos visuais e elementos de design espacial em modos linguísticos escritos. Essa estrutura cognitiva também é revelada nos padrões subjacentes encontrados em sua invenção musical incorporada. Como o conhecimento é representado é crucial para a apreensão das crianças por meio da co-construção. Permite a seleção de mídia e modo de reprojeto, para promover a compreensão dos conceitos e facilitar a solução de problemas. O redesenho multimodal na música e na linguística verbal de crianças pequenas é explorado como uma fonte rica para comunicar significado e desenvolver um pensamento superior

Palavras-chave: Alfabetização Multimodal, Semiótica Social, Educação Infantil, Criatividade e Fluxo, Educação Musical

INTRODUÇÃO

As experiências e habilidades das crianças no redesenho de textos de música e alfabetização são levadas a contextos de aprendizado precoce e merecem uma investigação mais aprofundada sobre como as crianças aprendem através da semiótica (significantes ou suas formas de representar o pensamento), particularmente a semiótica da música (West, 2009). Segundo Bowman (2002), as crianças transformam suas formas de conhecer, suas identidades de aprendizagem musical, através da improvisação musical. Ele defende experiências musicais em contextos de aprendizagem que expandem as oportunidades para tarefas mais criativas e outros links para o lar e a comunidade. Essa disposição reconhece a complexidade, curiosidade e desenvoltura das práticas musicais inventivas das crianças pequenas.

Motivadas pelo interesse, as crianças são conhecidas por fazer seleções de recursos de som vocal e reorganizá-las no modo de áudio linguístico. Isso é conhecido como música inventada (Barrett, 2009; Custodero, 2006). Eles também substituem ações concretas específicas da fala por abstrações como sons e processos não verbais (Kress, 2010; Mavers, 2011). Símbolos visuais e elementos de design espacial também se tornaram reconhecidos como importantes recursos representacionais e comunicacionais no modo linguístico escrito. Através da investigação da relação entre imagem, escrita, ação e layout, imagem e layout tornaram-se cada vez mais entrelaçados como conjuntos modais de design que moldam o conteúdo da literatura (Kress & Bezemer, 2007). Como parte desse conjunto multimodal de criação de significado, o som molda significativamente o cenário comunicacional das crianças. Ao explorar os potenciais do som para transmitir significado, eles desenvolvem um entendimento conceitual na música. Isso não é apenas evidente na linguística de áudio de músicas compartilhadas e inventadas em ambientes da primeira infância. Selecionando elementos da música e apresentando alguns, as crianças tomam decisões com base no vocabulário do movimento e tocam no potencial de instrumentos como os xilofones de Orff para criar sequências acumulativas de som (Young, 2003). Na invenção da música transformadora, eles são agentes para redesenhar ou reordenar elementos da música, sabendo quando focar em fraseado, dinâmica, melodia ou ritmo, semelhante ao conceito linguístico de *turn turn* (Tomlinson, 2012). Essas crianças pequenas estão resolvendo problemas.

PROBLEMA

A criação de textos para crianças é evidente em suas narrativas verbais de experiências anteriores. Também é aparente nas atividades musicais, onde eles selecionam os instrumentos disponíveis e suas possibilidades (faixa de afinação e / ou potenciais qualidades rítmicas e tonais), para inventar novos sons que transmitam significado. A gama de respostas que as crianças demonstram durante a criação musical, a audição e a valorização da música podem ser conectadas às suas experiências socioculturais, e isso é conhecido como práxis musical (Silverman, Davis & Elliott, 2013).

OBJETIVO

Esta pesquisa tem como objetivo geral melhorar a qualidade de ensino e auxiliar os processos cognitivos de crianças, jovens e adolescentes. O presente estudo tem como objetivo específico apontar para o uso da música como auxiliar das práticas de letramentos.

JUSTIFICATIVA

As práticas de letramento demandam de ferramentas diversas a fim de tornar o aprendiz cidadão do mundo e praticante das práticas sociais. Entre as ferramentas podemos destacar o uso da música como auxiliar. Desse modo, a interdisciplinaridade entre as Artes e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa pode beneficiar os aprendizes de forma a serem “letrados” e inseridos na sociedade.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi a saber, quanto à finalidade uma pesquisa aplicada de base qualitativa tratando-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas e Google acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO

Comunicação de texto e contexto: semiótica social e multimodalidade

A alfabetização foi examinada como uma prática social e cultural na vida familiar (Cairney, 2003), e os pesquisadores agora veem a aquisição da alfabetização pelas

crianças, suas práticas de produção de texto, através de um envolvimento ativo em seus mundos sociais e culturais (Flückiger, 2006). Reconhece-se que a aprendizagem ocorre informalmente desde tenra idade: as crianças progridem de práticas de alfabetização não convencionais para convencionais ao longo do tempo (Yaden, Rowe e MacGillivray, 1999). Nos programas de aprendizagem da primeira infância, é necessário planejar tarefas de invenção criativa da música que apóiem as crianças, validando suas experiências e competências, suas disposições e identidades culturais (Barrett, 2009; Jorgensen, 2002). As abordagens disposicionais e criativas das crianças para a aprendizagem, sua transformação do conhecimento anterior e uma compreensão conceitual enriquecida devem emergir através do estudo de uma variedade de redesenhos multimodais na invenção da música e na alfabetização em contextos iniciais de aprendizagem. Se tais tarefas forem abordadas por meio de aprendizagem e investigações baseadas em brincadeiras, as crianças serão intrinsecamente motivadas a aplicar imaginação e habilidades organizacionais, baseando-se em idéias musicais, co-construindo música, negociando novas idéias e desenvolvendo a confiança em sua propriedade e expressão. música (Tomlinson, 2011, 2012; Young, 2003, 2009, 2010).

A interação ativa na educação envolve processos essenciais de aprendizagem por meio de uma comunicação complexa e autêntica (Kempe, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001). Às vezes, as maneiras de um educador apresentar conhecimentos podem não se alinhar aos modos comunicativos das crianças, e a compreensão é enfraquecida. Kempe (2010) propõe uma metáfora alternativa que vê a comunicação como "redes interconectadas de nós em uma estrutura rizomorfa (cogumelo), em que qualquer ponto se conecta a qualquer outro ponto em um padrão semelhante ao tecido que põe em jogo diferentes regimes de sinais". As oposições dualistas da mente e do corpo podem ser traçadas em conjunto através de textos incorporados. As crianças incorporam pensamentos usando recursos semióticos, sinais que enriquecem o conhecimento e realizam identidades (Kress, 2010). Essa metáfora é apropriada para o pensamento das crianças, comparada a estar sem começo ou fim, sempre no meio, entre as coisas (Deleuze & Guattari, 2011). Ele muda a ênfase do educador para a criança.

A semiótica social multimodal concentra-se nos recursos sociais e materiais situados através dos quais o significado é feito. Esses materiais e modos (linguística verbal, áudio, relações gestuais e espaciais, modos mimético ou tecnológico e visual) são maneiras de usar recursos culturalmente disponíveis com base nos interesses das crianças para auxiliar na comunicação de significado. As crianças negociam suas próprias identidades e caminhos refazendo textos e representações (Jewitt, 2009). Eles participam dos processos

de aprendizagem capturando através de textos “a essência das alterações, transformações, refazendas de arranjos e práticas sociais” (Kress, 2010, p. 10). As crianças usam constantemente representações - maneiras de enquadrar um aspecto de seu mundo - durante todo o processo de aprendizagem. Desenhos, comunicação lingüística verbal, pausas, gestos, vídeos e música, além de textos escritos, são exemplos dessas representações. As crianças as usam para explorar e dar sentido ao seu mundo, enquadrá-lo, discutir idéias e refletir sobre o que aprenderam.

Enquanto os linguistas trataram a linguagem como um fenômeno integrado, “a atenção à materialidade e lógica dos modos, às suas possibilidades distintas e específicas, sugere que a fala e a escrita precisam ser tratadas como modos distintos, e não como variantes superficialmente diferentes do único modo. da 'linguagem' ”(Kress, 2010, p. 105). Os recursos modais são os potenciais ou possibilidades de significado, representações ou materiais que dão sentido ao texto, os aspectos sociais do design e a conexão entre os dois. Custo é o que o sinal pode potencialmente transmitir. Acessibilidade refere-se aos potenciais dos modos (ou maneiras de expressar conhecimento) e às limitações desse modo. Isso se aplica à música e à linguagem como modos: cada um transmite significado, mas tem limitações como representações parciais de uma realidade (West, 2009). A reformulação dos modos nos textos torna possível transmitir uma indicação ou incorporação do realismo. O redesenho pode se aplicar à nossa existência no mundo ou abordar problemas significativos nos ambientes sociais específicos para os quais foram projetados (Jewitt, 2008). A materialidade dos modos facilita o redesenho em contextos locais e globais.

Skaar (2009) escreveu uma defesa da escrita como um modo, comparando-o com a tecnologia digital, a combinação de imagem e texto como modos de representar o aprendizado das crianças. Ele conclui que a tecnologia como um modo permite que as crianças “optem por não participar” e evitem o trabalho semiótico de escrever (o que ele equivale a aprender) porque as crianças, ao escolherem palavras ou imagem, nem sempre atendem a combinações sintagmáticas de palavras ou escolhas. feita usando “contrastes e combinações em diferentes níveis estruturais” (Skaar, 2009, p. 39). Ele argumenta que a combinação de diferentes modos “facilita” que as crianças comuniquem suas experiências para dar sentido, mas essa resistência, como premissa para o aprendizado, envolve as crianças na realização de um verdadeiro trabalho semiótico na forma de escrever para comunicar significados. Embora a importância e os benefícios pedagógicos de criar textos escritos sejam inegáveis para contribuir para o aprendizado, a capacidade das crianças de transformar o entendimento, a tecnologia digital destacou a capacidade de pensar em

outras maneiras de criar textos e redesenhar o significado. Há uma oportunidade de navegar por muitos caminhos para sintetizar ideias e moldar o processo de aprendizado.

Essa definição de significado usando recursos situados ou disponíveis é conhecida como a metáfora da mobilidade, útil para descrever o aprendizado das crianças no mundo de hoje. “Tecnologias móveis ou aprendizado móvel. . . capta a essência das alterações, transformações, reorganização de arranjos e práticas sociais” (Kress, 2010, p. 6). Os sinais de aprendizagem que ocorrem na vida das crianças são observados e compreendidos com mais precisão através das lentes multimodais: as diferenças nas capacidades do aprendiz em produzir sinais como resultado do aprendizado (Jewitt, Kress, Ogborn & Tsatsarelis, 2001). Os sinais são feitos nas circunstâncias da época e são inteiramente motivados pelos interesses do criador (Kress, 2010). O que é aprendido é totalmente diferente das representações ou sinais de aprendizagem da criança. Existe um processo de transdução em que a criança exclui a maior parte do que há nas informações ou na experiência, mas significa os significados essenciais. A forma como o conhecimento é representado torna-se crucial para a apreensão de uma criança por meio do redesenho transformacional de recursos específicos da tarefa em questão.

O aprendizado é o resultado do engajamento transformador com um aspecto do mundo que é o foco de atenção de um indivíduo, com base nos princípios trazidos por ele para esse engajamento, levando a uma transformação dos recursos semióticos / conceituais do indivíduo. (Kress, 2010, p. 182)

A análise de discurso multimodal (Norris, 2009) é uma maneira útil de observar e analisar a aprendizagem que ocorre nas alfabetizações e representações musicais mediadas pelas crianças, principalmente identificando o redesenho modal. As observações sobre a criação musical das crianças são mais úteis explorando os modos de trabalho durante a interação. O professor / pesquisador não apenas olha os modos espacial, gestual, mimético (tecnológico) e falado, mas também se concentra nos modos de música, nos elementos da música. Por meio de transcrições de vídeo e análise de eventos de composição de crianças, o alinhamento modal ocorre em determinados pontos da atividade. Isso geralmente indica uma transformação do conhecimento das crianças, principalmente quando as crianças combinam dois ou mais modos de música (ritmo e melodia; harmonia ou qualidades tonais dos instrumentos), redesenhando-os para mudar o significado enquanto se comunicam na música inventada, tocando instrumentos, refazendo gravações tecnológicas de músicas pop ou respondendo com movimento. Também pode haver momentos em que as crianças apresentam um modo para elaborar esse elemento conceitual e enfatizar um significado particular (Bezemer & Mavers, 2011; Flewitt, 2006). O

uso da análise semiótica social facilita o entendimento do educador sobre a comunicação das crianças, pois elas usam recursos adquiridos culturalmente e prontamente disponíveis para dominar modos diferentes de representar o mundo.

Isso promove a compreensão da riqueza e complexidade dos modos semióticos e como eles podem ser integrados nas experiências de comunicação e aprendizado (van Leeuwen, 2005). Questões de diferença e pertença são reconfiguradas para acomodar memórias, lugares e aprendizados do passado, ao mesmo tempo em que afirmam um senso de conexão com as novas comunidades de aprendizado (John-Steiner, 2006). Os modos são um meio de aprender e uma expressão de comunidade.

Num futuro em que a diversidade é a única possibilidade para qualquer comunidade, incluindo a dos primeiros australianos, o aprendizado da música e da alfabetização deve ser fundamentado na subjetividade humana multicultural (Marsh, 2011). A inclusão ultrapassa as metas de desempenho, métodos de instrução e produtos profissionais. A música é uma prática diversa, envolvendo as crianças na reformulação de textos ou na improvisação, pois através dessa experiência elas desenvolvem o autoconhecimento (Custodero, 2009). O conhecimento musical é amplamente adquirido informalmente através da capacidade de refletir criticamente na ação, sabendo quando e como exercer julgamentos musicais e, o mais importante, conhecendo o contexto musical e baseando-se nas tradições situadas da prática e nas habilidades de escuta para aprofundar a compreensão. (2005). O aprendizado criativo da música ocorre quando as crianças tomam decisões musicais enquanto se apresentam (Reimer, 1985). O aprendizado da música se torna uma maneira de “ajudar os alunos a encontrar suas próprias condições de alteridade e transformar o que eles imaginam que sejam seus imperativos de identidade” (Bradley, 2008, p. 133). É o desenvolvimento da musicalidade ou do entendimento musical, “a construção de padrões sonoros musicais sucessivos e simultâneos - para variar, transformá-los e abstraí-los” (Elliott, 1995, p. 54). Esta é uma prática semiótica. Elliott (2012) via a música como combinando artisticamente muitas formas de pensamento convergentes e divergentes, envolvendo toda a identidade e consciência da pessoa: atenção, cognição, emoção, intenção e memória, em contextos sociais e culturais.

A produção musical aprimora particularmente as habilidades cognitivas, de acordo com pesquisas nos processos de composição infantil (Wiggins & Espeland, 2012). Seus processos musicais são maneiras de explorar qualidades expressivas e comunicativas dos modos musicais. Esses elementos conceituais da música se tornam ferramentas para co-construir um todo musical durante a interação do grupo. Examinar o papel desempenhado pelo pensamento crítico é visto como importante ao considerar as composições infantis e a

criação criativa de músicas (Kerchner & Abril, 2009). O foco na criatividade das crianças na improvisação ajuda a entender como a música ajuda as crianças a co-construir ativamente recursos semióticos para se comunicar e aprimorar sua identidade e autocompreensão em relação aos outros, em vez de aperfeiçoar as habilidades de escuta e desempenho (Harrop-Allin, 2010). A pesquisa também mapeia a composição de crianças com computadores (Seddon & O'Neill, 2001).

O aprendizado que envolve crianças pequenas exige um modelo de prática voltado para o futuro que inclua a tecnologia. O aprendizado nem sempre é moldado por fatores pré-determinados: estruturas, recursos, participantes e ambientes. Ocorre em um continuum, independentemente das circunstâncias (Ivarsson, Linderöth & Säljö, 2009). A perspectiva sociocultural situada é uma abordagem crucial para a pesquisa em comunicação, quando ligada a teorias de desenvolvimento e aprendizado humano (Ivarsson et al., 2009). A aprendizagem no século XXI é prospectiva, baseada no design, na abordagem semiótica social da criação de significado e na comunicação no presente (o agora) em relação aos prováveis efeitos futuros dessas ações (Kress, 2010). O modo mimético (tecnológico) é um modo de comunicação prospectivo. As crianças foram observadas pegando material prontamente disponível (como uma melodia de um toque do iPhone), adicionando letras e movimentos e estendendo a melodia para se comunicar de maneiras novas e divertidas (Tomlinson, 2013). Usando MP3 players ou aplicativos e fones de ouvido iTunes, eles foram gravados cantando contra-melodias em uma melodia favorita, inventando livremente contraponto harmônico e melódico (Tomlinson, 2013). Eles usaram programas de tecnologia musical como o Sibelius, para criar loops, selecionando elementos rítmicos, melódicos e dinâmicos e qualidades timbrais dos instrumentos, compondo o redesenho dos modos musicais como elementos da música. O modo mimético pode expandir o mundo da invenção musical das crianças nos primeiros anos.

Processos rápidos e multifacetados, exigidos pelo aprendizado em mais de um modo, desafiam as crianças a fazer muitas transformações relâmpago ao redesenhar os textos, fornecendo uma perspectiva geral dos problemas transculturais e maneiras de resolvê-los (Scollon & Scollon, 2001). Escolhas imediatas requerem habilidades imediatas de tomada de decisão e raciocínio. A teoria da aprendizagem semiótica social vê a criança envolvida em processos sociopolíticos de tomada de decisão, interação co-construída entre pares em práticas de composição da alfabetização e invenção da música. “Significado representacional (significado experiencial) é o significado preocupado com a interpretação da experiência material ou mental - os processos, participantes e circunstâncias envolvidas” (Jewitt, 2009, p. 303). Representações, ou modos, são o resultado de uma formação

cultural de um material (Jewitt, 2009). As crianças refazem sua identidade de aprendizado e transformam o entendimento conceitual, selecionando modos de redesenho em novas representações, novos textos (Mavers, 2011). Eles negociam seus caminhos, culturas e identidades redesenhando o conhecimento em novos contextos (Kjallander, 2010).

CRIATIVIDADE E FLUXO NA APRENDIZAGEM

As investigações da aprendizagem interativa e incorporada por meio do redesenho multimodal ajudam a determinar como as crianças fazem transformações em sua compreensão conceitual e como isso está relacionado ao funcionamento mental superior (Tomlinson, 2012). "Deve haver mais relatos relacionando o pensamento e a lógica ao pensamento objetivo e intersubjetivamente acessível" (Smith, Dockrell e Tomlinson, 1997, p. 8). Dewey (1934) argumentou que o desenvolvimento do pensamento e da lógica entre as crianças em uma comunidade de aprendizagem ocorria quando as crianças participavam de um ambiente que incentivava o aprendizado por meio da interação. Ele viu o envolvimento intensificado como um sinal de aprendizado. O reconhecimento da importância das crianças envolvidas na aprendizagem foi a base da teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1990) como uma forma aumentada de conexão no pensamento e na comunicação. Isso ocorreu quando as crianças experimentaram um profundo prazer colaborativo das atividades. Eles experimentaram a fusão de ação e conscientização, profundamente concentrados e no controle de suas ações e ambiente. Massimini e Carli (1988) avaliaram sistematicamente interações intensas em experiências cotidianas com desafios percebidos, constatando que em atividades repetidas em grupo, o engajamento levou a um ótimo senso de fluxo após 8 de 10 interações. A habilidade aumentou com a exposição repetida à atividade e interações mais complexas.

Estudos em andamento de crianças culturalmente diversas, que capturam sua representação do pensamento superior por meio do redesenho modal, são necessários para entender processos de aprendizagem co-construídos e como eles estão inextricavelmente ligados à atividade musical criativa (Tomlinson, 2012). "A relação entre criatividade e inteligência é uma questão de pesquisa aberta, digna de consideração" (Sternberg & O'Hara, 1999, p. 262). Haensly e Reynolds (1989) concluíram que criatividade e inteligência são um conjunto, e criatividade é uma expressão da inteligência. No entanto, Weisberg (1999) não discrimina indivíduos criativos e não criativos, exceto no conhecimento que eles possuem. Feist (1999) reconheceu a capacidade criativa das crianças e o redesenho dos recursos semióticos como um melhor preditor de realizações

criativas posteriores do que a capacidade intelectual. “Criatividade é fluência, flexibilidade, utilidade e originalidade da associação, não velocidade na resolução de problemas de múltipla escolha verbais ou matemáticos” (Feist, 1999, p. 287).

A criatividade nas atividades de aprendizagem é reconhecida como importante para o desenvolvimento da transformação cognitiva na aprendizagem. Três habilidades intelectuais (Sternberg, 1985) são vistas como indicativas uniformes da capacidade criativa. São capacidade sintética (capacidade de ver problemas de maneiras novas e não convencionais), capacidade analítica (reconhecimento de idéias que vale a pena perseguir) e capacidade contextual prática (como alguém persuade os outros do valor de suas idéias; Sternberg, 1985). Pesquisas seminais sobre atributos pessoais para o funcionamento criativo indicaram a posse de autoeficácia, tolerância à ambiguidade, assunção de riscos e superação de obstáculos (Sternberg & Lubart, 1995). Pesquisas sugerem um raciocínio complexo como base para o pensamento criativo (Jalongo, 2003).

Desde as primeiras experiências musicais em ambientes educacionais, é necessário planejar a invenção criativa da música que apóie o aprendizado das crianças, validando suas experiências e competências anteriores, suas disposições e identidades musicais (Barrett, 2007). A atividade musical situada com os principais cuidadores melhora o desenvolvimento desde muito cedo (Trevvarthen & Malloch, 2000; Young, 2002). Através de investigações na vida real de sons e elementos da música na sala de aula, as crianças são intrinsecamente motivadas a aplicar habilidades organizacionais para avaliar, negociar e redesenhar os modos; selecione elementos musicais, para co-construir música nova; e ter confiança na propriedade e expressão da música (Tomlinson, 2011). A criação criativa de significados e o engajamento ativo com pessoas e materiais são fundamentais para jogar de acordo com o Australian Early Years Learning Framework (EYLF, 2009). A brincadeira também é um componente do aprendizado expresso em “fazer” e “responder” no Projeto de Currículo Australiano: As Artes (Currículo Australiano, Autoridade para Avaliação e Relatórios, 2012). No currículo nacional da Austrália, o aprendizado baseado em brincadeiras “promove a imaginação, a descoberta e as práticas inventivas” em grupos que “desafiam o pensamento uns dos outros e desenvolvem novos entendimentos” (EYLF, 2009, p. 70).

DISPOSIÇÕES E INVENÇÃO MUSICAL: REDESENHO MODAL DE TEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO E MÚSICA

As atividades colaborativas das crianças que desafiavam o conhecimento prévio e as competências disposicionais nem sempre eram aceitas em contextos de aprendizado precoce. Bourdieu (1972) escreveu uma série de obras que começaram com a premissa de que as disposições das crianças eram culturalmente informadas e praticamente inalteradas. Ele considerou a possibilidade de as crianças serem confrontadas com novos conflitos, novos desafios que causavam transformações nas disposições. Na visão de Bourdieu, *habitus* refere-se a formas de comportamento semelhantes ou idênticas, por exemplo, aquelas que ocorrem em uma família e que são aprovadas ou recompensadas simbolicamente. Bourdieu definiu *habitus* como um sistema de disposições, “o resultado de uma ação organizadora. . . combinado com uma maneira de ser, um estado habitual [especialmente do corpo] e, em particular, uma predisposição, tendência, propensão ou inclinação ”(Bourdieu, 1972, 1, p. 247). Ele esclareceu essa visão acrescentando: “O *habitus* é necessariamente internalizado e convertido em uma disposição que gera práticas significativas e percepções dadas por significado. . . e que realiza uma aplicação sistemática e universal - além dos limites do que foi aprendido diretamente ”(Bourdieu, 1994, p. 170).

Na visão de Bourdieu, tanto o espaço social quanto o cultural garantem a reprodução desse espaço (práticas simbólicas que mantêm o capital social e cultural), a menos que haja contradições e conflitos. Se, através de novos conflitos ou tensões gerativas, houver transformações dessas práticas no campo, poderão ocorrer transformações de disposições. Por meio de práticas significativas e internalizadas, ou da estruturação cognitiva que combina modos nas experiências situadas, o indivíduo faz sentido de novos conhecimentos, adaptando-se às mudanças. Pensamentos mais recentes, apoiados por estudos de caso de crianças em ambientes de aprendizagem transcultural, afirma que a contribuição das crianças para a mudança também está diretamente ligada ao “grau de participação que os adultos lhes proporcionam e às suas próprias escolhas para promover a agência” (Flückiger, 2006, 255).

As crianças exercitam o julgamento e avaliam as experiências de aprendizagem e interação propositalmente em contextos sociais, demonstrando funções mentais superiores (Bargh & Ferguson, 2000). Outros estudos de caso, de uma perspectiva sociocognitiva, enfocam as crianças como tendo agência e autodeterminação, engajando princípios e valores, aplicando conhecimento e fazendo julgamentos para criar textos de

alfabetização (Pufall & Unsworth, 2004). Bourdieu (1990) comentou o processo de descoberta pela razão prática, dentro da estrutura do corpo, que traduziu o conhecimento em ação em um processo fluido, uma improvisação do discurso. O conhecimento foi transformado através de crenças promulgadas, práticas baseadas no senso comum (Bourdieu, 1990, pp. 68-69). Inseparável da identidade, era uma orientação em constante mudança para novos conhecimentos.

A invenção da música é um processo incorporado de tradução do conhecimento em ação e expressão da disposição da música (Elliott, 2012). “Não é algo como caprichoso, jogado às pressas juntos. Em vez disso, aponta para a tomada hábil de inúmeras decisões e o desenvolvimento de suas implicações 'on the fly', em meio a circunstâncias em constante mudança. Improvisar é agir sem conhecimento prévio absoluto” (Bowman, 2002, p. 81). Bowman (2002) percebeu que as crianças usam meios incorporados para traduzir a cognição em atividades musicais. Ele observou como o pensamento das crianças é moldado nas atividades musicais através da “independência”. . . curiosidade, flexibilidade e espírito experimental” (Bowman, 2002, p. 75). A incorporação se estende além dos limites da razão prática até toda a abordagem da criação de significado e da imaginação (Lakoff & Johnson, 1999). No ensino da música, Bowman (2002) advogou métodos de ensino que “primeiro plano 'entre' e nutrem atitudes de julgamento prático” (p. 74). As experiências de qualidade em sala de aula da invenção da música são formas incorporadas de compreensão, porque incluem o redesenho transformacional da música no modo gestual, quando se muda para e interpreta a música; no modo de áudio ao co-construir paisagens sonoras; redesenhar o livro de histórias em conjunto instrumental ou música inventada; e ao acessar os modos lingüístico e gestual usando palavras e movimento em um rap de fala. “A inclusão da invenção da música capacita as crianças a ampliar sua capacidade de criar textos e transformar textos em novas situações ao longo do tempo” (Tomlinson, 2013, p. 371).

Atualmente, acredita-se que as disposições de aprendizagem podem ser transformadas momento a momento por meio de tensões na prática da alfabetização (Pufall & Unsworth, 2004) e na música (West, 2009), que exigem que as crianças compreendam novas experiências e formem novos conhecimentos, novos conhecimentos. criações. A identidade não é dada, mas criada (Butler, 1990). Se a música é tornada suficientemente complexa e relevante, fornece às crianças oportunidades de exercitar maneiras de pensar escolhas e disposicionais, expressas através de modos incorporados como formas de conhecer as experiências cotidianas (West, 2009). São necessárias pesquisas para explorar ainda mais a atividade musical e a capacidade de negociação das crianças

(Barrett, 2009). Isso inclui pesquisas sobre o uso de recursos semióticos pelas crianças em literacias e práticas musicais situadas (Harrop-Allin, 2010). Seleções de instrumentos, movimento, canto e outras possibilidades ajudam as crianças a promover a agência e a transformar conhecimentos prévios por meio de redesenho modal, realizando novos entendimentos (Tomlinson, 2012). Eles resolvem problemas por seleções e combinações de modos.

A aprendizagem incorporada auxilia na representação da agência e da escolha, a “noção de educação como formação de subjetividade e caráter” (deCastell & Jenson, 2010). Essa prática aprimora o aprendizado das crianças, apoiando as identidades, escolhas e competências únicas das crianças. Especificamente, revela como, ao criar textos de alfabetização, as crianças selecionam materiais e modos e os redesenham de maneira deliberada e com princípios, limitando-se ao essencial para transmitir significado (Mavers, 2011). A invenção da música também envolve redesenho da música: as crianças recorrem a campos epistêmicos, corporificados, e não textuais, do conhecimento. O aprendizado enriquecido é desenvolvido ao longo do tempo, à medida que os alunos redesenham o significado entre os modos ao longo do tempo (Harrop-Allin, 2010; Tomlinson, 2012). Enfrentar os desafios de conectar os valores da vida das crianças às suas atividades na sala de aula promoverá uma rica aprendizagem na educação. Isso é feito através do fornecimento de experiências com recompensas autotéticas (intrínsecas), pois são desafiadoras em termos de funcionamento superior, onde o aprendizado está conectado à vida das crianças, suas disposições (Barrett, 2005; Green, 2005). A contribuição das crianças para a mudança está diretamente ligada ao “grau de participação que os adultos lhes proporcionam e às suas próprias escolhas para promover a agência” (Flückiger, 2006, p. 255). Mais pesquisas são necessárias para investigar a “importância de ver e ouvir as perspectivas das crianças, (para determinar) como incorporar as vozes das crianças nas escolhas curriculares” (Griffin, 2009, p. 176).

PESQUISA RECENTE EM EDUCAÇÃO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Pesquisas recentes buscam descobrir mais sobre as maneiras das crianças pequenas de co-construir e comunicar suas experiências por meio de atividades na música. Algumas idéias da música como aprendizado através da investigação interativa e da criação criativa de significado foram elucidadas por Jorgensen (2002). Ela rejeitou métodos baseados no desenvolvimento racional de conceitos musicais, delineando perspectivas de

desenvolvimento infantil, enfatizando a descoberta mútua entre crianças e professores, com base em diferentes maneiras pelas quais a criança cria sentido de si no mundo, e construções culturais que refletem e reforçam essas formas de conhecer (Bruner, 1986). A música para crianças pequenas precisa ser rica em experiências multimodais (mover, criar, tocar, refletir) para criar uma criança simbolicamente fluente (Young, 2003). O ambiente de aprendizagem deve ser um local cheio de vários modos: cores, sons e texturas que proporcionem experiências musicais orientadas para a atividade, um local em que os professores enriquecem a alfabetização por meio de discussões ponderadas com as crianças sobre a música que estão fazendo (Harrop-Allin, 2010). Vygotsky (1978) reconheceu vínculos entre colaboração social, relações humanas transformadoras e desenvolvimento de metacognição.

O conceito de eu das crianças e seu mundo pode ser transformado pela estruturação do conhecimento, pela atuação intuitiva da agência, pelo desenvolvimento de estratégias e pela internalização de seu conhecimento (Vygotsky, 1978). A alfabetização também é aprimorada pela criação de significado através da música, alcançada quando elementos sintáticos ou estruturais da linguagem são combinados em frases sequenciadas, dando sentido a uma história (Singer, 2008). Isso geralmente é feito pelo professor de música, que acrescenta ênfase através da dinâmica, ritmo, repetição de notas musicais no mesmo tom para se alinhar com as repetições no texto, cantando frases musicais para ajustar as frases de uma frase e adicionando efeitos musicais para dar vida à história. A brincadeira auto-iniciada com instrumentos musicais desenvolve o vocabulário de movimento da criança e a estruturação do espaço-tempo, como a dramatização de histórias ou narrativas (Young, 2003). Suas observações sobre o jogo espontâneo de crianças pequenas em instrumentos educacionais de percussão revelaram que a produção musical era inserida no contexto, relacionada ao movimento corporal e à posição do instrumento no espaço, e complexa. Eventos e colegas no ambiente moldaram a música e a história. Um vínculo significativo entre consciência de tom e consciência fonológica também foi estabelecido (Buldoc & Montesinos-Gelet, 2005; Tendall, 2009) que indica que a música e a alfabetização estão intimamente ligadas.

Estudar crianças em contextos cotidianos reconhece que o cotidiano é o principal local de participação cultural (Chaney, 2002) e que o desenvolvimento espontâneo de habilidades, conhecimentos e identidade das crianças ocorre na participação cultural (Tudge, 2008), particularmente em seus primeiros trabalhos criativos em música. (Barrett, 2006, 2009). A aprendizagem ocorre em muitos contextos, apoiada por cuidadores primários para melhorar o desenvolvimento desde tenra idade (Young, 2002, 2009). Young

(2002) sugeriu que, quando as crianças começam a educação formal, sua atividade musical permanece central para a motivação e o desenvolvimento cognitivo. A música deve ser transformada em uma área de aprendizado essencial, que reconhece o desenvolvimento das crianças no fluxo de aprendizado, motivação, cooperação e compartilhamento aprimorados, espontaneidade e confiança por meio da invenção da música e solução de problemas através da co-construção de textos em músicas colaborativas. Sem ele, as crianças podem sofrer atrasos no seu desenvolvimento em outras áreas-chave da aprendizagem. Essa visão é apoiada por pesquisas (Barrett, 2007; Bowman, 2002; Singer, 2008).

Young (2010) identificou a necessidade de mais estudos longitudinais de formas de organização (padrões repetidos, enfeites, riffs melódicos e aglomerados de notas) que sustentam a criação musical e as competências das crianças na música. Young (2003) destacou a necessidade de pesquisas contínuas sobre o “todo intersensorial” da música - instrumentos, voz e movimento - para identificar “formas de organização identificáveis e competências que elas implicam, para que estratégias apropriadas e pedagógicas possam ser projetadas” (Young, 2003, p. 56). Pesquisas anteriores haviam transferido as expectativas e os padrões dos adultos para as crianças, onde as composições eram concluídas e as peças de música eram definidas usando notação convencional. Seus estudos de caso descobriram que a criação de música híbrida de uma criança individual, no entanto, consiste em uma mistura de novas experiências e formas de canções conhecidas. Em resposta a eventos no ambiente, ocorreu uma estrutura de fluxo livre e transformações de idéias musicais anteriores.

Bamberger (1991) também descreveu a música em contextos sociais, onde a aprendizagem era desenvolvimental. Envolveu diferentes maneiras de representar o conhecimento musical, pois as crianças interagiam entre si de maneira multimodal. Bamberger e Schön, 1991 (p. 52) observaram que, quando as crianças faziam representações musicais, ou redesenharam modais, elas criaram material escrito que “fica parado”. “Reflexão em ação” é definido como “a capacidade da criança, com a ajuda do professor, de se mover entre a reflexão da experiência e a reflexão sobre a experiência” (Bamberger & Schön, 1991, p. 52). Observados no comportamento das crianças, eles observaram que os padrões de voz interior, tom e ritmo pareciam evoluir a cada audição musical. À medida que a disposição da criança evoluiu, os padrões e a percepção musical mudaram.

Gordon (2011) referiu-se à voz interior da criança como “audição”. Os padrões de som (ritmo e afinação) eram conhecidos como vocabulário musical definido sobre padrões

repetidos de batida. Ao observar a música, e não o comportamento disposicional da criança, ele descobriu que esses padrões básicos da música estavam representando os elementos da música. Ele sugeriu que a "codificação" das crianças era de desenvolvimento. As primeiras percepções foram "holísticas" e o agrupamento de padrões emergiu em uma idade mais avançada. Com um repertório crescente, as crianças armazenavam esses padrões para recordação. Como eles os agruparam permaneceu uma área de investigação. As crianças podem responder aos elementos da música com mais compreensão, dada a experiência, a exposição e as atividades e recursos contextualizados. Este artigo argumentou a premissa de que as crianças acessam o redesenho multimodal respondendo a elementos da música, incorporando modos específicos como recursos para se comunicar na invenção da música situada: linguística verbal, livros ilustrados (modo visual), relações espaciais (modo espacial), miméticos, e gesto (Harrop-Allin, 2010; Tomlinson, 2012). Eles resolvem problemas selecionando modos para redesenhar e transformar o significado.

SIGNIFICADO DE PESQUISAS ADICIONAIS

A partir de uma revisão da literatura, o envolvimento ativo das crianças na invenção da música aprimora seu entendimento conceitual por meio de redesenho modal, como co-construção de conhecimento. Isso parece promover a resolução de problemas e a cognição. Uma investigação mais aprofundada em alfabetização e música, por meio da análise de vídeo, pode revelar que textos gráficos e não gráficos (incorporados) ou musicais são igualmente úteis para aprendizado e cognição (Kress, 2010). A importância dos contextos socioculturais, como a criança está situada na família e na comunidade, pode ser examinada por meio de observações e entrevistas narrativas, para ver como esses fatores contribuem para uma experiência holística de aprendizado. Comportamentos motivacionais, adaptativos e inventivos podem ser cultivados na invenção da música. Mais estudos sobre redesenho modal são necessários para investigar essa premissa.

Expandir ou desenvolver as primeiras experiências e investigações musicais das crianças, seu envolvimento no mundo do som, seu redesenho transmodal da literatura e repertório de canções conhecidas para comunicar novos significados ajudam as crianças a estabelecer identidades fortes, confiantes, vibrantes e criativas em aprendizado, comunicação e desempenho. Pesquisas adicionais podem capacitar os professores a usar a análise de vídeo multimodal (Flewitt, 2006; Norris, 2009), observação e entrevistas narrativas, para revelar as capacidades únicas de cada criança de redesenhar recursos semióticos para promover entendimentos culturais. As conclusões serão úteis na

implementação de estratégias eficazes de ensino para promover a co-construção e comunicação multimodal das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas recentes reconhecem a necessidade de uma maior compreensão do redesenho das crianças na música e na alfabetização. A necessidade de conectar os currículos à vida das crianças e sua promulgação de agência foi promovida através de estudos narrativos (Barrett, 2005; Green, 2005). Mais pesquisas são necessárias para enfatizar a "importância de ver e ouvir as perspectivas das crianças [e determinar] como incorporar as vozes das crianças nas escolhas curriculares" (Griffin, 2009, p. 176). Em particular, como as crianças pequenas comunicam suas experiências e formas de conhecer através do redesenho multimodal da música e da alfabetização exige um estudo mais aprofundado, pouco se sabe (Harrop-Allin, 2010; West, 2009). A alfabetização como atividade social e cultural permite que as crianças negociem seus próprios caminhos refazendo textos (Jewitt, 2009).

Pesquisas que desenvolvam metodologia visual e análise multimodal, com foco na invenção da música infantil e composições de texto linguístico com uma lente estreita e uma descrição espessa, ao longo do tempo, podem promover a compreensão da música e da alfabetização das crianças. Explorar o redesenho transformacional de textos de crianças pequenas, usando uma lente semiótica social, revela sua metacognição e estratégias de design proposital quando co-constroem significado na música e na alfabetização, em ambientes situados. Como esses processos evoluem e mudam ao longo do tempo são questões interessantes para uma investigação mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

- Bamberger, J. (1991). **The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barrett, M. S. (2006). **Inventing songs, inventing worlds: The genesis of creative thought and activity in young children's lives**. *International Journal of Early Years Education*, 14, 201-220.

Barrett, M. S. (2009). **Sounding lives in and through music: A narrative enquiry of the “everyday” musical engagement of a young child.** *Journal of Early Childhood Research*, 7, 115-133.

Bourdieu, P. (1990). **The logic of practice.** Stanford, CA: Stanford University Press.

Bowman, W. (2002). Educating musically. In Colwell, R., Richardson, C. (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 63-84). New York, NY: Oxford University Press.

Bruner, J. S. (1986). **Actual minds, possible worlds.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chaney, D. (2002). **Cultural change and everyday life.** London, England: Palgrave.

Custodero, L. A. (2006). **Singing practices in 10 families with young children.** *Journal of Research in Music Education*, 54, 37-56.

Elliott, D. J. (2012). **Another perspective: Music education as/for artistic citizenship.** *Music Educators Journal*, 99, 21-27.

Feist, G. J. (1999). **The influence of personality on artistic and scientific creativity.** In Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 273-296). Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Green, L. (2005). **Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy.** *Educational Philosophy and Theory*, 37, 77-92.

Griffin, S. M. (2009). **Listening to children’s music perspectives: In-and-out-of-school thoughts.** *Research Studies in Music Education*, 31, 161-177.

Jalongo, M. R. (2003). **The child’s right to creative thought and expression.** *Childhood Education*, 79, 218-228.

Jewitt, C. (2008). **Multimodal and Literacy in school classrooms.** *Review of Research in Education*, 32, 241-267.

John-Steiner, V. (2006). **Creative collaboration.** New York, NY: Oxford University Press.

Kempe, A. L. (2010, July). **Making meaning in music education: A social semiotic perspective. Paper presented at the Multimodality and Learning Conference**, Institute of Education, University of London, England.

Kerchner, J. L., Abril, C. R. (2009). **Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make**. Reston, VA: MENC.

LIMITES E REGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CLAUDIA MARIA APPUGLIESE GIROTTO

Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista - UNIP (1990); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parque Bristol da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Uma das maiores dúvidas que passam pela cabeça dos pais na hora de educar a criança consiste na questão do limite. Todos conhecem a importância de colocá-lo, mas frequentemente perguntam se estão agindo corretamente e onde estão errando, quanto à dose de amor e permissividade dispensada ao filho. De acordo com especialistas, saber dizer não é um dos aspectos mais importantes da educação da criança. Na fase pré-escolar, a palavra limite não se restringe somente às potencialidades físicas da criança e sua atuação no grupo. O significado se estende até a tolerância em relação à frustração e a aceitação das regras coletivas.

Palavras-chave: Limites; Regras; Comportamento; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Às vezes, ao observarmos os comportamentos agressivos e inadequados de um indivíduo adulto, não concordamos e o criticamos, sem, ao menos, conhecermos o seu processo de desenvolvimento até aquela idade. Por isso é necessário conhecermos as fases de desenvolvimento da criança e o que é esperado em cada uma. Por exemplo, uma criança de três anos tem certo altruísmo, é esperado isso para sua idade, mas uma pessoa que desconhece este fator pode criticá-la. Por isso, a importância de conhecer a Psicologia do Desenvolvimento e de se realizar tal estudo. Este estudo apresenta uma revisão da literatura destacando o papel e a importância dos limites no processo do desenvolvimento infantil; e como os pais podem ajudar nesse processo, bem como as consequências da falta de limites na infância. Nossa reflexão se pautará em: investigar os fenômenos e processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento do senso de limites; caracterizar o significado

de senso de limites na infância; identificar as consequências da falta de limites na infância; e apontar os fatores que possam auxiliar os pais, na formação do senso de limites do filho. Esse artigo poderá auxiliar pais, estudantes e interessados no desenvolvimento da criança, e ajudar a entender a importância do senso de limites na infância. Isto para podermos compreender os comportamentos do ser humano e reconhecer a importância da atuação dos pais nesse processo, podendo estes estabelecer limites e respeitar, ao mesmo tempo, o processo de desenvolvimento da criança.

A IMPORTÂNCIA DO SENSO DE LIMITES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O desenvolvimento da criança inicia-se no seio familiar, que é o meio em que desenvolve seus primeiros contatos; é por isso que consideramos a família como principal eixo do desenvolvimento e construção da identidade do indivíduo.

Bee (1996) menciona que cada indivíduo, após nascer, começa a aprender padrões característicos de resposta ao ambiente e às outras pessoas. As disposições temperamentais persistem da infância à idade adulta. As pessoas criam uma espécie de “inclinação” no sistema em direção a determinados padrões. Nós respondemos às coisas e às pessoas que nos cercam, dependendo de nosso temperamento. Por exemplo: crianças altamente extrovertidas buscam contato com outros, enquanto que aquelas crianças mais tímidas escolhem atividades sedentárias, por exemplo: jogos de quebra-cabeça, preferentemente, em relação ao futebol. Aquela criança é mais “atirada”, pois consegue transmitir respostas diferentes aos outros. Assim, podemos dizer que essa criança, altamente sociável, receberá mais elogios e atenção dos pais, enquanto a outra receberá menos elogios e poderá ser deixada de lado. Essa questão de limites é complexa e nos faz pensar que os pais, às vezes, por não saberem lidar com determinadas situações acabam “falhando” nas recompensas e na hora de impor limites; pois, querendo agradá-los, talvez, pelo fato de não ficarem o dia todo com eles, por trabalharem fora, acabam fazendo suas vontades, tirando do castigo, criando, dessa forma, seus filhos sem limites.

Segundo Zagury (2003), colocar limites é um modo de ajudar a criança a modificar o seu comportamento, sem prejudicar a sua autoestima. A compreensão e a firmeza dos pais, na contenção de condutas inadequadas, junto com o aumento da maturidade e da capacidade de autocontrole da criança, resultam em uma gradual substituição das ações impulsivas e inaceitáveis por condutas adequadas.

Colocar limites, também, é fazer a criança compreender que seus direitos acabam onde começam o direito dos outros; dizer sim, sempre que possível, e não sempre que necessário; mostrar que muitas coisas podem ser feitas e outras não; ensinar a tolerar pequenas frustrações, no presente, para que, no futuro, os problemas da vida possam ser superados com equilíbrio e maturidade.

Muitos pais pensam, erroneamente, que dar limites é bater nos filhos, para que eles se comportem; ser autoritário; deixar de explicar o "por que" das coisas, apenas impondo "a lei do mais forte"; gritar com as crianças para ser atendido; invadir a privacidade a que todo ser humano tem direito etc. (ZAGURY, 2003). A falta de limites, segundo Zagury (2003), tende a desenvolver um quadro de dificuldades que vai se instalando passo a passo: descontrole emocional, histeria, ataques de raiva; dificuldade crescente de aceitação de limites; distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades; incapacidade de concentração, dificuldade para concluir tarefas, excitabilidade, baixo rendimento; agressões físicas se contrariado, descontrole, problemas de conduta, problemas psiquiátricos, nos casos em que há predisposição.

A criança que não aprende a ter limites cresce com uma deformação na percepção do outro. Só ela importa, o seu querer, o seu bem-estar, o seu prazer. A falta de limites, também, gera angústia e incerteza, que pode levar a um comportamento inadequado; este, por sua vez, gerará mais angústia e também culpa revolta, sensação de impotência e, talvez, agressividade. Mas, antes de dar limites, os pais deverão tê-lo, caso contrário será péssimos exemplos aos filhos. Os limites fazem parte da formação da criança, não só em termos de quais seriam os comportamentos apropriados ou não, em uma situação; mas, também, em relação aos valores que, futuramente, vão nortear suas decisões, sobre o que é certo ou errado. Porém, essa tarefa não é fácil, porque exige que os pais estejam seguros do que estão fazendo, ajam de forma coerente com aquilo que dizem e cumpram com as promessas que fazem; por isso, vale a pena investir no diálogo com as crianças e adolescentes, para que educar deixe de ser um fardo difícil de ser carregado e passe a significar uma relação prazerosa entre pais e filhos (ZAGURY, 2003).

É característica da criança que seu desejo seja ilimitado, com fantasias de tudo querer e de tudo poder. Só com o desenvolvimento, com a ajuda do adulto e tendo limites, é que a criança pode ir aprendendo a restringir certas vontades, a trocar uma coisa por outra, a aceitar que existe uma hora para cada atividade e que, mesmo que algo seja prazeroso, em certo momento pode precisar ser deixado de lado e substituído por outra coisa; mas, é fundamental que os adultos, também, possam aceitar os limites e as frustrações da vida, considerando os aspectos da realidade, ou seja, possa compreender que frustrar o filho

(dar limites) não é ser “mau”, e sim, dar-lhe proteção e cuidado. Se isto não está sendo possível, as “regras” de como educar e castigar acabam falhando (ZAGURY, 2003).

A FALTA DE LIMITES NA ESCOLA

As mudanças na sociedade, nos estilos e ritmos de vida atuais parecem ter ultrapassado os avanços das escolas, que pouco mudei suas estruturas e métodos de ensino no último século. E os alunos de hoje sentem-se dentro de um ambiente obsoleto, ultrapassado. Neste cenário, as escolas tradicionais parecem tratar os alunos como reféns, quando deveriam tratá-los como autores da aprendizagem.

Por outro lado, muitos educadores relatam que os estudantes perderam a noção de respeito e esta é uma situação presente em todos os níveis de escolaridade. O que observamos hoje é a falência da autoridade dos pais em casa e do professor em sala de aula.

O educador Içami Tiba, em seu livro *Causas da indisciplina na escola*, dizia que “os tratamentos mais delicados (por favor, obrigada, bom dia, com licença, etc.) parecem ter sumido do dicionário infantil, parecem ultrapassados...”. E para complicar ainda mais, alguns exemplos na mídia parecem exaltar a má qualidade da educação, deixando pais e educadores realmente aterrorizados na hora de estabelecerem limites.

Com tantas mudanças na sociedade e transformações nos valores, muitos pais sentem-se inseguros em relação à formação de seus filhos e deixam boa parte desta responsabilidade para a educação escolar. Mas serão que a escola sozinha consegue dar conta da tarefa de transmitir, além da educação formal, os limites para se viver em sociedade?

De acordo com os educadores, impor limites não é uma tarefa específica dos pais, mesmo sabendo que isso cabe principalmente a eles, já que são os primeiros educadores de seus filhos e os maiores responsáveis pelas direções de suas vidas. Entretanto, também o ambiente escolar deve estabelecer limites, e talvez seja a escola que mais sente a falta ou a falha destes limites não aprendidos em casa.

A escola é parte da sociedade e via de regra não é diferente da realidade familiar. Diversos autores da Educação referem-se à escola como sendo um “microcosmo da sociedade”.

Uma escola que queira estabelecer e fazer cumprir limites e formar positivamente atitudes frente a eles deve se guiar por regras claras, nas quais estão definidos os papéis de cada elemento da cadeia educacional e fazer a sua parte antes de cobrar a dos alunos;

deve transmitir honestidade e firmeza de posições. Isso não significa que tal assunto se refira somente à questão dos limites. O mesmo se aplica para a transmissão de valores e a formação moral. Se os jovens perceberem fragilidade e falta de rigor por parte dos dirigentes da instituição escolar em que estudam, tenderão a se rebelar e a tentar subverter a ordem.

É muito comum hoje em dia encontrar pessoas que contestam a autoridade do professor em sala de aula em defesa de um equivocando humanismo, em que é confundido o conceito de autoridade com o de autoritarismo. No entanto, a autoridade do professor é inerente ao trabalho pedagógico e essa ideia precisa ser superada sem ceder ao autoritarismo.

Segundo os especialistas em educação, a melhor maneira de o professor lidar com a falta de limite e a indisciplina em sala de aula envolve:

- O apoio da escola como instituição;
- A necessidade dos pais também aprovarem os limites impostos pela escola;
- A autoestima do professor para expor seu desejo, demonstrar seu prazer em ensinar e educar em sala de aula.

Um fator que merece destaque é a necessidade do professor aprender a trabalhar as diferenças em sala de aula. Ao permitir a manifestação dessas diferenças, abrindo caminho para o diálogo, o professor é capaz de evitar que os conflitos se transformem em violência.

Portanto, o professor é líder e protagonista do trabalho em sala de aula, o grande responsável pelo bom relacionamento. Sua influência e ação são fundamentais para a criação de um clima psicológico que favoreça o trabalho pedagógico e estabeleça limites neste ambiente.

A IMPORTÂNCIA DE DIZER NÃO

Segundo Araújo & Sperb (2009), a construção de limites está relacionada com a capacidade da criança de obter uma socialização bem-sucedida, de forma que ela possa reconhecer e considerar os próprios limites e os dos demais. Assim, as consequências devido à falta de limites recaem não apenas sobre as crianças, mas há um aspecto social também envolvido.

A omissão, que permite à criança tudo o que tem vontade, ou explosão diante de qualquer deslize do filho, além de não educar, distorce a personalidade infantil, tornando a criança folgada (sem limites) ou sufocada (entupida, reprimida, tímida) (TIBA, 2002, p. 30).

Desde muito cedo as crianças são expostas a influências que podem ser positivas ou negativas para seu desenvolvimento. Ainda novinhas já aprendem a ligar sozinha a

televisão, sendo atraídas pelo som, imagem e movimentos. Entretanto, as mensagens transmitidas pela tela nem sempre são apropriadas a crianças, sendo necessária a supervisão e intervenção de um adulto (TIBA, 2002, p. 109).

Alguns pais, porém, dizem “não” a certas ações das crianças e não conseguem sustentar seu posicionamento. Tiba afirma que:

A mãe não deveria permitir desobediência. Para isso, o maior segredo é a mãe obedecer a seus próprios “não”. Significa que só deve proibir algo que ela realmente possa sustentar, sem logo transformá-lo em “sim” ao menor motivo. A obediência fica garantida pelo respeito que a mãe exige do filho (2002, p. 40).

Ainda segundo o autor, a opinião da criança não deve ser ignorada. É um dizer “não” de forma a educar de fato a criança, a cercando-a de cuidado, não apenas de repressão. Entretanto, esse educador “democrático” não deve ser confundido como “permissividade”, pois a criança ainda não está pronta para saber escolher o que é melhor pra ela. Araújo & Sperb (2009) completam dizendo que a prevalência de relações mais permissivas entre adultos e crianças, a queda da autoridade parental, marca o cenário da problemática da falta de limites, recorrente nas práticas educativas (TIBA, 2009, p. 186).

Para White (2008), “as crianças são às vezes tentadas a zangar-se quando lhes são feitas restrições; mas, mais tarde na vida, elas bendirão os pais pelo fiel cuidado e estrita vigilância que as guardou e guiou na idade da inexperiência.” Os benefícios de pôr limites nos filhos serão vistos em longo prazo e têm influência na vida da criança ao longo de toda sua vida.

COMO ESTABELECEER LIMITES A UMA CRIANÇA

As crianças são impulsivas por natureza e há que respeitar esse traço das suas personalidades infantis. Contudo, impor disciplina e limites é indispensável para que aprendam a socializar de forma correta e para que saibam até onde podem ir. É importante estabelecer limites a uma criança para que ela não abuse da confiança e bondade dos pais e educadores.

Como pais e educadores precisamos definir os limites até onde a criança pode ir. Não podemos deixar ao critério infantil ajuizar quando já foi longe demais. A criança não possui ainda discernimento necessário para se aperceber dessas situações. Devemos estabelecer as regras e fazer com que elas percebam sem sombra de dúvida que não se devem ultrapassar esses limites.

Uma das razões pelas quais tantas crianças parecem ser incapazes de assimilar regras de comportamento é porque estas não lhes são transmitidas com a devida firmeza.

Passou-se um pouco dos oito aos oitenta em relativamente pouco espaço de tempo, e se há alguns anos atrás os pais e professores se assemelhavam a tiranos intransigentes, hoje em dia assiste-se a uma crescente desresponsabilização por parte dos adultos no que diz respeito ao seu papel de educadores e formadores de futuros adultos.

As crianças precisam sentir que o adulto tem poder e sabedoria para lhes transmitir indicações de conduta. Nenhuma criança obedecerá a alguém que não se sabe impor.

Isto funciona tanto para os pais em casa, como para os professores na escola. Pais e professores não são os melhores amigos, são educadores, e não se podem comportar em relação à criança como se tivessem a sua idade, ou como se estivessem no mesmo nível de hierarquia do que ela.

Primeiro do que tudo há que baixar o tom de voz. Isso mesmo! Gritar e não produz resultados. As crianças não precisam de palmadas ou que se lhes grite para que percebam como se devem comportar. Precisam sim de indicações claras, concisas e precisas sobre a conduta que devem adotar.

Quando nos dirigimos a uma criança, devemos fazê-lo num tom de voz calmo e tranquilo, utilizando vocabulário que ela consiga decodificar e formular frases simples, mas decididas. Não devemos agir como se estivéssemos a pedir um favor à criança. Devemos agir como a pessoa que somos alguém a quem a criança deve obedecer, e de quem deve acatar indicações.

Por muito que nos custe, não devemos agir com desrespeitos. Se a criança se lhe dirigir de forma desrespeitosa, falando alto, chamando nomes feios, batendo até, devemos nos mostrar que aquele comportamento não será tolerado.

Devemos impor castigos e penalizações a cada vez que a criança se comportar desajeitadamente.

Antes de impor qualquer regra a uma criança há que pensar em qual será a consequência se a regra for quebrada. Tudo na vida tem uma consequência e é bom que a criança perceba a relação ação-efeito desde bem pequenina.

Dar o dito pelo não dito é uma expressão popular que significa voltar atrás naquilo que estava previamente determinado. Por exemplo: se você explicou à criança que não arrumar o quarto lhe custaria um dia sem jogar no computador, então mantenha essa sua decisão por muito que a criança chore ou esperneie.

Não devemos nos deixar convencer pelas manhas infantis. Desfazer um castigo apenas irá nos desautorizar face à criança e não trará nada de positivo. Muitos adultos irresponsáveis seriam pessoas bem diferentes se tivessem desde cedo aprendido que todas as nossas ações têm um resultado inevitável.

Educar uma criança não é tarefa fácil, requer muito amor, muito carinho, mas também muita força de vontade e determinação. Apenas sorrir e dar beijinhos não são a melhor estratégia para incutir juízos de valor aos menores. Por vezes uma atitude firme pode ser muito mais eficiente e produtiva do que uma postura de complacência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças passam por fases durante seu desenvolvimento e estas devem ser respeitadas pelos pais, professores, amigos, enfim, por todos à sua volta. É importante que, principalmente, os pais conheçam essas etapas do desenvolvimento, para melhor compreender seus filhos e suas atitudes. É de suma importância, também, que os pais saibam estabelecer limites aos seus filhos na infância e tenham consciência de que colocar limites não é bater neles para que se comportem ser autoritário, deixar de explicar o porquê das coisas, gritar com as crianças etc.. É, ao contrário, fazer a criança compreender que seus direitos acabam onde começam os direitos dos outros, dizer “sim” sempre que possível e “não” sempre que necessário, mostrar que muitas coisas podem ser feitas e outras não, ensinar a tolerar pequenas frustrações no presente para que, no futuro, os problemas da vida possam ser superados com equilíbrio e maturidade.

A falta de limites, segundo Zagury (2003) tende a desenvolver um quadro de dificuldades que vai se instalando passo a passo: dificuldade crescente de aceitação de limites, distúrbio da conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades, agressões físicas se contrariado etc.

A criança que não aprende a ter limites cresce com uma deformação na percepção do outro. Só ela importa, o seu querer, o seu bem estar, o seu prazer etc. Por isso a necessidade e importância do senso de limites na infância; o respeito pela criança, promovendo a sua autoestima e autonomia.

REFERÊNCIAS

BEE, H. A criança em desenvolvimento. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BEE, H. O ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TIBA, Içami. Quem ama educa. São Paulo: Editora Gente, 2002.

WHITE, E. G. A ciência do bom viver. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

ZAGURY, T. Limites sem trauma. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. (Construindo Cidadãos).

A ARTE E SUAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS



CRISTINA DA SILVA ROCHA

Bacharel em Administração de empresas (2000); Graduação em licenciatura Plena em Arte pela Faculdade Universidade de Guarulhos (2007); Pedagogia pela Uninove (2018); Pós-Graduação em Psicopedagoga pela Faculdade Uninove (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Médio em Arte na rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO52

Estaremos fazendo uma reflexão sobre o estudo da Arte e suas linguagens artísticas, para facilitar a compreensão sobre a Arte, o currículo foi dividido em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Estarei comentando sobre as linguagens artísticas e o fazer pedagógico, metodologias, aprendizagem e a minha vivência em sala de aula. A Artes visuais é a linguagem visual representada através da pintura, desenho, escultura, cerâmica, gravura, fotografia, vídeo, artesanato, desing, cinema e arquitetura. A Dança é a linguagem que mais movimentava o corpo e ajuda a relaxar a mente. Em alguns momentos a música e o teatro pode fazer parte da dança, com as músicas e as encenações teatrais. Através da Música temos combinações de ritmos e sons. O Teatro são espetáculos encenados por atores buscando realizar uma mensagem através de histórias contadas.

Palavras-chave: Olhar; Criatividade; Imaginação; Expressão Corporal; Movimento.

INTRODUÇÃO

A Arte pode nos proporcionar várias possibilidades em um olhar podemos ver horizontes nos imaginar em lugares, quando observamos uma pintura durante alguns momentos imaginamos estar dentro dela, como se tivéssemos vivenciando aquele instante ou aquela época, viajar na pintura imaginar estar lá cheirando uma flor, andando em uma praça ou até girando e mergulhando em linhas e formas geométricas. A arte é a imaginação e criatividade além das cores, formas e linhas.

Durante as práticas pedagógicas busco planejar as aulas seguindo os 4 pilares da educação da Unesco que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Desta forma, o objetivo não é fornecer aos estudantes conteúdos prontos

e sim fazê-los a pensar, refletir, desenvolver o pensamento crítico, reflexivo, criativo e participativo durante as atividades propostas.

O ESTUDO DE TODAS AS LINGUAGENS

A música relaxa a mente e nos faz viajar ao tempo e espaço, movimentar nosso corpo e viajar ao mundo.

Cada som e ritmo se torna importante para um momento especial ou uma simples companhia no nosso carro durante um percurso, realmente a música é a nossa maior companhia, quando estamos em um carro, trocamos o ritmo ou ouvimos sempre o mesmo, dançamos com a cabeça, ombros e braços. E viajamos na música em que estamos ouvindo, como se realmente estivéssemos vivenciando aquele momento.

Outro dia estava ouvindo umas músicas francesas antigas e por um instante me senti na França a alguns belos anos atrás. A música faz isso, conseguimos viajar ao tempo e espaço. Se pensarmos a música sempre está presente conosco, grandes momentos, viagens, um simples trajeto, um descanso no sofá, na cozinha, limpando a casa, correndo no parque, etc.... ela nos acompanha a todo o momento.

Me lembro que em uma aula do Ensino Médio os estudantes me perguntaram se poderiam levar algum instrumento musical na próxima aula de Arte achei interessante a iniciativa deles e disse que poderiam estar levando os instrumentos musicais, quando chegou a próxima aula de arte tinha tantos instrumentos que tivemos que para o pátio da escola, de forma improvisada montamos uma banda de música, de violão, violino, clarinete, gaita, flauta, saxofone, guitarra e xilofone.

Foi muito interessante quem levou os instrumentos começou a ensinar os estudantes que não levaram e não tinham conhecimentos de como tocar aqueles instrumentos, realizamos alguns ensaios durante algumas aulas e fizemos uma apresentação para alguns estudantes e educadores, foi uma experiência incrível que aconteceu de forma improvisada, a arte é isso é descobri encantos junto com os nossos estudantes.

A dança proporciona leveza ao corpo e mente, conseguimos nos mexer e viajar a cada passo ou gesto, muitas vezes preferimos dançar sozinhos em casa, pode ser no quarto, cozinha, sala não importa o local, o importante é não ter muita plateia para alguns ou muita plateia para outros, para os mais tímidos depois de um tempo se praticarmos a dança não nos importamos em subir em um palco.

A Arte não precisa ser perfeita, nem a dança podemos errar o passo ou até levar um tombo, mas o importante é sempre levantar e tentar movimentar o corpo.

Os estudantes gostam de dançar, montar coreografia, figurino e maquiagem para fazer apresentações em festas e exposições escolares. O educador precisa ser mediador dessas atividades acompanhando a escolha das músicas e coreografia, orientando da melhor forma e direcionando para que seja uma apresentação pedagógica que busque o ensino-aprendizagem.

O teatro muitas vezes mágico ao assistir e difícil ao realizar, são muitos processos envolvidos, mas cada um deles é um espetáculo a cada execução desde a elaboração do roteiro até a apresentação final.

Já realizei várias peças teatrais junto com os estudantes desde os pequenos até os maiores, sempre fazendo a mediação de todos os processos roteiro, figurino, maquiagem, cenário e iluminação, acompanhando e orientando é importante ouvir as ideias dos estudantes, pois dessa forma conseguimos analisar o pensamento para ampliar seus conhecimentos pedagógicos.

Me lembro do processo criativo sobre o teatro com os estudantes do Ensino Médio, escolhi o tema Conto de Fadas e realizei a orientação de cada grupo criar uma peça teatral baseado em algum conto de fadas realizando alguma mudança, ficou surpreendente o resultado os estudantes se empenharam com a produção desde o roteiro, figurino, cenário, iluminação e maquiagem, foram dois meses preparando todo o processo teatral e quando realizamos a apresentação fiquei emocionada com tantos encantamentos que surgiram, os estudantes utilizaram muito a criatividade, imaginação, memorização e autonomia.

Quando escolhi o tema conto de fadas, foi um desafio a ser lançado, pensei que por serem estudantes do Ensino Médio, poderia ocorrer alguma resistência, de repente os mesmos poderiam achar que o tema seria muito infantil, mas ao contrário eles adoraram realizar a pesquisa e se empenharam na realização da peça teatral.

Refletindo sobre a Artes visuais e todas as suas possibilidades de criação pensamos em um desenho que pode se transformar em realidade como acontece na arquitetura, um desenho que se alegra com as cores da tinta ou do lápis dando mais harmonia e colorido.

As tintas se espalhando como o vento na folha de papel criando cada forma pretendida naquele momento, criando uma linda pintura um quadro que pode durar muitos anos e até décadas. Quando vou apresentar aos estudantes uma obra de arte e realizar uma atividade, procuro sempre ensinar e inserir no conteúdo a história da arte sobre aquela obra e o artista que a produziu.

A escultura muitas vezes fazendo homenagens a grandes ídolos como a do Ayrton Senna e outras grandes celebridades. Podemos fazer esculturas de argila durante as aulas os estudantes adoram e para a coordenação motora é excelente, principalmente para a

educação infantil, precisam ter concentração, imaginação e descobrir cada caminho a ser formado. A escultura pode ser também de cerâmica podemos fazer vasos, bonecos, pratos, enfeites e vários objetos.

A gravura pode ser realizada em superfícies duras como uma pedra, madeira e metal, antigamente eram feitas muitas esculturas e desenhos em pedras e ficavam muito bonitas, porém precisava ter muita paciência, pois demorava meses e até anos.

Me lembro durante a faculdade que tive que fazer uma gravura de metal, tenho ela guardada até hoje, porém demorou meses e achei muito difícil de lapidar, mas quando ela ficou pronta me senti realizada por ter conseguido finalizar e pela beleza que ela ficou, pois, o desenho até brilhava, escolhi fazer uma paisagem.

Quando pensamos na fotografia lembramos do avanço tecnológico, hoje está tão fácil tirar uma foto o selfie acontece em segundos e ainda conseguimos em alguns outros segundos fazer várias fotos e escolher a melhor delas, mas antigamente não era assim na faculdade tirei foto até com uma lata de leite ninho e a luz do sol, não me lembro de todo o processo, mas sei que é possível.

E um pouco alguns 30 ou 40 anos tínhamos uma máquina fotográfica grande e colocávamos um filme que parecia uma pilha enorme dentro da máquina e tirávamos as fotos sem ver na hora, depois tínhamos que levar para uma loja de fotografia aonde as fotos seriam reveladas e depois de dias iríamos busca-las, nossa me lembro quando as fotos chegavam era uma festa em casa todos queriam ver e se não ficava bom na pose, não era como hoje que escolhemos a cada clique, ficava aquela foto mesmo, não tinha como escolher.

E na prática pedagógica a fotografia pode ser realizada de várias formas podemos realizar uma pesquisa sobre a história da fotografia é interessante, pois vivemos algum momento dessa transformação, então podemos dividir essa vivência com os estudantes. Depois podemos propor que seja realizado a fotografia de paisagens, lugares arquitetônicos do bairro, flores, objetos e assim podemos criar álbuns ou exposições, álbuns de memórias.

A fotografia nos possibilita olhar cada detalhe pode ser em um autorretrato, paisagem, arquitetura, entre outros..., cada forma, traçado ou linha podemos analisar. O diário de bordo e os álbuns de memória os estudantes adoram produzir, pois a família ajuda buscando as fotografias e acontecimentos do passado, os estudantes realizam a montagem e toda a criação do álbum.

O vídeo está presente na fotografia, é como se fosse várias fotos juntas montando um roteiro visual. Antigamente os vídeos eram realizados por poucas pessoas e tínhamos que

gravar em uma máquina enorme que colocávamos uma fita cassete que era um quadrado grande e a edição era feita em um laboratório e durava dias.

Atualmente, é tão fácil fazer um vídeo em pouco segundos ou minutos já conseguimos gravar e assistir. Na escola é bom pois durante as apresentações artísticas separamos um dos estudantes para realizar a gravação já assistimos e a edição é feita de imediato através de um aplicativo.

Podemos realizar atividades junto com os estudantes pedindo a gravação de um lugar do bairro trabalhando paisagem sonora, uma dança e um objeto se movimentando. Utilizar o vídeo para várias atividades na arte, até a gravação de um olhar ou o processo criativo no quadro, desenho, música, tocando um instrumento e apresentando um teatro ou uma dança.

Com os vídeos conseguirmos registrar aquele momento especial e guardar para lembrança daquele momento vivido. Durante as aulas de cinema também podemos utilizar os vídeos para toda a produção, simulando uma sala de cinema na sala de aula.

Através da arte e suas metodologias educacionais podemos contribuir com a construção e desenvolvimentos dos estudantes nos processos de memorização, criatividade, interpretação, observação, autonomia, imaginação, raciocínio lógico, entre outros..., formando cidadãos do bem com valores culturais, sociais e morais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos sobre o estudo da arte e sua importância para o desenvolvimento dos estudantes no processo pedagógico e contribuição para ampliar os valores culturais, morais e sociais.

O currículo de Arte foi escolhido com quatro linguagens artísticas que são artes visuais, dança, música e teatro. Essa classificação foi realizada buscando uma prática pedagógica eficiente onde os estudantes, podem aprender um pouco de cada linguagem de forma planejada.

Comentamos um pouco cada linguagem artística, destacando sua importância na vida escolar e familiar dos estudantes e o desenvolvimento pedagógico e sua contribuição para o ensino-aprendizagem.

A arte contemporânea é a arte da nossa época atual, precisamos apresentar aos estudantes as obras e instalações dos artistas atuais. Buscando práticas pedagógicas como visitas a museus, criação de instalações, história em quadrinhos, pinturas e várias possibilidades que arte nos proporciona durante a nossa época.

A arte possibilita um crescimento no desenvolvimento dos estudantes contribuindo para os processos de memorização, raciocínio lógico, criatividade, imaginação, autonomia, sensibilidade, percepção e reflexão.

É importante o educador respeitar o percurso criador de cada estudante, muitas vezes a aula de arte é planejada de uma forma e acontece de outra geralmente com um resultado ainda mais positivo do que o esperado. Entendo que a aula de arte acontece aos poucos, pois a criatividade e imaginação vão surgindo no decorrer do processo criativo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo. Cortez, 2016
- CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo. Sesi-SP, 2018
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 60º ed. São Paulo. Paz & Terra, 2019
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus Editorial, Edição Revista, 2015.
- SANTOS, J.O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Ed. Castro Alves, 2000.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- SPOLIN, Viola. **O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- VIANNA, Klauss. **A dança**. 7 ed. São Paulo. Summus Editorial, 2005
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: Acesso em: 17 dez. 2011.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS Natália Martins. Avaliação



DALOISA MARIA BRAGA SESSENTA

Graduação de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (2008); Especialista em Alfabetização pela UNICID Universidade de São Paulo (2013); Professora de Educação Básica e Educação Infantil na EMEI Luiz da Câmara Cascudo, Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Desde os primórdios da civilização humana, o homem promove constantes transformações na natureza com o intuito de melhorar seu bem-estar e produzir o que é necessário para a sua sobrevivência. A educação ambiental é mais que trabalhar o desmatamento e a extinção de animais, mas sim, o respeito a todos os recursos e ações ligadas ao ambiente natural do indivíduo e de outras espécies de seres vivos. Dentro do contexto social atual, a escola moderna é o local ideal às reflexões sociais e tem como papel fazer parte da formação do cidadão. A percepção do homem como integrante do ecossistema Terra acarreta uma nova visão pedagógica do meio ambiente, fazendo-se necessário vincular a questão ambiental às práticas pedagógicas diferenciadas, já nos anos iniciais. O presente artigo tem como objetivo propor que a educação ambiental seja introduzida na proposta curricular escolar, no âmbito da educação infantil e fundamental I, como um processo contínuo, criterioso e permanente. O referencial teórico da pesquisa pretende priorizar a literatura preocupada com a educação ambiental. Quanto à metodologia, ela será qualitativa, uma vez que permitirá a reflexão de questões ligadas às práticas de educação ambiental na escola.

Palavras-chave: Meio Ambiente; Educação Infantil; Práticas; Cidadania; Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se preocupou em estudar a educação ambiental na escola, pois ela tem um papel fundamental: conscientizar a necessidade de proteção e cuidado com o meio ambiente.

A revisão bibliográfica ocorreu a partir de levantamento bibliográfico, na seleção e leitura de livros, artigos e periódicos, relacionados com os estudos de educação ambiental.

Nesse sentido, cabe discutir sobre o meio ambiente na educação infantil e fundamental é essencial para a formação de indivíduos responsáveis e conscientes de seu papel na preservação ambiental.

A escola deve ensinar alguns princípios básicos como respeito e cuidado para que a criança aprenda a se familiarizar com o tema ligado à educação ambiental. Na educação infantil, a criança consegue compreender que desde cedo faz parte da natureza e que por exemplo jogar lixo no lugar certo é sua responsabilidade e que esta atitude traz benefícios ao meio ambiente.

É indiscutível a necessidade de conservação e defesa do meio ambiente. Para tanto, as pessoas precisam ser conscientizadas, é importante que se trabalhe a educação ambiental dentro e fora da escola, incluindo diversos projetos que envolvam os alunos.

Desta forma, afirma-se como tema desta pesquisa, o desenvolvimento de práticas acerca de problemas ambientais, para que os alunos possam construir os conhecimentos que os levem à conscientização da necessidade de se cuidar de nosso planeta. É preciso comportamentos que resultem na preservação e recuperação do meio ambiente.

O meio ambiente aqui mencionado compreende todas as coisas sejam vivas ou não vivas e que de alguma forma impacta o ecossistema e nossa vida humana.

A atividade do professor em sala de aula e nos espaços livres é uma das práticas urgentes para levar a educação ambiental à comunidade, já que o professor tem um papel fundamental na formação de crianças e alunos: o de conscientizá-los dos problemas ambientais. O educador deve atentar-se à formação de valores com o ambiente onde estão inseridos e por onde for de convivência mútua, cidadãos comprometidos com o bem estar do planeta sempre terá o benefício da natureza.

EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO

De acordo com Zabala (2002, p. 49), a atmosfera escolar engloba espaços distintos que possibilitam ao aluno compreender o meio ambiente de maneira interdisciplinar, incorporado tanto no domínio social quanto no natural.

O professor como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem torna-se responsável pelo despertar da consciência e da integração de crianças e alunos com o meio ambiente. Contudo, a carência de espaços propícios para o desenvolvimento de

atividades ambientais práticas dificulta o trabalho docente, mas não é limitando que deixará de acontecer o processo de aprendizagem.

Para Dowbor (2007), o espaço local é o de referência escolar, e é por meio deste que o aluno poderá compreender o seu contexto social e apropriar-se da realidade que o cerca. Os espaços locais estão repletos de possibilidades de estudo e observação ambiental e há uma quantidade considerável de áreas verdes e lixos em locais inadequados, a presença de cursos d'água e a disponibilidade e o estado de conservação de praças públicas e áreas de lazer. A integração com a natureza no local onde vivem já é o começo para se levantar uma discussão de interesse da criança.

No que se refere à metodologia empregada na sala de aula, os trabalhos realizados com reciclagem, quase sempre estão ligados à Arte e terminam com a produção de brinquedos e quadros. Crianças e alunos assim como todos na escola, deve aprender sobre a problemática do lixo e a reutilização de materiais, tornando-se assim, agentes sociais ativos, que propaga conhecimento para seu ambiente familiar.

Portanto, é indispensável pensar a educação ambiental de maneira interdisciplinar por meio de atividades diversificadas em todas as disciplinas, contribuindo com as práticas de crianças, alunos e comunidade escolar a ter consciência ambiental.

PRÁTICAS NA ESCOLA

A comunidade escolar deve lutar para conservar o meio ambiente. A principal dificuldade em se praticar a educação ambiental no cotidiano escolar se dá começando pela incompreensão do significado de meio ambiente. Muitos pensam que ambiente escolar tem a ver apenas com as questões ligadas à fauna e flora. Na verdade, os seres humanos também fazem parte do meio ambiente.

Para Brandão (1995), "a sensibilidade traz esperanças de novas relações com afetos de responsabilidade para com o presente e o futuro, não só das gerações humanas, mas de outras gerações de seres vivos".

Segundo Oliveira (2011) boa parte daquilo que se diz tratar de educação ambiental atualmente, na verdade, identifica-se com atitudes desvinculadas do contexto no qual se insere ou com o qual interagem alicerçadas em conceitos vazios, palavras ocas ou ativismo irrefletido. Essas ações pontuais são indesejáveis para quem pensa uma Educação Ambiental crítica e transformadora na escola.

A educação ambiental é mais que trabalhar o desmatamento e a extinção de animais, mas sim, diz respeito a todos os recursos e ações ligadas ao ambiente natural do indivíduo e de outras espécies de seres vivos.

Oliveira (2011) defende que “comportamentos ambientalmente e socialmente corretos representam, antes de tudo, a ética no sentido mais amplo de seu significado, ou seja, a ética universal”.

O professor de educação infantil e ensino fundamental, deve ter atitudes que sirvam de exemplo de quem possui uma consciência com responsabilidade social.

Trabalhar as questões de meio ambiente e sua preservação envolvem muita dedicação do professor que deve pensar e agir diariamente de maneira responsável. As práticas desenvolvidas na escola devem ser as que se preocupam com a condição da preservação e consciência ambiental.

Para Oliveira (2011), os princípios da educação ambiental são de enfoque humanista com a concepção ambientalista salientando os aspectos socioambientais e culturais e indicando um trabalho visando à interdisciplinaridade, a incorporação da ética, a articulação entre o global e local. Além disso, está presente nas abordagens da Educação Ambiental, o caráter participativo, democrático, abrindo espaço para a participação efetiva da comunidade estudantil na construção dos marcos referenciais e na construção de sínteses inovadoras entre os novos conhecimentos e o saber comunitário.

A Educação Ambiental para Medina (1988, p. 51) visa a construção de relações sociais, econômicas e culturais capazes de respeitar e de incorporar as diferenças (minorias étnicas, populações tradicionais), a perspectiva da mulher e a liberdade para decidir caminhos alternativos de desenvolvimento sustentável respeitando-se os limites dos ecossistemas, substrato de nossa própria possibilidade de sobrevivência como espécie.

Conforme Oliveira (2011), ambiente é o espaço de integração das várias e complexas relações onde aos aspectos biológicos somam-se àqueles de ordem social, cultural, econômico e étnico, dentre outros.

As crianças e alunos precisam compreender desde a educação infantil que fazem parte do meio ambiente e que cuidar dele, é cuidar-se também.

Os problemas ambientais existem, devem ser identificados pela escola, que tem papel essencial, pelos professores no seu fazer diário, uma vez que a qualidade de vida da população depende de um ambiente saudável com políticas públicas voltada para esse fim. É preciso levar a participação de todos no preservar o meio ambiente, assim, as melhorias acontecerão significativamente.

Educação ambiental para Silva (2007) significa educar com a perspectiva da projeção da vida, na vida e por ela. Para tanto se impõe uma escola capaz de se organizar através de diálogos com a realidade, diálogos críticos e propositivos com base na autonomia de ideias e práticas que se entrelaçam permanentemente.

A educação ambiental interdisciplinar nas escolas, de acordo com Adams (2004) abrangendo todos os níveis de educação é hoje o instrumento mais eficaz para se conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza. Este é o caminho para que cada indivíduo mude de hábitos e assuma novas atitudes que levem à diminuição da degradação ambiental, promovam a melhoria da qualidade de vida e reduzam a pressão sobre os recursos ambientais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na Biologia o conceito geral de meio ambiente pode ser identificado por: Completo conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural mesmo que passe por intervenções constantes por parte de nós seres humanos e de outras espécies do planeta incluindo toda vegetação, animais, microrganismos, solos, rochas, atmosfera e fenômenos naturais que podem ocorrer.

Na conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente celebrada em Estocolmo capital da Suécia, em 1972 definiu-se o Meio Ambiente da seguinte forma: “O meio ambiente é o conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos em um prazo curto ou longo, sobre os seres vivos e as atividades humanas”.

Na legislação, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) brasileira, estabelecida pela lei 698 de 1981, define meio ambiente como “O conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite abrigo e rege a vida em todas as suas formas”

É importante lembrar e não confundir meio ambiente com ambiente natural, que não foi modificado pelo homem, contrastando com o ambiente construído, que compreende as áreas e componentes que foram fortemente influenciados pelo homem. Aja vista onde moramos e partilhamos principalmente o ambiente da Escola.

Segundo Nunes (2005) ensinar e aprender os princípios básicos da ecologia para nos tornarmos “ecologicamente alfabetizados”, conhecendo as diversas redes de interações que constituem a teia da vida, são objetivos da alfabetização ecológica, pois por meio dela é possível entender as múltiplas relações que se estabelecem entre todos os seres e o

ambiente onde vivem, e como tais relações se configuram na teia que sustenta a vida no planeta.

Gadotti (2003) afirma que os problemas ecológicos são causados pela nossa maneira de viver, e esta é inculcada pela escola, pelo que ela seleciona ou não, pelos valores que transmite, pelos currículos, pelos livros didáticos. Reorientar a educação a partir do princípio da sustentabilidade significa retomar nossa educação em sua totalidade, implicando uma revisão de currículos e programas, sistemas educacionais, do papel da escola e dos professores e da organização do trabalho escolar.

Ainda Gadotti (2003):

Não aprendemos a amar a Terra lendo livros sobre isso, nem livros de ecologia integral. A experiência própria é o que conta. Plantar e seguir o crescimento de uma árvore ou de uma plantinha, caminhando pelas ruas da cidade ou aventurando-se numa floresta, sentindo o cantar dos pássaros nas manhãs ensolaradas ou não, observando como o vento move as plantas, sentindo a areia quente de nossas praias, olhando para as estrelas numa noite escura. Há muita forma de encantamento e de emoção diante das maravilhas que a natureza nos reserva. É claro, existe a poluição, a degradação ambiental para nos lembrar de que podemos destruir essa maravilha e para formar nossa consciência ecológica e nos mover à ação. Acariciar uma planta, contemplar com ternura um pôr-do-sol, cheirar o perfume de uma folha de pitanga, de goiaba, de laranjeira ou de um cipreste, de um eucalipto... são múltiplas formas de viver em relação permanente com esse planeta generoso e compartilhar a vida com todos os que o habitam ou o compõem. A vida tem sentido, mas ele só existe em relação (GADOTTI, 2003, p. 86).

Loureiro (2004) problematiza a experiência em educação ambiental considerando as relações entre educação, participação e transformação da realidade de vida. Segundo ele, Jacobi (2004) traz uma reflexão em torno dos desafios colocados para desenvolver uma educação que avance no caminho de oferecer alternativas para a formação dos sujeitos.

De acordo com Jacob (2004):

A realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação entre saberes e práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias face à reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes (JACOBI, 2004, p.28).

A temática da educação ambiental para Loureiro (2004) se coloca na escola como possibilidade de um trabalho em que os sujeitos se conectem com problemas cruciais do nosso tempo. Sabemos que, historicamente, as ciências sofreram um processo de fragmentação, perspectiva que foi estendida à nossa sociedade humana.

De acordo com Pellanda (2007), ao estudar as relações entre sofrimento e educação:

A educação contemporânea, apesar de todas as iniciativas para torná-la mais humanizada, acabou por se constituir num conjunto de práticas estranhas às necessidades dos seres humanos e, por esse motivo, causadora de impedimento de acoplamento com a realidade. Essas dificuldades trazem sofrimento aos envolvidos nos processos educativos porque atingem o âmago do processo de construção do conhecimento

entendido aqui como inseparável do próprio viver (PELLANDA, 2007, p. 54).

Para a educação ambiental, a contribuição da complexidade se dá como um dos pilares do pensamento e prática transdisciplinar que entendo ser uma forma de intercâmbio entre as disciplinas, superando as fronteiras entre elas. Dessa forma, a redução e fragmentação do saber serão superadas (RIBEIRO, 2010, p.85).

Pensando nos desafios da educação ambiental, para Loureiro (2007, p. 69) verificamos que um grupo social reconhece a importância da preservação e da busca pela sustentabilidade e está sensível às questões ambientais, mas age de forma aparentemente contraditória. De acordo com Maturana (1998) a aprendizagem envolve um processo de formação e constituição do modo humano de conviver e cuidar do ambiente.

De acordo com Maturana (1998):

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p.29).

A partir desse novo modo de compreender como acontece o conhecer, a experiência da pesquisa em educação ambiental na escola volta-se para observações das interações entre estudantes e professores nas relações que estabelecem entre si e com os demais seres vivos no ambiente.

Conforme a BNCC (2017), ter consciência ambiental é: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.”

Professores e estudantes precisam de uma prática escolar para que possam refletir questões ambientais. Trabalhar a educação ambiental de forma Inter e multidisciplinar sem que interrompam as aulas, sem que sejam em forma de projetos específicos também é um desafio enfrentado atualmente pelas Instituições ensino, visto que se constitui em uma nova forma de pensar a educação, integrando formação, conhecimento, desenvolvimento social do aluno, proporcionando uma educação básica sólida, ou seja, a formação integral do educando (BRASIL, 1998).

Dias (1992) a educação ambiental, devido ao seu caráter interdisciplinar defende trabalhar com a realidade do aluno, da comunidade escolar, sendo assim deve adotar uma abordagem que considere todos os aspectos que compõem a questão ambiental: socioculturais, políticos, científico-tecnológicos, éticos e ecológicos. Acredita-se que o espaço formal pode ser dinâmico e deve ser o agente otimizador de novos processos

educativos que proporcionem caminhos onde se vislumbre a chance de mudança e melhoria do ambiente total e da qualidade da experiência humana.

De acordo com o Carvalho (2008), a finalidade de se trabalhar com o tema meio ambiente, é de conscientizar cidadãos atuando na realidade socioambiental com total comprometimento com vida e o bem estar. Porém, é necessário que a escola, trabalhe não só com informações e conceitos, mas também com atitudes, assim todos os educandos poderão compreender que o ser humano não é uma peça isolada do meio ambiente em que vive.

Segundo Carvalho (2008), conhecer o que pensam os professores, e como agem em relação ao meio ambiente e da educação ambiental tem sido apontado pela literatura como uma estratégia de fundamental importância para se direcionarem ações e propostas a um programa de educação ambiental.

Cuba (2010) afirma que a educação é como uma poderosa ferramenta de intervenção no mundo para a elaboração de novos conceitos seguida de mudanças de hábitos. É também o fator crucial na construção do conhecimento e na forma como se dá o desenvolvimento intelectual passado de uma geração a outra. A educação na sua essência estimula o senso crítico e traz à tona discussões, que desperta os interesses dos alunos.

Conforme Lima (2004) os alunos que não são aproximados do objeto de estudo sobre o meio ambiente são impossibilitados no engajamento de diversas questões surgidas na vida contemporânea e não terão uma postura crítica de sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se nas pesquisas que educação ambiental na escola é hoje o instrumento muito eficaz para se conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza. Este é o caminho para que cada indivíduo mude de hábitos e assumindo novas atitudes que levem à diminuição da degradação ambiental, promovam a melhoria da qualidade de vida e reduzam a pressão sobre os recursos ambientais.

As práticas educativas devem ocorrer diariamente, tendo em vista que os resultados aparecerão mediante o trabalho constante. Alfabetização ecológica, respeito à vida e ao meio ambiente são temas que colaboram diretamente na mudança de comportamento de crianças, alunos e de toda a comunidade escolar e seu entorno. Acredita-se que a educação ambiental em questão, dê sustentação para a continuidade do processo de formação de crianças e alunos, assim a atitude de respeito à vida e ao meio ambiente será facilmente aceita e praticada.

É necessário que as crianças conheçam e preservem o local onde vivem, a fim de entender o papel de cada uma. A escola deve preparar as crianças os alunos para olhar com cuidado ao ambiente que o cerca, preservá-lo e compreender que todos fazem parte desse ambiente, tão carente de respeito.

De acordo com a pesquisa bibliográfica, verificou-se que crianças e os alunos, comunidade escolar compreenderam que a principal mudança é a valorização de si mesmos e de sua comunidade. Isto foi possível pelas oportunidades de observar, refletir e analisar as condições locais nos quais estão inseridos.

REFERÊNCIAS

Bittencourt, J. (2017). **A Base Nacional Comum Curricular**: uma análise a partir do ciclo de políticas. In Anais do XIII Congresso Nacional de Educação (pp. 553-569). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf [Links]

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "**Outros afetos, outros olhares, outras ideias, outras relações**". A Questão Ambiental: Cenários de Pesquisa. Textos NEPAM, Campinas: Ed. da UNICAMP, n. 3, p.13-34, 1995.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental –Temas Transversais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental (1998).

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CUBA, Marcos Antônio. **Educação Ambiental nas Escolas**. ECCOM, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez., 2010. Universidade de FATEA, Lorena/SP. Disponível: <http://fatea.br/seer/index.php/eccom/article/viewFile/403/259>. Acesso em: 02/10/2020 às 20h15min

CATALÃO, V. M. L. **A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da Corporeidade**. Terceiro incluído. NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.2, 2011, p.74 - 81.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 4. ed. São Paulo: Gaia, 1992. 400 p.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. Estud. av. [online]. 2007, vol.21.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

JACOBI, P. **Educação e Meio Ambiente transformando as práticas**. Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, v. II N. 0, p. 28-35, 2004.

LIMA, G. F. C. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/livro_ieab.pdf Acesso em: 09/10/2020 14h25min.

LOUREIRO, C. F. B. **Educar, participar e transformar em Educação Ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, v. II N. 0, p. 13-20, 2004.

MATURANA, R. H.; VARELA, G. F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy II, 1995.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**; Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. da C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

NUNES, Ellen Regina Mayhé. M. **Alfabetização ecológica: um caminho para a sustentabilidade**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2005.

OLIVEIRA, A. Ferreira de. **As Questões Ambientais e o Ensino da Biologia**- Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI- Monografia de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas- 2011.

PELLANDA, N. M. C. **Educação e sofrimento: marcas de um paradigma**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 15, p. 54-67, 2007.

RIBEIRO, F. N. **Complexidade e o pensamento complexo de Edgar Morin**: Interlocuções com a Educação Ambiental e Formação. Caderno de Prod. Acad.-Cient. Vitória v. 16 n. 2, p.81-92, 2010.

SILVA,M.L. **A Escola Bosque e suas Estruturas Educadoras**- uma casa de educação ambiental. In Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola /Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília:Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente,Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.

A RELEVÂNCIA DA MÚSICA NO APRENDIZADO



DANIEL PEREIRA ZAPELLI

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos UNIMES (2015);
Professor de ensino fundamental II – Matemática – Na EMEF Julio de Grammont.

RESUMO

A música é do convívio de muitos, neste trabalho pretende-se expor os métodos e as contribuições da música no processo de ensino e desenvolvimento cognitivo e emocional, a música foi escolhida por filósofos e estudiosos como uma ferramenta fundamental no processo de ensino, a música está presente desde os tempos passados e veio se modificando com o passar do tempo, o mundo nunca foi tão musical igual hoje em dia. A música consegue expressar sensações e sentimentos, mesmo sem ser cantando ela transparece essas sensações. O contexto percorrido demonstrou objetos e métodos para serem introduzidos nos ensinamentos musicais, e demonstrou meios diversificados e dinâmicos para o estudo da música, visando sensibilizar as crianças para o ensino e entretê-las para que elas desenvolvam o interesse pelo estudo.

Palavras-chave: Aprendizado e Música; Sensibilidade Musical; Música e Memória.

INTRODUÇÃO

A música está presente no dia a dia de praticamente todas as pessoas, a música é uma atividade prazerosa que contribui com o desenvolvimento cognitivo e também tem influências no progresso emocional reduzindo as proporções de ansiedade e ajudando no combate à depressão.

Uma das pesquisas realizadas referentes às contribuições da música indicaram que quando o bebê escuta uma música na barriga da mãe, ele tem memórias da música após o nascimento por um período de tempo relevante, os estudos concluíram que os bebês que tiveram contato com a música apresentaram atividades cerebrais mais resistentes e duradouras em comparação dos outros bebês que não tiveram contato com a música.

O hábito de praticar e compreender a música intervém nas funções cerebrais como: Atenção, memória e organização, esses hábitos induz propriamente no desenvolvimento da linguagem e aprendizagem.

A música além de contribuir com os aspectos cognitivos, também colabora diretamente com os aspectos afetivos e sociais da criança, as muitas pesquisas realizadas demonstram que a música no desenvolvimento da criança é muito valiosa. Uma das funções mais relevantes da música é no desenvolvimento neurológico infantil, pois se trata de um estímulo resistente para estimular os circuitos cerebrais, as crianças que têm mais convivência com a música tende a ter uma melhor relação com outras crianças, pois assim conseguem estabelecer uma relação de harmonia.

Os gregos aplicavam a música para o ensinamento das crianças, a moral era analisada como um termo mediano entre os opostos, ou seja, uma afinação. Relatava-se que Pitágoras conseguiu sossegar um bêbado com uma mudança na melodia que era tocada por uma orquestra.

O conhecimento musical assim como qualquer outro se concretiza quando a criança tem o convívio, pois as crianças fazem uma separação sobre as coisas que elas têm ou não convívio ou interação, uma das formas de estimular a criança é cantando com ela e completando letras de músicas, pois a música está sendo vista como uma influência de trocas e relações, por isso a contribuição da música na questão de afetividade, nesse momento está se criando um vínculo com a criança, esse potencial irá ajudar a criança a raciocinar e solucionar melhor os obstáculos, crianças quando estimuladas e começam a cantar elas estarão no processo de desenvolvimento da concentração, memorização e coordenação motora, a coordenação motora porque quando a criança canta tem vontade de se movimentar, o conhecimento musical contribui para compor o pensamento e aprimorar as habilidades linguísticas e matemáticas, assim sempre que possível cante e dance com as crianças pois os resultados serão muito nítidos.

A RELEVÂNCIA DA MÚSICA NO APRENDIZADO

A música estimula a inteligência em uma forma global, assim que há atividades musicais automaticamente estará sendo estimulando aspectos como: intelectual, cognitivo e emocional.

A música tornou-se obrigatoriedade na grade curricular de ensinos públicos e particulares, lei nº 11.769, também alterando a LDB nº 9.394, fazendo assim obrigatório nos ensinos fundamentais e médios, o objetivo da lei não visa tornar os estudantes em músicos e sim

disponibilizar uma educação íntegra para os alunos, pretende-se juntar a música com outras formações como artes e estética.

O Principal objetivo da música no currículo é proporcionar aos estudantes a chance de assimilar o objetivo musical e estimular a sensibilidade das crianças por meio da prática musical ativa (Violeta Hemsy de Gainza, 2011, n.p)

Violeta Hemsy de Gainza destaca:

Não existe uma maneira única de trabalhar corretamente, mas devem ser respeitados alguns princípios comuns. Um deles é que o ensino de música começa com a produção e a prática da própria música. Essa é uma condição básica. Por isso, o governo precisa buscar formas que sejam profundamente atuais e eficazes para satisfazer às necessidades musicais apresentadas pela moçada que está na escola. (Violeta Hemsy de Gainza, 2011, n.p)

A música se tornou importante por vários pontos, tanto na educação infantil como com os jovens, o hábito de cantar músicas agrega na memorização e se adaptadas pelos educandos ou pessoas que as crianças têm mais convivências pode-se acrescentar as numerações, assim treinando a linguagem e os números matemáticos.

O ensino musical tornou-se um método de ensino de grande valia por trabalhar áreas diferenciadas de conhecimentos cognitivos, afetivos, psicomotora, coordenação fina e grossa, todos esses aprendizados e desenvolvimentos podem ser agregados dentro do ensino musical, a partir do momento que as crianças se sensibilizam para a música elas automaticamente estarão se sensibilizando para o mundo.

Estudos comprovam que crianças que estudam música têm Vivência bem melhores na vida pelo fato da música estimular partes diferenciadas do cérebro, por isso que crianças exposta a música tem uma desventura Maior, raciocínio melhor, pelo fato da música contribuir para o raciocínio lógico, percepções, ritmos, movimentação e até mesmo contribuir para reduzir a timidez. A música é umas das ferramentas fundamentais para o ensino e o desenvolvimento humano, pois a música comove jovens e adultos.

Os benefícios do ensino da música são tão fundamentais quanto às de outras disciplinas, pelo fato de desenvolver certas áreas do cérebro que outras disciplinas não conseguem desenvolver, o estudo da música surgiu há muito tempo, bem no início da nossa civilização e foi se modificando com o passar dos anos, a música torna as pessoas melhores.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. (Brasil, 1998, p.49)

A música transparece as maneiras de uma comunidade e cultura, crianças ou jovem que não tem acesso a certas culturas e maneiras de vivencias de outras culturas podem

usar a música como ferramenta para aprimorar seus conhecimentos, assim aproximando de culturas e estilos distintos dos que estão habituados, essa é uma realidade que a música traz quando ensinada.

Nos dias atuais mesmo com as leis alteradas para o ensino da música, o ensino musical ainda se é escasso, pois tem um raso incentivo para o desenvolvimento musical em comparação a outros países que dá uma grande relevância e exige que seja obrigatório esse ensino, a influência da música e escolas, como citado anteriormente não se espera que os estudantes se tornem músicos e sim visa aprimorar e disponibilizar para os estudantes diversas linguagens, realidades e culturas, contribuindo também para que os alunos possam se expressar através da música.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (Brasil,1998, p.47)

As expressões por meio da música tornaram-se uma linguagem universal, que passa de indivíduos para indivíduos, esclarecendo também como eram os primórdios, épocas específicas e distintas da atualidade, a musicalidade permite que expressemos sentimentos, ações e pensamentos.

No processo de aprendizagem de musicalização devemos incentivar as crianças a criarem sons, agirem de acordo com o ritmo, pois com esses estímulos contribuimos para que a criança conheça a si mesma, se as crianças não forem estimuladas com o passar do tempo o habito será esquecido.

Para BRESCIA (2003) A musicalização é uma construção de conhecimentos, tem como foco aprimorar e estimular o gosto musical, assim também cooperando para o desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico e criatividade, partindo do prazer de ouvir músicas ter imaginação, concentração e a autodisciplina, assim estabelecendo uma melhor socialização e afetividade.

A musicalidade torna o ambiente de estudo mais divertido e atrativo, assim favorecendo a aprendizagem e o engajamento do aluno, tanto na compreensão dos ensinamentos assim como na concentração, a musicalidade induz as crianças a explorarem, criarem e investigar e acima de tudo a se expressarem espontaneamente. Platão dizia que tem que educar a alma com a música e o corpo com atividades físicas.

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos,

mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. (Brasil, 1998, p.57)

As diversas formas musicais são acessíveis, assim podemos ver abaixo:

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (Brasil, 1998, p.49)

A educação musical visa que crianças sintam a música, as sensibilizando para os sentidos, como crianças são ativas os corpos delas são um dos primeiros instrumentos musicais a serem utilizados por elas.

Os estudos musicais devem vir para agregar na vida dos estudantes e enriquecer os conhecimentos contribuindo para elas se tornarem pessoas melhores e proporcionando-lhes a criatividade e o prazer que a música transmite.

Educadores que aplicam a musicalidade oferecem aos seus alunos jeitos ilimitados de aprender, a música necessita ser vista como ferramenta de ensino e ser inseridas em contextos escolares e não escolares para a aprendizagem, crianças quando apresentadas a vídeos musicais pode desenvolver a vontade de aprender a tocar algum instrumento, quando esse hábito for comum poderemos ver crianças mais desenvolvidas desde pequenos, com as estimulações corretas.

Quando educadores trabalham com a música no ambiente escolar devem dar importância aos conhecimentos que as crianças já possuem sobre música, pois isso será relevante para que se inicie o processo de aprendizagem, assim dando oportunidades para que as crianças demonstrem o que já conhecem sobre.

Os professores devem ser abertos em relação às diversidades culturais e sociais que cada aluno possui. O que não é benéfico ocorrer é o fato do educador despercebidamente menosprezar o gosto musical e cultural do aluno, pois isso induzirá que a criança desenvolva o desinteresse pelo aprendizado musical, um dos métodos a serem utilizados pode ser que em dias alternados cada criança cante uma música que mais gosta, assim podendo demonstrar sua cultura e gosto musical aos demais alunos e também se expressando positivamente.

Para a realização do estudo da música é relevante que seja apresentada de diversas formas aos alunos, como: cantigas, Parlendas, brincadeiras que necessitam ser cantado e tornar enredos sonoros.

Na educação infantil o que é muito válido é o trabalho com sons cotidianos, pois é do convívio deles, outro método muito relevante de apresentar a música aos pequenos é dar-lhes a oportunidade de ter sensações diferenciadas com instrumentos musicais que podem

ser disponibilizados pelos professores ou os alunos trazerem de casa objetos sonoros ou instrumentos musicais, assim dando a chance das crianças se expressarem pelos sons que reproduzirão ao manusear os instrumentos musicais que estarão disponibilizados. Brincadeiras que os alunos têm que emitir sons que os animais fazem é suporte para a criatividade e estimula a atenção das crianças.

O ensino da música tem como prioridade o desenvolvimento da criança, sempre dando importância ao que ela acredita e ao seu convívio social, cultural e religioso, compreendendo que cada criança é única com jeitos e características próprias e gostos únicos, assim pode-se dar a oportunidade de cada criança se expressar da forma que se sentir melhor, assim possibilitando o contato com outras culturas e gostos diferentes de cada criança. O trabalho musical para crianças juntamente com artes e jogos lúdicos é um alicerce de grande importância para o ensinamento na educação infantil.

A educação musical não pretende formar músicos, mas visa formar a criança integralmente. Os estudos musicais possibilitam que as crianças conheçam um novo mundo cultural para que possa agregar para sua inteligência mediante o seu sentimento musical. Os ensinamentos musicais irão transformar os alunos nos pensamentos, percepções e ajudar a se conhecer. A música além de ser usada para ensinar é maior meio de comunicação.

A maneira adotada para a pedagogia musical é de grande valia porque sugerem atividades para ser escutada, assim estimulando as crianças a apreciarem a música, o objetivo da escuta é evidenciar sensações de alegria da criança.

Os variados meios de desenvolvimentos das crianças são os que mais se evidenciam com os estudos musicais, ocasionalmente que provém de algum instrumento musical ou as observações sonoras, esses meios contribuem para a aprendizagem emocional e cognitiva. Na parte do raciocínio lógico possui um alto progresso da memória, pesquisas realizadas demonstraram que a música pode intervir com pessoas com doença de Alzheimer.

Faz-se necessário evidenciar de como a música deve ser aplicada nas escolas para que se possam compreender os métodos para trabalhar com a música, sempre dando relevância para o desenvolvimento infantil e trabalhando a interdisciplinaridade.

Para a educação infantil possui muitas perspectivas para praticar a música e os privilégios que a música oferecem. Os métodos e ferramentas de trabalho podem ser inúmeros, partindo de materiais básicos até mesmo aos mais elaborados.

Esses métodos demonstram que uma aula bem elaborada e criativa irá favorecer a criança positivamente para que ela se desenvolva cognitivamente, emocionalmente e sociavelmente, a música só tem a agregar para o desenvolvimento infantil. Como discorrido,

crianças que tem contato com a música possuem um melhor desempenho, Platão destacava que a música é um dos instrumentos musicais mais potentes, hoje podemos identificar a força dessas palavras, pois temos a ciência que a música exercita o cérebro de diversas formas.

A perspectiva que prevalece é que educadores e pais sempre visem introduzir a música no seu cotidiano, criando atividades e métodos para que as crianças tenham contato e sejam impulsionadas para a área da música, visando também sempre incentivá-las a aprender um novo instrumento e desenvolver uma sensibilidade musical, isso será sempre muito valioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou entender e esclarecer os métodos relevantes que a música tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim também analisando a sua relevância para o seu aprendizado e seu subsídio para ajudar as crianças a perceberem as diversas formas de comunicação com outras pessoas.

Analisar e expor a música e os métodos que ela agrega como ferramenta de ensino-aprendizagem para crianças e a educação infantil também teve ênfase em todo o contexto discorrido, com os métodos e as ferramentas demonstradas no texto chegou-se à conclusão que a música deve ser inserido nas escolas e no cotidiano com brincadeiras cantadas, cantar cantigas e apostar nas histórias sonorizadas ludicamente, sendo elas direcionadas pelos educadores ou os pais, esperando-se que as crianças acompanhem de uma forma divertida e dinâmica.

Com ênfase ao convívio da música diariamente com os alunos e trabalhos ofertados pelos professores, por esses meios que se solidificará uma prática do processo de ensino-aprendizagem em relação à música de uma forma relevante que contribua para o desenvolvimento integralmente da criança.

Os métodos musicais passaram a ser muito valiosos para o ensino e o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, por isso foi considerada por filósofos e estudiosos uma ferramenta de alta importância para o ensino.

O ensino musical aqui demonstrado não visou apresentar a formação de futuros instrumentistas ou cantores, nem obrigar as crianças a aprenderem um novo instrumento ou a cantar, claro que se futuramente for atrativo algumas dessas carreiras para os respectivos alunos eles tem todo o direito de exercê-las, o fato de a musicalidade ser introduzida na escola e levar educadores a cantar, Dançar ou praticar algum instrumento

musical, se pretende obter o desenvolvimento integral da criança, juntando com outras artes referentes ao currículo educacional.

Por esses meio e métodos estabelecidos referentes ao ensino da música conclui-se que o musica deve ser repensada referente aos ensinos de aprendizagem, foi exposto que se torna viável uma prática sólida para a educação.

É necessário ressaltar que os estudos musicais não devem se restringir apenas para o ambiente escolar, mas sim em todos os ambientes que possíveis, as observações feitas por alunos em salas de aulas contribuem para o seu dia a dia.

Pelas bases que temos sobre o estudo da música nos dias atuais, sabemos que muitas vezes a música é reproduzida de uma forma mecânica, ou seja, apenas imitada ou reproduzida, sabemos que há inúmeras formas de diversificar o ensino musical tanto no ambiente escolar quanto em outros ambientes, há diversas formas de criar objetos sonoros ou até mesmo os próprios instrumentos musicais, se houver um pouco de empenho para que as crianças se sensibilizem musicalmente e tenham um contato de aprendizagem com a música será muito benéfico para muitos desenvolvimentos das crianças.

Ao final deste trabalho conclui-se que há diversas formas para o aprendizado da música, basta o profissional ou responsável encontrar a melhor maneira de introduzi-la positivamente no cotidiano e ensino- aprendizagem da criança, a música veio para contribuir e trouxe com ela diversas formas de trabalhar dinamicamente, sempre inovando e tornando o ensino agradável para que elas se interessem cada vez mais por música.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no. 11.769, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

Frações: A música da matemática. **Pitágoras e o monocórdio**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/musicadamatematica/pitagoras-e-o-monocordi> acesso em: 17 out, 2020.

GAINZA, Violet hemsy. **Educação musical**. Nova escola. São Paulo. 2011. p. Não paginado. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/857/violeta-hemsy-de-gainza-fala-sobre-educacao-musical> acesso em: 17/10/2020.

Partanen E, Kujala T, Tervaniemi M, Huotilainen M (2013) **A exposição musical pré-natal induz efeitos neurais de longo prazo**. PLoS ONE 8 (10): e78946. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078946>

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do desporto, secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC, 1998.

SILVA, P. **PITÁGORAS, OS NÚMEROS E A MÚSICA CÓSMICA**. Folha de são Paulo, abr 2016. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/pitagoras-os-numeros-e-a-musica-cosmica/>.

A MÚSICA COMO APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DENISE VASQUES DENAME

Graduação em Letras pela Faculdade da Zona Leste de São Paulo (1989); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema (2019); Especialista em Arte e Musicalidade pela Faculdade De Tecnologia Módulo Paulista; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Emiliano Di Cavalcanti.

RESUMO

Este trabalho apresenta a importância da música no processo de ensino e aprendizagem, sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma. O trabalho mostra que a música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, pois ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo que facilita a aprendizagem e também a socialização do mesmo. A dança enquanto um processo educacional, não se resume simplesmente em aquisição de habilidades, mas sim, poderá contribuir para o aprimoramento das habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento, no desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo. O uso da dança como prática pedagógica favorece a criatividade, além de favorecer no processo de construção de conhecimento. Este trabalho tem como objetivo refletir a importância da dança na escola, como instrumento de socialização, para a formação de cidadãos críticos, participativos e responsáveis. A dança, sendo uma experiência corporal, possibilitará aos alunos novas formas de expressão e comunicação, levando-os à descoberta da sua linguagem corporal, que contribuirá para o processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Socialização e Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A intenção em realizar este trabalho é devido à forma que a música ajuda no aprendizado infantil, no decorrer do trabalho vamos vivenciar momentos que nos levaram a confirmar essa ideia. Nesse sentido, aprendemos não somente que músicas podem ou devem ser tocadas em uma instituição escolar, mas como apresentar às crianças as melodias, as letras, os instrumentos, e coreografias, e como trabalhar com estes, mesmos sem uma especialização.

Outro ponto que nos despertou atenção para essa temática foi o fato de observar as crianças que estão a nossa volta, tanto fora da escola quanto onde trabalhamos como estagiária no primeiro ano do Ensino fundamental de uma escola estadual, quando estas ficam muito atentas quando a professora canta ou ensina alguma música nova que não é do conhecimento delas. Mesmo antes de aprender a ler ou a escrever, a criança vai para a escola sabendo cantar, ainda que não entenda o significado de todas as palavras. Podemos encontrar alunos que tenham vergonha de dançar, mas dificilmente há aqueles que não cantem, mesmo já sabendo a letra. Sem mencionar que os alunos não se cansam de ouvir e cantar as mesmas músicas inúmeras vezes. Podemos hoje observar com as crianças com as quais convivemos fora de um ambiente escolar, que nem sempre as músicas e a dança são utilizadas de forma a valorizar a aprendizagem e o encantamento das crianças. Há ainda situações em que as músicas e a dança são apresentadas aos infantes de maneira inadequada e sem um motivo plausível para serem transmitidas em uma instituição de ensino, e um desses tipos de músicas é chamada por Ostetto (2003) de músicas de caráter descartável.

É preciso chamar a atenção para o caráter descartável daquelas músicas, próprio de um signo-produto para ser consumido e substituído por outro, tão logo satisfaça o mercado que, como assinalou Bosi (2002), o regime industrial avançado, a indústria cultural tem urgência em substituir (OSTETTO, 2003, p.10).

Em algumas escolas, as músicas e a dança são apresentadas para as crianças de forma que cantem e dancem em eventos e em datas comemorativas, como em festas juninas e em apresentações para as mães para comemorarem o seu dia, auxiliar na alfabetização e na memorização de conceitos matemáticos, levando-nos a entender que a música é algo não tão relevante na formação do indivíduo, porque é utilizada em geral tão somente no calendário cívico. Barbosa (2005) afirma que se o professor de música se ocupar em ensaios musicais para apresentações, ele deixará de transmitir um conteúdo musical sistematizado, deixando de conduzir suas atividades com objetividade.

Os professores afirmavam que nas escolas, independente se Educação Infantil ou Ensino Fundamental, tudo o que se faz não deve ser algo sem propósito e sem um objetivo para ser ministrado aos alunos.

Resumidamente, reportamo-nos à necessidade do planejamento das aulas, ressaltando que as atividades devem ser aplicadas com uma finalidade, pois entendemos que o planejamento auxilia e dá segurança ao professor e propicia uma aula agradável aos alunos.

Ostetto (2000) propala que o planejamento deve ser algo assumido no cotidiano como um processo reflexivo, pois essa atitude envolve as ações e as situações do educador em seu cotidiano. O planejamento objetiva ajudar o professor educador, por isso ele precisa planejar traçar os caminhos e elaborá-los adequadamente. E cada planejamento deve ser formulado pelo professor conforme a necessidade de cada turma, como a autora descreve:

“Sem dúvidas, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de crianças, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, deveriam sempre de crenças e princípios.” (OSTETTO, 2000, p.178).

Neste trabalho, propomo-nos a apresentar reflexões sobre a importância da utilização da música e da dança na Educação Infantil, identificar e analisar a música e a dança na Educação Infantil e suas contribuições na formação das crianças, com vistas à proposição de um ensino eficaz e de qualidade para as crianças com menos de seis anos de idade.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM DE APRENDIZAGEM

A música é algo que está sempre associada à cultura e às tradições de um povo e de sua época. (SOUSA E VIVALDO, 2010). Música e dança junto, são atividades existentes desde os tempos primitivos; suas histórias habitualmente aparecem associadas de tal forma, que podemos dizer: a dança é irmã da música. É vista por muitos como a primeira das artes, tanto no que se refere à história humana quanto à sua importância na vida de todos nós. Para as civilizações primitivas, os sons tinham significado, o qual também estava presente em seus primitivos instrumentos. Já para nós, ela é reconfortante e, muitas vezes, auxilia o nosso equilíbrio emocional. Talvez isso aconteça porque a música nos remete ao primeiro e mais importante som da vida: as batidas do coração de nossa mãe. O som uterino está gravado no inconsciente e simboliza proteção, aconchego e tranquilidade.

A música está presente em diversas situações e com diferentes objetivos, pois há composições usadas para ninar, para dançar. Os países têm seus hinos, assim como as

escolas e os times de futebol. Existem músicas típicas regionais. Inclusive, vemos hoje, em diversas maternidades, som ambiental nas salas de parto. (UNESCO, 2005).

“A música é linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos.” (JEANDOT, 1997, p.32).

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.

“A música é a sucessão de sons e silêncio organizada ao longo do tempo. O ritmo, a melodia, o timbre e a harmonia, elementos constituintes da música, são capazes de afetar todo o organismo humano, de forma física e psicológica. Através de tais elementos o receptor da música responde tanto afetiva quanto corporalmente.” (FERREIRA, 2005).

Sobre o ritmo, Le Bouch (1994) o define como sendo a organização ou estruturação dos fenômenos temporais, sendo eles periódicos ou não. Todo ser humano é dotado de ritmo, que se manifesta antes mesmo do nascimento, através dos batimentos cardíacos, depois pela respiração e pela fala e que está presente também nas formas básicas de locomoção. Por isso, o ritmo é considerado o elemento da música que está mais associado ao movimento, às ações motrícias do Homem.

“É o ritmo externo ao Homem que coloca em jogo, mais do que tudo, o movimento corporal e possíveis modificações fisiológicas. Autores e pesquisadores que conceituaram o ritmo admitem a dificuldade de situá-lo como algo concreto e a impossibilidade de defini-lo e de avaliá-lo de forma objetiva. Poderíamos considerar que o ritmo é um fenômeno que existe de fato.” (TIBEAU, 2006).

Segundo Hanebuth (1968) argumentou que o ritmo constitui a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturadoras, tanto corporais como psíquicas e espirituais.

Entender o ritmo como algo interno e que pode ser alterado a partir de estímulos externos, advindos do meio ambiente, é considerá-lo como impulsionador de processos psíquicos, afetivos e emocionais.

“O ritmo está presente em todas as manifestações da motricidade humana, é universal e o percebemos em todos os movimentos da vida.” (TIBEAU, 2006).

Zampronha (2002) considera que o ritmo possibilita ao indivíduo tomar consciência de seu corpo. Compartilhando com as ideias de Trebels (2003), movimento é deslocamento de posição no tempo e no espaço.

A correlação entre movimento e ritmo, citada por Camargo (1994) é que: "O movimento, com todas as suas implicações físicas, emocionais e mentais, é um fenômeno

dotado de organização, que se evidencia no espaço, no tempo e sob determinado ritmo.” Assim, ritmo e movimento humano se desenvolvem simultaneamente no tempo e no espaço, confirmando a consideração de que o ritmo é movimento, que o movimento é ritmo e que ambos estão ligados à percepção temporal, espacial e proprioceptiva. (TIBEAU, 2006)

No entender de Fonseca (1996) o ritmo e a música, assim como o movimento, devem ser vistos de dentro para fora, na medida em que não há movimento, música e ritmo para as pessoas, mas sim pessoas que se movem, que vivem e sentem a música e o movimento.

A linguagem musical está presente na vida dos seres humanos e há muito tempo faz parte da educação de crianças e adultos. Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos de chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas.

“É necessário contemplar e analisar que tipo de contribuição pode ocorrer com o trabalho de musicalização para bebês, como isso pode acontecer as influências que a mesma pode proporcionar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos. Pesquisas em diversas áreas do conhecimento enfocam a contribuição da música no desenvolvimento infantil, procurando conhecer e analisar as ações e reações dos bebês ainda na gestação, logo após o nascimento e no período sensório-motor.”(FERREIRA et al, 2007).

Ouvir, cantar e dançar, é atividade presente na vida de quase todos os seres humanos, ainda que seja de diferentes maneiras. Segundo BRITO, 2003, as crianças mesmo ainda antes do nascimento são envolvidas com o universo sonoro, pois na fase intrauterina os bebês convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz da mãe, constituindo assim um material sonoro para eles.

Segundo Sekeff (2007) “a música é um poderoso agente de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual”.

“Alguns dias após o nascimento, as cólicas começam a surgir e a música de ninar parece beneficiar e ajudar a diminuir as cólicas infantis, proporcionando tranquilidade para o bebê e os pais ou responsáveis por esta vida ainda tão indefesa.” (MARTINS, 2004).

Tanto Ilari (2003) como Beyer (1988) referem-se a diversos trabalhos que notificaram que bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças nos batimentos cardíacos e nos movimentos corporais quando ouvem a mesma música após o nascimento, o que indica que eles a reconhecem.

Estudos confirmam que o desenvolvimento auditivo nos seres humanos é o único que começa a funcionar na 25ª semana da gestação, sendo que na 32ª semana o sistema

auditivo estará completo, enquanto que, os outros órgãos sensitivos ainda se encontram em desenvolvimento.

Ao longo dos primeiros anos de vida, o bebê apresenta um ritmo de desenvolvimento muito acelerado (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2006), sendo os ganhos desenvolvimentais potencializados em função da maior plasticidade cerebral e aumento das redes neurais (GABBARD, 1998). Os principais movimentos que o indivíduo apresenta nessa fase são os movimentos reflexos, as estereotipias e os movimentos voluntários (GALLAHUE, OZMUN, 2005; HAYWOOD, GETCHELL, 2004; PAYNE, ISAACS, 2007).

Os movimentos reflexos são respostas físicas automáticas desencadeadas involuntariamente por um estímulo específico. (BEE, 2003). Outra categoria de movimento observada nos bebês são as estereotipias, que são movimentos rítmicos, padronizados, relativamente invariáveis e submetidos a um controle central. Esses movimentos são considerados benéficos para o desenvolvimento posterior, acredita-se que eles componham uma fase de transição entre a atividade reflexa e voluntária (PAYNE, ISAACS, 2007).

Os bebês apresentam reações e preferências, e estão prontos para aprender muito mais do que se costumava pensar (BEYER, 1988). Este aspecto vem sendo discutido com a preocupação em melhorar a qualidade da educação musical e aproveitar os meios de trabalhar-se com eles, já que os bebês são receptivos e seu potencial de aprendizado vai além da concepção do educador. (MARTINS, 2004)

Muitas questões ainda se apresentam como desconhecidas no que tange à percepção cognitiva musical dos bebês, mas estudos (BEYER, 1988, 2000; ILARI, 2003), demonstram que a música no primeiro ano de vida influencia consideravelmente no desenvolvimento futuro da criança, podendo ser utilizada como meio auxiliar no desenvolvimento das habilidades motora, oral, social, emocional e uma melhor percepção auditiva.

Para Brito (2003) afirma que “o processo de musicalização dos bebês e crianças começam espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música”.

De acordo com 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.

Para Jeandot (1997) o som prende a atenção das crianças e o contato com o objeto viabiliza a interação com o mundo sonoro, pois o objeto produz sons e desperta à criança

para atitudes de gestos variados. Como recurso auditivo a música está presente desde o nascimento da criança e estará contribuindo no seu desenvolvimento e compreensão do mundo.

“A música no dia a dia das crianças vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Assim o emprego de diferentes tipos de música é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas.” (GÓES, 2009).

O Desenvolvimento Motor, especificamente, consiste nas mudanças no comportamento motor ao longo da vida, progredindo de movimentos simples até a realização de tarefas motoras altamente especializadas (GALLAHUE, OZMUN, 2005).

“As atividades com música são um meio de expressão e de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive àquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é um dos canais que desenvolve a expressão, o autoconhecimento e o equilíbrio, sendo poderoso meio de interação social.” (UNESCO, 2005).

A música e a dança tem sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor despertando a criatividade. Cada criança ao escutar uma melodia, interpreta-a de forma única e pessoal. Além da forma de internalização, inversamente, a música fornece, também subsidio para internalizar sentimentos.

“As diferentes situações contidas nas brincadeiras que envolvam música e dança fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas. O desempenho psicomotor da criança enquanto brinca alcança níveis que só mesmo com a motivação ela consegue. Ao mesmo tempo favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência a criança fica mais calma relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência.” (GÓES, 2009).

Através da música e da dança o ser humano consegue uma forma de expressar-se sentimentalmente, traz consigo a possibilidade de exteriorizar as alegrias, as tristezas e as emoções mais profundas, emergindo emoções e sentimentos que as palavras são muitas vezes incapazes de evocar.

Segundo Beyer (1988); Feres (1998) e Ilari (2002) consideram a música importante no primeiro ano de vida, como colaboradora no desenvolvimento musical propriamente dito, mas também no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades motoras, linguísticas e na percepção auditiva.

Sendo assim a música e a dança deve ser considerada uma verdadeira “linguagem de expressão”, parte integrante da formação global da criança influenciando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, sociabilidade e criatividade.

A música e a dança no dia a dia das crianças vêm atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina,

comemorações de datas diversas etc. Assim o emprego de diferentes tipos de música é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas.

“Inúmeras pesquisas, desenvolvidas em diferentes países e em diferentes épocas, particularmente nas décadas finais do século XX, confirmam que a influência da música no desenvolvimento da criança é incontestável. Algumas delas demonstraram que o bebê, ainda no útero materno, desenvolve reações a estímulos sonoros.” (NOGUEIRA, 2003).

Schlaug, da Escola de Medicina de Harvard (EUA), e Gaser, da Universidade de Jena (Alemanha), revelaram que, ao comparar cérebros de músicos e não músicos, os do primeiro grupo apresentavam maior quantidade de massa cinzenta, particularmente nas regiões responsáveis pela audição, visão e controle motor. SHARON (2000). Segundo esses autores, tocar um instrumento exige muito da audição e da motricidade fina das pessoas. O que estes autores perceberam, é que a prática musical faz com que o cérebro funcione “em rede”. Além disso, os instrumentistas apresentam muito mais coordenação na mão não dominante do que pessoas comuns.

Após analisar as gravações em vídeo no projeto que Beyer (1988) desenvolve com bebês na cidade de Porto Alegre, foram observados importantes progressos no desenvolvimento geral das crianças, sendo que as mesmas informações também foram relatadas pelas mães. Segundo as mães, a música tem contribuído para o desenvolvimento de várias habilidades das crianças como a linguagem, a psicomotricidade, a percepção auditiva, a sociabilidade, além de acalmá-las e fazer as crianças mais felizes.

Para MARTINS (2004) quando os bebês participantes do projeto foram expostos a músicas conhecidas, foi possível perceber reações diversas no decorrer das observações, como sorrir, sacudir e levar à boca os instrumentos musicais, explorando-os. Alguns deles reagiram movimentando o corpo, ora sacudindo, ora balançando; outros balbuciando sons, experimentando-os com o próprio corpo.

“Com as crianças em idade pré-escolar convém enfatizar a liberação do instinto rítmico, principalmente por meio da expressão corporal de uma forma criativa e espontânea e da utilização de exercícios rítmicos, com acompanhamento do ritmo de canções.” (FERREIRA et al, 2007).

Já Gainza (1988) ressalta que: “A música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo no homem”.

O ser humano tem várias maneiras de responder aos estímulos do meio ambiente, e o movimento é uma delas. Segundo Ferraz (1987 apud FERREIRA et al, 2007, p. 12) “Utilizamos nosso universo interior perceptivo e cognitivo – ideológico a fim de que se processe a leitura através do diálogo entre nós e o objeto lido”. O corpo expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos. A linguagem corporal afirma o conceito do ser humano expressando a si mesmo, ele é seu próprio instrumento. A linguagem do

corpo conscientiza-se na dança, na mímica, na ginástica, nas dramatizações, nos jogos e na expressão teatral. A dança é a expressão corporal da poesia latente em todo ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstra a importância da música na educação infantil, o quanto e como ela contribui para o desenvolvimento da criança. Como e quais tipos de música devem ser utilizadas para um melhor aproveitamento na educação e no desenvolvimento como ser humano social.

A música está presente na vida do ser humano desde o nascimento, todos os sons do ambiente são música para os bebês. Música também está presente na cultura dos povos, nas crenças, danças e também nas brincadeiras. Ela ajuda o bebê a desenvolver os movimentos, a linguagem, a sociabilidade, além de trazer calma. Isso deve ser utilizado nas escolas infantis, para auxiliar num desenvolvimento mais rápido e mais eficaz nas crianças.

Na educação infantil, as músicas muitas vezes são utilizadas para criar hábitos, como lavar as mãos, hora do lanche, entre outros, e isso favorece para a educação saudável da criança, além de estimular a sociabilidade. Também favorece o estímulo rítmico da criança, que desenvolve uma linguagem corporal para expressar a música que ouve.

Por tudo isso a música deve ser utilizada para contribuir no desenvolvimento da criança, tanto intelectualmente quanto fisicamente. Devem ser utilizadas músicas com ritmos fáceis de acompanhar com palmas, gestos e expressões corporais, para que a criança possa desenvolver suas capacidades.

Devemos lembrar que as crianças da educação infantil estão em constante desenvolvimento e aprendizado, então temos que estimular de forma positiva e facilitar sua aprendizagem. Podemos através de a música encurtar o caminho e facilitar o desenvolvimento das crianças, além de sociabilizas mais facilmente, ajudando a respeitar os outros que com ela convivem.

Pode-se concluir através deste estudo que a música e a dança é mais um objeto a ser utilizado para facilitar o desenvolvimento da criança, sendo utilizada corretamente, e estimulando a criança poderemos ter um desenvolvimento facilitado, além de crianças mais sociáveis e mais calmas.

REFERÊNCIAS

- ARRETO, S. de J. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 9a edição. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BEYER, E. S. W. "Music Within every child". Early Childhood Conference Kingston, Canada, 10- 14 July 2000 and the Isme Early Childhood Commission Session at the Isme 2000 World Conference in Edmonton, Canada, 17-22 July 2000.
- BEYER, E. S. W. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Rio Grande do Sul, 1988 Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.
- BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CAMARGO, M. L. M. de. *Musica/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.
- CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*. n. 3, 2005.
- FERES, J. S. M. *Bebê, Música e movimento*. São Paulo: Ricordi, 1998.
- FERREIRA, D. L. DE A.; GOES, T. A.; PARANGABA, C. DE O.; SILVA, M. DA R.;
- FERRO, O. M. DOS R. A Influência Da Linguagem Musical Na Educação Infantil. In: *jornada do HISTEDBR*, 7, 2007, Campo Grande. *Anais da VII Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil*, Campo Grande, 2007.
- FONSECA, V. da. *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE, 1996.

GABBARD, C. Early Movement Experiences and Brain Development. Presentation conducted at the American Alliance for Health. 1998.

GABBARD, C. Lifelong motor development. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicologia Musical. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3a edição. São Paulo: Phorte, 2005.

GÓES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC. v.2, n. 1, 2009.

HANEBUTH, O. El Ritmo. Buenos Aires: Imprenta López, 1968.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. ed. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ILARI, B. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM Associação Brasileira de Educação musical. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.

ILARI, B. Cognição musical e educação musical: Integrando teoria e prática. In. XII Encontro da ABEM Associação Brasileira de Educação musical. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

JEADOT, N. Explorando o universo da música. São Paulo: Spicione, 1997.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LIMA, S. V. de. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos. 2010

MARTINS, R. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE - Instituto Nacional de Música, 1985.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, v. 5, n.2,

2003.

PACHECO, E. D. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. 8a edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAYNE, V. G.; ISAACS, L. D. Desenvolvimento Motor Humano: uma abordagem vitalícia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

PIRES, M. C. de C. O som como linguagem e manifestação da primeira infância. Revista Pátio Educação Infantil, n.8, 2005.

PONSO, C. C. Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROSA, L. S. S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SCAGNOLATO L. A. de S. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Webartigos, 2009.

SEKEFF, M. de L. Da Música: Seus Usos e recursos. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SHARON, B. A música na mente. Revista Newsweek, 2000.

SNYDERS, G. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1990.

SOUSA, J. V. DE; VIVALDO, L. A importância da música na Educação Infantil. P@rtes Revista Eletrônica. 2010.

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. Perspectiva. Florianópolis, v.21, n.01, p. 249-267. 2003.

UNESCO, BANCO MUNDIAL, FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo. Brasília, 2005.

WANDERLEY, C. D. A. A linguagem musical: uma proposta para uma formação integral da educação infantil. Webartigos, 2010.

WEIGEL, A. M. G. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZAMPRONHA, M. L. Da música, seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

A PESQUISA DE PALAVRAS NA ALFABETIZAÇÃO: DO PROFESSOR ALFABETIZADOR À PRÁTICA PEDAGÓGICA



EDSON JOSÉ DO NASCIMENTO BRANDÃO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes “Dom Bosco” (2010); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Eliseos (2019); Professor de Ensino Fundamental I no Ciclo de Alfabetização na EMEB Professor Paulo Freire (São Bernardo do Campo/SP) e EMEF Afrânio de Mello Franco, Dr (São Paulo/SP).

RESUMO

Este artigo apresenta um referencial da pesquisa escolar enquanto prática alfabetizadora para estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I. As reflexões se iniciam pela caracterização do professor-alfabetizador enquanto figura mediadora e interventora do processo educacional para esta prática, a importância de um ensino que tornem os estudantes protagonistas de suas aprendizagens e culmina na pesquisa em si, quando são apresentados os fundamentos teóricos que elucidam a importância de se pesquisar na escolar, propostas e situações práticas para aplicação da pesquisa de palavras e suas contribuições para serem integradas nas rotinas das turmas de alfabetização durante os momentos de reflexão do Sistema de Escrita Alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Práticas Pedagógicas; Pesquisa em Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas para a alfabetização são temas recorrentes de discussões entre os gestores públicos, estudiosos, pesquisadores de universidades e profissionais de educação nas mais diversas redes de ensino do país. A preocupação não é nova, uma vez que as avaliações de desempenho escolar, sejam internacionais ou nacionais, tem evidenciado o baixo desempenho que os estudantes brasileiros tem nas habilidades de leitura e o fracasso das escolas em ensiná-los a ler (ALBUQUERQUE, 2012, p. 18). A fim de melhorar a qualidade do ensino, tanto o Ministério da Educação quanto as secretarias estaduais e municipais de educação tem investido em diversas ações para reverter esse quadro: reorganização curricular, implementação do ciclo de alfabetização no Ensino

Fundamental e diversos programas de formação continuada para professores (2012, p. 18). Este movimento tem direcionado o fazer pedagógico dos professores brasileiros para uma concepção de alfabetização onde “o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio” (GALVÃO, LEAL, 2005, p. 14).

A partir dessa compreensão, este artigo apresenta uma proposta de pesquisa escolar enquanto prática alfabetizadora, pois como afirma Roque Moraes “a educação pela pesquisa é uma modalidade de educação voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos” (2012, p. 127)

De início será abordada a importância de uma prática alfabetizadora em que os educandos participem ativamente de seus processos de aquisição de escrita e do papel do professor-alfabetizador enquanto mediador e estimulador das aprendizagens. Em seguida, a pauta será a proposta da pesquisa de palavras dentro de uma rotina de alfabetização, diante de quais necessidades ela surge e como pode se desenvolver com os alfabetizandos.

Por fim, serão discutidas as contribuições que a proposta poderá acrescentar no desempenho das classes de alfabetização e sugestões para diversificar a aplicação.

O PROFESSOR-ALFABETIZADOR E A PRÁTICA REFLEXIVA DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Ao longo das últimas décadas muito se conversou, por todo o Brasil e mundo afora, sobre quais abordagens seriam as mais eficazes durante o processo de alfabetização. Correntes pedagógicas de várias partes do globo apresentaram meios e métodos de ampliar os conhecimentos dos alfabetizandos partindo de diferentes princípios. O objetivo na atualidade não é se ater a um em questão, mas é importante, como afirmam Galvão e Leal:

[...] conhecer alguns métodos de alfabetização e refletirmos sobre seus limites e possibilidades, ajustando-os às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas e às exigências da sociedade contemporânea. (2005, p. 12).

As autoras ainda salientam que é “pertinente e urgente pensar sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades”. Ferreira e Albuquerque nos dizem que:

Professores de diferentes partes do país [...] têm mostrado que é possível desenvolver e diversificar atividades, no cotidiano escolar, para que os alunos possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que

eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética. (2012, p. 20)

E para isso é imprescindível a “organização de rotinas escolares que contemple os diferentes eixos de ensino da língua”. Ainda segundo as autoras:

Um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita.

Na escola, o adulto letrado - que aqui aparece enquanto o professor-alfabetizador - é “quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a com seu gesto e sua fala, tornando-a significativa” (MAYRINK-SABINSON, 1998, p. 111). E, se falamos em sentido para tudo o que é vivenciado na escola, a alfabetização ganha ampla força, pois:

A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura - para quem eu escrevo o que escrevo e por que? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um interlocutor. (SMOLKA, 2012, p. 69)

Desta forma entendemos que está no planejamento do professor-alfabetizador, uma vez que “planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los” (LUCKESI, 2011, p. 124), os recursos fundamentais para promover aprendizagens qualitativas; pois como ressalta Moraes, a partir de Mayrink-Sabson, o professor-alfabetizador “é coautor e coconstrutor das hipóteses da escrita elaboradas pela criança” (2014, p. 75).

Para tal, é de nosso entender que um planejamento eficaz provém de bons diagnósticos sobre os conhecimentos que os alfabetizandos tem a respeito da linguagem escrita. Leal atribui aos professores-alfabetizadores alguns saberes indispensáveis tais como:

(1) o que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento, para garantirmos, de fato, a formação de alunos leitores e produtores de diferentes espécies de textos; (2) o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual e termos concepção clara sobre os princípios gerais que adotamos nos processos de ensino e de aprendizagem; (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética, sabendo diagnosticar com clareza o grau de conhecimento que possuem sobre o sistema, além de conhecermos o grau de letramento desses alunos e os tipos de evento de letramento de que fazem parte; (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam, articulando a aprendizagem do sistema às aprendizagens gerais sobre o funcionamento da língua e sobre os textos; (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos, assim como as conseqüências dessas diferentes intervenções pedagógicas; entre outros. (2005, p. 90)

Atribuídas as principais funções do professor-alfabetizador discutiremos então sobre a ação pedagógica deste sujeito observando, especificamente, sua atuação no que

corresponde ao ensino da escrita, especificamente nos eixos de análise linguística e sistematização do sistema de escrita alfabética.

Já compreendemos que o SEA é um “sistema de escrita notacional” (MORAIS e LEITE, 2012, p. 7), lançando mão da ideia de que o alfabeto funciona como um código a ser decorado e decifrado pelos alfabetizandos. A aprendizagem deste sistema notacional deve ser promovida a partir de “atividades reflexivas” que “desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som” (2012, p. 7).

As atividades reflexivas a que nos referimos são aquelas que proporcionam aos estudantes buscarem soluções a partir de um desafio proposto. Um exemplo é quando o professor-alfabetizador propõe uma escrita coletiva para listar os objetos que estão na sala de aula. Um aluno sugere que se escreva a palavra relógio, outro diz que deve-se começar com a letra “e” e muitos concordam. Por sua vez, o professor notifica que apenas a letra “e” não deve ser suficiente para escrever a sílaba “re”, aquela que inicia a palavra relógio. Se inserir apenas a vogal “e” a leitura ficará como é na palavra “elefante”. Desestabilizados, os alfabetizandos tendem a refletir e levantar outras hipóteses para complementar aquela escrita ou não. O professor-alfabetizador, então, lembra-os que na lista de atividades da rotina diária tem uma palavra que começa com o mesmo som de relógio. Imediatamente um dos alunos pode se remeter à palavra “recreio”. Assim, o professor pede que o educando mostre onde está tal palavra e a leia para o grupo. Depois, pergunta com quais letras é possível formar o “re” de relógio e recreio. A partir do desafio e das intervenções do professor-alfabetizador, é possível que muitos dos alfabetizandos tenham feito uma ou várias assimilações sobre o funcionamento do SEA. Esta atividade possibilitou várias reflexões pertinentes às convenções da nossa língua escrita como: perceber que alguns grafemas necessitam ser representados por mais de uma letra, palavras distintas iniciadas pela mesma sílaba podem compartilhar das mesmas letras, a importância de se ajustar a pauta sonora ao escrito para encontrar a letra desejada e que a pesquisa é um recurso para sanar dúvidas.

Atividades como a descrita no exemplo (e outras variações) devem ser constantes nas rotinas alfabetizadoras uma vez que a escrita “é uma prática que exige ativação de conhecimentos e mobilização de estratégias por constituir um processo interacional da língua em que autores e leitores se constroem e são construídos no texto” (MORAES, 2014, p. 49), em nosso caso, se constroem na concepção de unidades menores ao texto, as palavras e as sílabas.

A importância destes momentos não elimina as outras atividades de reflexão sobre a língua no que tange aos demais eixos do ensino de Língua Portuguesa como oralidade, leitura, produção de texto e educação literária, afinal todas as habilidades e objetos de conhecimento que envolvem estes eixos corroboram para uma alfabetização fundamentada na perspectiva do letramento definido por Moraes e Leite como “conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais” (2012, p. 7).

A PESQUISA COMO PROPOSTA ALFABETIZADORA

As turmas de alfabetização são compostas por vários estudantes em diversos estágios e níveis de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética. No primeiro ano do Ensino Fundamental, os educandos vão ampliando seus conhecimentos enquanto participam das atividades propostas pelos professores-alfabetizadores, seus conhecimentos sobre a escrita são alterados e transformados em função dos contextos - interação e informação e ensino na escola (SMOLKA, 2012, p. 17). Mesmo em diferentes tempos, cada qual tende a avançar em sua hipótese de escrita a medida em que vão assimilando e aperfeiçoando suas habilidades de corresponder os fonemas aos grafemas. É comum que alguns alfabetizandos permaneçam estagnados a uma determinada hipótese de escrita por conta de dúvidas recorrentes daquele momento. A pesquisa de palavras durante o processo de alfabetização deve promover oportunidades de reflexão sobre o SEA e auxiliar muitos os estudantes principalmente aqueles que estão nas hipóteses silábicas (quantitativa, qualitativa e também silábica-alfabética) de escrita.

Os alfabetizandos que apresentam escritas silábicas, como os descrevem Coutinho, “já tem como conhecimento consolidado *o que* a escrita nota (a pauta sonora das palavras) e começam a refletir *como* a escrita nota” (2005, p. 60, grifos da autora). As dúvidas desses alunos podem girar em torno da seleção de letras para representar determinados grafemas, uma vez que em suas escritas “faltam elementos discriminativos nas sílabas” (GROSSI, 1999, p. 70). O estudante na hipótese de escrita silábica-alfabética também tende a se esbarrar neste conflito ao passo em que ele já busca representar alguns grafemas usando mais de uma letra (MORAIS e LEITE, 2012, p. 14). A partir das dúvidas mais recorrentes de sua turma, é ideal que o professor-alfabetizador aplique atividades em que os estudantes de diferentes hipóteses possam mobilizar e expôr seus conhecimentos, descobertas e conclusões contribuindo para uma aprendizagem mútua. A pesquisa de palavras se torna então uma grande estratégia pedagógica no ambiente alfabetizador.

Pesquisar já um procedimento de estudo de extrema importância no espaço escolar. Para Demo “o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos de espaços educativos é o *fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa*” (2011, p. 7, grifos do autor). Enquanto prática pedagógica, Moraes, Galiazzi e Ramos afirmam juntos que:

A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer, e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disto novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares deste ser, fazer e conhecer, estágios estes então comunicados a todos os participantes do processo. (2012, p. 12)

Enquanto prática pedagógica a ser considerada constante nas salas de aula, elegemos três princípios norteadores, seguindo ainda as perspectivas apontadas por Moraes, Galiazzi e Ramos para a condução da prática: o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação (2012, p. 10). Embora os apontamentos destes especialistas apontem para a pesquisa em sala de aula de uma maneira mais abrangente a todas as áreas do conhecimento, neste artigo voltaremos tais compreensões para o objetivo que queremos: pesquisar palavras durante o processo de alfabetização para levar os estudantes a aprender mais e melhor sobre como funciona o sistema de escrita alfabética.

O princípio do questionamento se dá, no primeiro momento, a partir da dúvida, uma vez que “é condição para a pesquisa uma dúvida precisa e bem determinada, o centramento em um delimitado tema” (MARQUES, 2006, p. 94). As dúvidas, incertezas e inseguranças estão evidentes nas produções escritas dos alfabetizandos. Quais grafemas, ou sílabas, eles tem mais dificuldades em escrever? Quais relações entre letras e fonemas ainda os impedem de escrever palavras atendendo às convenções do SEA? A partir de um diagnóstico preciso, o professor-alfabetizador inicia a etapa de questionamento. Para ilustrar estas etapas, usaremos como exemplo uma dúvida comum a alunos silábicos e silábicos-alfabéticos: o uso de C ou QU para representar os fonemas iniciados pelo som de /k/. Na lousa, o professor-alfabetizador transcreve algumas palavras escritas por alguns estudantes que mostram qual será o objeto de questionamento. Muitos alfabetizandos usaram a letra K para a sílaba “ca”, outros usavam Q combinado a letra O ou ao composto ãO para compor, respectivamente, as sílabas “co” e “cão” e surgem aqueles que usam Q e E para representar a sílaba “que”. Com a problemática posta, alguns dos alunos deverão expor seus conhecimentos para sanar a questão. Provavelmente os alunos na hipótese de escrita alfabética imediatamente já contribuirão apresentando as soluções mais adequadas uma vez que já compreendem melhor sobre as convenções de escrita da língua. No entanto, será que apenas o argumento de colegas – e também do próprio professor-alfabetizador – é suficiente para que os demais reflitam e aprendam sobre a questão? A

etapa do questionamento é importante para o situamento de todos os envolvidos no processo de pesquisa. Quando confrontados com a problematização, a turma toma consciência do que são naquele momento, do que já conhecem. Nas palavras de Moraes, Galiazzi e Ramos “tomar consciência do que somos e do que pensamos é um momento inicial que precede qualquer questionamento” (2012, p. 13). Estabelecido o ponto de partida, enxergado o desafio a ser superado, “nasce o desejo de conhecer mais e e melhor a partir de um foco concentrado de atenções” (MARQUES, 2006, p. 94).

O próximo passo será a coleta de dados para fundamentar as hipóteses dos estudantes. O professor-alfabetizador deverá dispor aos alunos as fontes necessárias para a pesquisa que podem ser livros, revistas, jornais, panfletos, etc. Portadores textuais de uso comum e social. A presença destes portadores são importantes por que estabelecem o vínculo do estudo com a realidade e como afirma Moraes “bons argumentos são ancorados em dados da realidade” (2012, p. 133). Tanto os argumentos quanto as conclusões que virão posteriormente serão baseados nas informações que os alfabetizando coletaram nestes dispositivos textuais, então o ensino da língua escrita na escola estará baseado no uso constante e comum da linguagem escrita em seus diversos aspectos sociais. Retornando ao processo da prática, o professor-alfabetizador dará aos estudantes as orientações necessárias: quais palavras devem procurar (em nosso exemplo, palavras que tenham as letras C e Q) e como deverão anotá-las (em cartazes determinados, um para as palavras com C, outro para aquelas com Q). Para esta etapa, Demo salienta:

A procura de material será um início instigador. Significa habituar o aluno a ter iniciativa, em termos de procurar livros, texto, fontes, dados, informações. Visa-se superar a regra comum de receber as coisas prontas [...]. (2011, pg. 25-26, grifo do autor).

Durante este procedimento de estudo, os alfabetizando se usarão de diversas habilidades de leitura, o que torna esta prática pedagógica mais enriquecedora. A este momento e aquele que virá em seguida, podemos dizer que estamos exercitando o segundo princípio, dos três mencionados anteriormente, a construção de argumentos. Para Moraes, Galiazzi e Ramos produzir argumento está intrincado ao momento de produzir, de pesquisar as ideias, de conectar as pessoas e sobretudo “expressar os resultados em forma de uma produção, geralmente escrita” (2012, p. 17), o que virá depois.

Com os dados coletados, o próximo passo é expor as informações encontradas e a partir de então, produzir argumentos, discutir as diversas conclusões para consolidar o conhecimento. Em sala de aula, o professor-alfabetizador lê as palavras encontradas e pede que os estudantes se atentem a sua pronúncia. Depois, lança algumas questões como: nas palavras que encontramos com a letra C, quais letras aparecem ao lado dela?

E nas palavras em que o Q está presente, quais letras são mais comuns? Os estudantes poderão reparar que quando a letra C está próxima das vogais A, O, U ou ãO ela assume o som de /k/ e quando está acompanhada de E ou I, pode soar como a letra S. No caso da letra Q, podem dizer que a letra U está sempre ao seu lado. As constatações podem ser de inúmeras formas. Durante esta socialização de argumentos e conclusões, o professor-alfabetizador direciona a discussão para usos práticos da língua escrita e pertinentes às dúvidas que os alunos apresentaram. Ele pode propor a escrita da palavra “caqui”, por exemplo, e perguntar aos alunos: com qual letra devo começar: C, K ou Q? Provavelmente os alfabetizandos consultarão as palavras pesquisadas para dizer a letra ideal. O professor-alfabetizador pode propor a escrita coletiva, com ele sendo o escriba, com as outras problemáticas: escrever queijo, quiabo, manjerição (aqui seguindo o campo semântico de alimentos). Neste procedimento, estamos observando a prática do terceiro princípio, a comunicação. Tal princípio está estreitamente relacionado à construção de argumentos (MORAIS, GALIAZZI E RAMOS, 2012, p. 19). Ambos os princípios caminham correlacionados por que “os argumentos necessitam ganhar a força do coletivo” (2012, p. 19) e é através da comunicação de todo o grupo que os argumentos devem obter a validação desejada. Nesta etapa, convém recorrer às primeiras indagações que os alunos vivenciaram antes de acessar as fontes de pesquisas. Quais hipóteses estavam corretas? Quais foram ajustadas? Como escreverão algumas palavras a partir de então? É dessa forma que o professor-alfabetizador verifica quais aprendizagens foram promovidas durante esta prática; se há a necessidade de retomar alguns pontos e o que precisa ser consolidado.

Após a exposição de conclusões no coletivo, o exercício de aplicar os novos conhecimentos em situações de escrita, pode ser interessante a produção de um cartaz de consulta para os alfabetizandos resgatarem esses conhecimentos em momentos de dúvidas posteriores. O cartaz pode conter desenhos para ilustrar as palavras e deve ficar a disposição dos alunos no ambiente-alfabetizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de palavras se mostra como um recurso emergente a ser considerado pelos professores-alfabetizadores. A prática introduz os estudantes a processos de estudos que deverão ser ampliados e aprofundados ao longo de toda sua trajetória escolar. Enquanto alfabetizandos, os alunos se vêem em oportunidades de explorar seus conhecimentos e vivenciam uma etapa de estudo em que interagem com seus pares e se tornam protagonistas do seu processo de aprendizagem, pois como afirma Morais:

A utilização dos princípios da educação pela pesquisa possibilita transformar os alunos de objetos da relação pedagógica, que são na pedagogia tradicional, em sujeitos do processo de sua aprendizagem. (2012, p. 136)

As aprendizagens promovidas por esta prática foram construídas a partir das dúvidas dos estudantes e as soluções surgiram de suas próprias colocações baseadas no encontraram dentro das fontes e validadas por eles mesmos diante da mediação pelo professor-alfabetizador.

As pesquisas podem ser diversificadas de acordo com o objetivo do professor-alfabetizador. Nas hipóteses iniciais de escrita, o professor pode propor que os alunos pesquisem letras, números e outros sinais gráficos para distingui-los posteriormente. Também a pesquisa pode ser focada em palavras iniciadas ou terminadas por uma mesma letra ou sílaba a fim de analisar suas relações gráficas e sonoras. Quando na hipótese de escrita alfabética, os estudantes já se deparam dúvidas ortográficas e as pesquisas podem ser direcionadas para estes aspectos. Há uma grande variedade de propostas que devem vir de encontro tanto pelas necessidades da turma como pela criatividade do professor-alfabetizador.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C. “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização” In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização: concepções e princípios : ano 1 : unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 16-23.

COUTINHO, M. L. “Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores”. In: Moraes, A.G., Correia, E.B., Leal, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-69.

DEMO, P. “**Educar pela pesquisa**”. 9^a Ed. Revista .Campinas: Autores Associados, 2011. - (Coleção contemporânea).

FERREIRA, A.T.B, ALBUQUERQUE, E.B.C. “As rotinas na escola e na sala de aula: referências para o trabalho do professor alfabetizador”. In: **Pacto nacional pela**

alfabetização na idade certa : planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa : ano 1 : unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 17-28.

GALVÃO, A., LEAL, T.F. “Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: Moraes, A.G., Correia, E.B., Leal, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-27.

GROSSI, P. E. **Didática do Nível Silábico.** Vol.2. 7 ed.São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEAL, T. F. “Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola”. In: Moraes, A.G., Correia, E.B., Leal, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 5^a Ed. Rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. “Reflexões sobre o processo de escrita”. In: ROJO, R.H.R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 87-120.

MORAES, F. **O uso de textos na alfabetização: formação inicial e continuada.** Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAES, R. “Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender”. In.: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (org). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** 3^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 127-142.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C., RAMOS, M. G. “Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos”. In.: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (org). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.** 3^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 11-20.

MORAIS, A.G., LEITE, T.M.S.B.R. “A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?”. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a aprendizagem do sistema de escrita alfabética : ano 1 : unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-18.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA



EIDE APARECIDA DE SOUZA LEAL VIEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista de São Paulo (2011); Especialista em Educação Especial: Área de Deficiência Mental (2013) pela Universidade Nove de Julho de São Paulo, Graduação em História pelo Centro Universitário de Jales (2019) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública do Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como foco principal discorrer sobre abordagens educacionais voltadas para crianças com TEA/autismo, como os programas TEACCH e o ABA, de forma a contribuir com a evolução e o desenvolvimento cognitivo dessas crianças através de possíveis formas de estruturação de rotinas diárias e ambientes que possam modificar o comportamento e ampliar possibilidades de melhora quanto à comunicação e socialização, viabilizando propostas para condições de desenvolvimento em diferentes níveis. Demonstrando o trabalho educacional por meio da utilização de reforços positivos (característica do behaviorismo), alternativas de recursos comunicativos, como ferramenta para as crianças com TEA, seus professores, pais, familiares e todas as outras pessoas que tenham contato com crianças com TEA.

Palavra-chave: TEA; Autismo; Educacionais.

INTRODUÇÃO

BREVE HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO/TEA

Partindo de uma concepção grega, a etimologia da palavra “Autismo” vem de “Autos” que significa “em si mesmo”. Em 1911 Bleuler, psiquiatra suíço, empregou o termo “Autismo”, para referir-se a adultos esquizofrênicos.

Em 1943 Léo Kaner, psiquiatra infantil americano definiu e usou o termo “Autismo”, para classificar um determinado grupo de crianças que apresentavam características que as diferenciavam das outras, sendo essas características: grande resistência a mudança, exclusão própria do convívio social, voltadas para si mesmas, com impossibilidade de relacionar-se com pessoas. Kanner, foi o primeiro a realizar um estudo de caso com

crianças autistas, seu estudo trouxe o relato do caso de 11 crianças que apresentavam um quadro extremo, de obsessividade, estereotípias e ecolalias, o que por ele foi nomeado “Distúrbios Autísticos de Contato” As 11 crianças estudadas apresentavam acentuada dificuldade de relacionar-se com outras pessoas, comportamento restrito e repetitivo com importante defasagem na comunicação. Contrapondo as ideias de Bleuler (que afirmava a esquizofrenia advinda de fatores emocionais, associando-os ao quadro autístico), em sua pesquisa Kanner afirmou o autismo como um distúrbio intimamente ligado à realidade, excluindo a possibilidade de sua causa ser de ordem afetiva e/ou emocional. Em um manual de psiquiatria infantil Kanner, relatou que as crianças que chegavam a ele com características autísticas, eram filhos de pais ou netos de avós, com inteligência fora do comum e que apresentavam em relação a seu ambiente familiar algumas obsessões. Após essa declaração em 1955, Kanner passa a considerar que a principal causa do autismo estava ligada à conduta e personalidade dos pais, o que resultava de uma gestação conturbada, causando assim a falta de comunicação do bebê desde o momento de seu nascimento.

Em 1949 passa ser usado o termo Autismo Infantil Precoce, com a observação do quadro da criança autista e as observações em relação à falta de contato com outras pessoas, apego obsessivo por objetos inapropriados, necessidade de extrema rotina em seu cotidiano, alterações na fala, e a não fala, que diretamente remetiam-se à falta da comunicação e do relacionamento interpessoal. Passado de cinco anos, nada concreto trazia exatidão em relação às causas do Autismo, o que levou Kanner a alegar o autismo como uma psicose, devido à não comprovação dos exames realizados em laboratório. Em 1956 passou a buscar o entendimento da síndrome aprofundando-se em questões biológicas, psicológicas e sociais.

Em 1964 Rimland, psicólogo norte-americano, publicou em seu livro “Infantil e autismo: the syndrome and its implications for a neural theory of behavior”, onde defendia que a síndrome do autismo originava-se a partir de fatores biológicos. Em 1968 Kanner, em uma análise aos seus 30 anos de estudos, de forma bastante significativa propõe estudos bioquímicos, em 1973 enfim reconhece a síndrome como pertencente ao quadro das psicoses infantis.

Outros autores também contribuíram para o percurso histórico do autismo, como Bruno Bettelheim. Nascido em Viena no ano de 1903, em 1994, culpando os pais, descreveu o autismo como resultado de graves perturbações afetivas. Frances Tustin, ao referir-se às crianças autistas, usa o termo “crianças encapsuladas” na defesa da ideia de que no parto, momento em que o bebê separava-se do corpo da mãe, tinha seu

desenvolvimento psicológico afetado, como se sofresse uma espécie de paralisia , congelando se em um estágio prematuro.

Com relação aos estudos sobre a síndrome do autismo, não poderíamos deixar de citar, o quão foi importante a participação de Hans Asperger nessa trajetória, pediatra e psiquiatra austríaco, com sua carreira voltada para cuidados específicos de crianças com problemas psiquiátricos, marco importante no pioneirismo na introdução de escolas especializadas para crianças com necessidades especiais, interessava se por crianças fisicamente anormais, em 1943 defendeu uma tese em seu doutorado com título de “Psicopatia Autística” com publicação em 1944 apresentou seus estudos, o que concluiu , que as crianças que ele pesquisara apresentavam as mesmas características clínicas apresentadas por Kanner. Hans publicou 359 trabalhos, sendo sua maioria, sobre dois temas, psicopatia autista e morte. Em 1981 Dr. Lorna Wing (mãe de uma filha autista que dedicou se ao tema, autora de diversos livros sobre autismo), com intuito de homenagear Hans Asperger utilizou pela primeira vez a denominação síndrome de Asperger em um jornal médico. A síndrome, só passou a ser reconhecida em 1994, na edição DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) que publica a síndrome como um espectro do autismo, apresentando o que a diferencia do autismo clássico, que é a preservação das funções cognitivas e da fala dos portadores da síndrome.

Por muitos anos o diagnóstico de autismo, apresentou se em estado confuso, o que passou a ser modificado a partir de 1989 conforme uma versão revisada do Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Americana de Psiquiatria (DSM) , em 1991 em uma versão atualizada DSM –IV, que o autismo foi incluído dentro de uma amplitude de desordens mentais denominadas como, Distúrbios Globais de Desenvolvimento.

Na Classificação Internacional das Doenças, a Organização mundial de Saúde em sua 10 edição (CID-10) em 1993, inclui o autismo em um grupo de Transtornos Invasivos do desenvolvimento.

Os critérios utilizados pelo DSM-IV e pela CID 10 contribuíram muito para universalização dos diagnósticos permitindo uma linguagem homogênea aceita em várias partes do mundo, entretanto nem sempre há especificidade ou coincidência de diagnostico, o que pode ter sido um dos maiores fatores contribuintes para aumento de casos diagnosticados erroneamente como autismo.

Muitos estudiosos aceitavam como definição que o autismo é um distúrbio do desenvolvimento , que caracteriza se por um quadro peculiar envolvendo áreas de interação social, de comunicação e de comportamento, onde a severidade apresenta se de forma variável, quadro que nem sempre apresenta se de forma especifica, representando

uma forma de reação particular do sistema nervoso central em períodos precoces do desenvolvimento.

Atualmente o Manual de diagnóstico e estatístico DSM e a Classificação Internacional de doenças tiveram suas versões atualizadas, Tanto a CID -11 como DSM-V, a partir da alteração realizada em 2013 pelo DSM -V reuniu -se todos os transtornos especificados nas versões anteriores, transformando-os em um único diagnostico o TEA (Transtorno do Espectro do Autismo).

ABORDAGENS EDUCACIONAIS

PROGRAMA TEACCH

Em 1966, na escola de medicina da Carolina do Norte nos estados Unidos, foi desenvolvido pelo doutor Eric Schopler o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communicatio hadicapped Children) - Tratamento e Educação para crianças com TEA e Crianças com Déficits relacionado a comunicação. Surgiu com o objetivo de ajudar o desenvolvimento das crianças autistas. Contrapondo a ideia de que o autismo advinha das questões emocional, Eric Schopler não acreditava que a psicanálise poderia ser capaz de ajudar essas crianças criou então essa forma de trabalhar e estimular essas crianças, com uma abordagem educacional que hoje é um dos mais utilizados no Brasil e no mundo. Além de atender crianças o programa atende também adolescentes e adultos TEA, contando sempre com a colaboração dos pais e dos familiares dos atendidos, o foco central da proposta volta -se para setes áreas que podem ser beneficiadas a partir de vertentes educacionais que também propiciam ao professor treinamento intensivo e específico, que segundo Schopler (apud GAUDERER,1993,p.212) são: "Envolvimento dos Pais; Avaliação; Ensino Estruturado; Manejo do Comportamento; Habilidades de Comunicação; Habilidade Social e de Lazer; treinamento pré vocacional e de Independência".

Visto por duas vertentes: educacional e clínico com prática psicopedagógica, é um rico instrumentos para observação das especificidades das crianças com TEA e seus comportamento em diferentes situações, respondendo aos mais variados estímulos. É um valioso aparato para o trabalho escolar, principalmente para o professor, pois tem em sua estrutura a função de indicar, especificar e definir a forma de trabalhar os comportamentos de maneira operacional. A estrutura possibilita que o comportamento da criança seja organizado, logo suas possibilidades de melhora quanto à socialização são mais evidentes, viabilizando assim, condições de desenvolvimento em diferentes níveis. Utilizando reforços

positivos (característica do behaviorismo) o professor, principal responsável na manipulação do ambiente, pode atenuar ou até mesmo extinguir, comportamentos impróprios, inadequados, que não são aceitos socialmente.

A importância do ensino estruturado para crianças autistas não foi bem compreendida no passado. Enquanto se acreditou que crianças autistas sofriam de emoções e de desejos reprimidos, permitia – se que elas se expressassem livremente em situações não estruturadas na esperança de que elas ultrapassassem estes sentimentos inibidores. No entanto, o que acontece é exatamente o oposto. Estas crianças aprendem melhor e apresentam menos problemas de comportamento numa situação de aprendizagem adequadamente estruturada e individualizada. É bom ter em mente que, normalmente, as crianças à medida que vão se desenvolvendo, vão aprendendo a estruturar seu ambiente enquanto nas crianças Autistas e com Distúrbio Difusos de Desenvolvimento necessitam de uma estrutura externa para otimizar uma situação de aprendizagem. (Schoper apud GAUDERER,1993, p.215)

De acordo com a abordagem TEACCH, a educação para crianças com TEA apresenta melhores resultados quando acontecem momentos de atendimento e estimulação individualizado, com base as atividades programadas também individualmente, a quantidade de alunos por sala também precisa ser respeitada com a permanência de apenas cinco alunos em um mesmo ambiente, onde o convívio e a organização das atividades seriam direcionados por uma professora e uma auxiliar, enquanto um recebe o atendimento educacional os demais realizam atividades independentes e/ou com orientação da auxiliar da sala.

As propostas são realizadas paulatinamente através de recursos visuais, os símbolos assumem importante papel no processo de aquisição de conhecimento das crianças com TEA, eles auxiliam no trabalho da previsibilidade dos fatos que irão acontecer durante o dia, uma vez que segundo Lopes(1997,p29), “A compreensão da passagem do tempo e do raciocínio sequencial de fatos e eventos parece estar muito prejudicada no autista”.

Ainda segundo autora

Em outras palavras, o que se pode ser visto e gravado como imagem concreta a nível de cérebro tem função para os autistas; o que necessita de elaboração, introspecção ou interpretação social é extremamente difícil para eles. Daí a grande dificuldade de entender as entrelinhas de uma realidade, as regras e os manejos sociais, pois a vida social é pura interpretação e não simplesmente uma imagem observável que pode ser gravada e arquivada como um conhecimento. (Lopes,1997, p.29)

De acordo com essa abordagem, o trabalho com as crianças autistas deve pautar – se em recursos visuais, esses recursos são cartões com desenhos que indicam ações, através deles é possível realizar um trabalho de estrutura e previsibilidade. O ambiente é estruturado com símbolos, para que o aluno possa direcionar- se em suas atividades. É de se considerar que, quando o comportamento é melhorado, também faz – se melhor a aquisição de aprendizagens, o que aumenta as possibilidades da conquista da autonomia.

A comunicação receptiva é fortemente trabalhada pela estrutura formada através de recursos visuais, por meio de cartões com imagens e /ou desenhos a criança aprende a se comunicar de outra maneira que não utilizando a linguagem oral, quando essa se faz ausente ou muito deficiente. Quando a criança aprende a se comunicar cria melhores possibilidades de compreensão do meio ambiente em que vive, melhorando concomitante seu comportamento possibilitando mais possibilidades para adequação de seu convívio no meio social

O T EACCH é relevante no trabalho com autistas, no que diz respeito a uma metodologia eficaz para as modificações de comportamentos. Tem sido adotado e aplicado em países anglo-saxões pelas diversas associações e instituições existentes. No entanto, tal programa educativo se atem ao aspecto do condicionamento em que o sucesso ou o fracasso pode estar sujeitos a atos de recompensa ou de reprovações. (ORRÚ,2009, p.62)

Por ser uma abordagem pautada em uma linha comportamental, o TEACCH, trabalha a partir de reforços positivos e negativos. Reforços são estímulos a vida e servem como pulsão para os seres vivos, incluindo os seres humanos, que pelos quais podemos até citar como exemplo o trabalho, que é condição para sobrevivência humana, que na maioria das vezes tem em sua consequência, o salário, que pode ser considerado como reforço positivo, é importante que professor atente - se para que este recurso seja um aliado, reforços positivos não devem ser meras recompensas em um processo de adestramento, o objetivo maior deve ser possibilitar aprendizagens através da melhoria do comportamento dessas crianças, e não transformá-las em máquinas de reprodução de algo que foi aprendido.

Contudo é preciso que o professor também esteja atento para os reforços negativos, nada que agrida e sirva como tortura afim de se adquirir um comportamento condicionado pode contribuir para educação de quem tem TEA, reforços negativos não acrescentam nada de bom para essas crianças, podem ainda ser causadores de profundas crises comportamentais e quadros de apatia, evitando a evolução e o afastando da possibilidade de integração a uma vida ativa dentro de um contexto de real na sociedade.

Para efetivar a qualidade dessa abordagem, o programa traz em sua essência, avaliações que ajudam a classificar o nível de comprometimento causado pela síndrome em cada criança. Entre essas avaliações estão: O CARS (Childhood Autism Rating Scale) que avalia os alunos em idade pré escolar com fim de diagnosticar e classificar o grau de comprometimento. O P.E.P (Psychoeducational Profile) outro meio de avaliação do programa, visa avaliar crianças com idade de seis meses a sete anos, com foco em oito áreas habilidades funcionais: Imitação; Comportamento motor amplo; Comportamento

motor fino, Coordenação olho – mão; Performance cognitivo; Percepção; Percepção cognitiva e verbal e Comportamento de auto cuidado.

E o A. P.E.P (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile), que dá continuidade ao P.E.P, avaliando adolescentes e adultos, a fim de se elaborar um plano de ensino estruturado de acordo com a necessidade de cada avaliado.

De acordo com o programa há ainda a possibilidade se realizar uma avaliação informal, com base em criteriosas observações no ambiente natural da criança, nesse caso em específico, no ambiente escolar.

De acordo com Lopes (1997, p.30)

Negar a importância deste método para os autistas do mundo todo nos parece pouco inteligente, além do que o método prevê a participação e integração total entre a família e a escola. Entretanto, é fundamental que se faça uma adaptação deste modelo aos padrões sociopolítico, econômico e cultural do nosso país. No Brasil, os padrões são diferentes porque os nossos valores também são diferentes.

Atentos para os aspectos inclusivo dentro de um contexto escolar, devemos então nesse momento nos questionar. Como incluir tal programa na rede regular de ensino? Assim como cita Lopes (1997), “adaptar”, esse é o caminho, além de realizar essa adaptação em relação a nossa cultura, devemos adaptá-lo ao contexto escolar de nas unidades educacionais regulares.

Quando a criança com TEA não apresenta grave ou severo comprometimento, é possível incluí-la em salas de aula da rede regular de ensino logo no início de sua vida escolar, entretanto uma escola para ser inclusiva precisa também incluir – se, buscar, preparar- se e adaptar- se a realidade da necessidades de seus alunos, um professor bem preparado será capaz de utilizar elementos do programa TEACCH e estrutura - lo de acordo com o contexto, com a ajuda de um auxiliar de classe, que se faz imprescindível nesse processo, ele poderá inserir no decorrer do desenvolvimento de ensino aprendizagem, recursos visuais, estruturas de previsibilidades, propor aos alunos atividades possíveis de serem realizadas, permitindo a evolução e a aquisição de novos conhecimentos.

Contudo é importante frisar que o trabalho de uma instituição especializada conciliado ao trabalho da escola regular é de grande valia, uma vez que como já citado anteriormente, as escolas especializadas costumam ter um valioso aparato de recursos materiais e possibilidades ofertam um trabalho de qualidade em relação aos aspectos educacionais, mas muitas vezes deixam a desejar nos aspectos voltados para a socialização, a estrutura oferecidas por essas instituições limitam as crianças ao restrito convívio com os professores e as outras poucas crianças de sua sala de aula. Quando a criança com TEA tem acesso

a estrutura de uma escola especial de qualidade e ainda quando pequena, chega a escola regular com mais possibilidades de adaptação quando já está com mais idade, pois já conhece de certa forma uma rotina escolar, claramente ao passar por essa mudança a rotina nesse novo espaço precisar ser adaptada a escola regular.

Segundo Gauderer (1993) “o ideal seriam escolas mistas”, escolas que incluíssem as crianças independente do seu grau de comprometimento em relação à síndrome e/ou deficiência que é acometido, assim crianças com síndromes e/ou deficiências graves e/ou severas também seriam beneficiados com uma estrutura melhor direcionada por programas como o TEACCH. Poderíamos pensar então na criação de uma sala específica e adaptada, com conteúdo adaptado e professor capacitado, respeitando o ritmo de aprendizado de cada uma das crianças, dentro de uma mesma escola, a escola regular.

Em momentos coletivos, como à hora do recreio, aulas de leitura, de educação física, outras atividades e eventos, como passeios, festas etc., todas as crianças se beneficiariam do ato de socializar -se. Já crianças menos comprometidas pelos aspectos da síndrome, inicialmente poderiam frequentar salas adaptadas e gradativamente de acordo com suas conquistas, passar a frequentar as outras salas com os demais alunos.

Existem outros métodos que viabilizam a evolução e o desenvolvimento de pessoas com TEA que podem ser adaptados e estruturados para efetivar-se dentro do ambiente escolar, é preciso que a escola, e em especial o professor, não se torne escravo de um sistema único e exclusivo, outros programas podem e devem ser conciliados ao TEACCH, ou a qualquer outro programa que se destine a educação e modulação do comportamento. O caminhar da criança deve ser encarado como devolutiva da abordagem que está sendo utilizada, podendo ser modificada sempre que necessário. A seguir será apresentado mais uma importante abordagem pode auxiliar no trabalho educacional das crianças com TEA.

O PROGRAMA ABA

Análise do Comportamento Aplicada (ABA – abreviação de Applied Behavioral Analysis) é um termo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento e a aprendizagem.

ABA é um programa que analisa o comportamento, podendo um plano de ação ser implementado e modificar o comportamento, estimular, reforçar e resultar em uma probabilidade de aumentar o comportamento no futuro.

O programa é direcionado: (Rocha e tradutores, 2004, p. 1-1).

...foi planejado para atender as necessidades de dois diferentes grupos de pessoas: as famílias ou professores que não tem acesso a um consultor ou psicólogo especializado em ABA, não pode pagar pelo serviço ou não quer esperar para começar o trabalho; famílias e professores que estão dirigindo um programa de ABA e precisam de um meio eficaz e barato para treinar novos professores de ABA.

Se os professores forem bem treinados, as crianças serão bem ensinadas.

ABA é uma abordagem científica que trata de diferentes questões e intervenções educacionais, especialmente na Educação Especializada para crianças com TEA, podendo ser aplicada na escola com crianças pequenas, normalmente esse programa começa em casa.

A intervenção com ABA é individual, o currículo a ser seguido depende da criança em particular, mas geralmente é amplo e beneficia nas habilidades acadêmicas, na linguagem, no social, nos cuidados pessoais, no desenvolvimento motor e nas brincadeiras.

A intervenção com ABA é em período integral, de 30 a 40 horas semanal, rejeita punições, concentra-se na premiação do comportamento desejado, o intenso envolvimento da família no programa é indispensável para contribuição do sucesso.

Dentro do programa da ABA tem o DTT (Tentativas Discretas – Discrete Trial Teaching), é um ensino mais amplo que inclui tipos diferentes de intervenções e estratégias de ensino e manejo comportamental: (Rocha e tradutores, 2004, p. 1-6)

... é uma das metodologias de ensino usadas pela ABA. Tem um formato estruturado, comandado pelo professor, e caracteriza-se por dividir sequências complicadas de aprendizagem em passos muito pequenos ou “discretos” (separados) ensinados um de cada vez durante uma série de tentativas (trials), junto com o reforçamento positivo (prêmio) e o grau de ajuda (prompting) que for necessário para que o objetivo seja alcançado.

A autora Márcia e tradutores (2004, p.1-6) relatam que o psicólogo Ivar Lovaas foi o primeiro a aplicar os princípios da ABA e DTT para ensinar crianças com autismo, em 1987 Lovaas publicou os resultados de um estudo de longo prazo sobre o tratamento de modificação comportamental em crianças pequenas com autismo.

Os resultados do seguimento destas crianças mostraram que, em um grupo de 19 crianças, 47% dos que receberam tratamento atingiram níveis normais de funcionamento intelectual e educacional, com QIs na faixa do normal e uma performance bem sucedida na 1ª. Série de escolas públicas. 40% do grupo tratado foram depois diagnosticados como portadores de retardo leve e frequentaram classes especiais de linguagem, e os 10% remanescentes do grupo tratado foram diagnosticados como portadores de retardo severo.

Muitos especialistas e psicólogos fizeram contribuições para evoluírem essa abordagem, muitas técnicas têm sido descobertas o que tem tornado o ABA mais eficiente e efetivo, essas práticas melhoradas serão incorporadas no Programa “Ajude-nos a aprender” (Help Us Lear).

Muitas escolas e instituições estão usando o programa ABA, mas cada organização utiliza o programa de uma forma própria respeitando os conceitos básicos de intervenção.

Em 1958, Skinner publicou um livro chamado “O Comportamento Verbal”, (edição brasileira lançada pelas editoras Cultrix/EDUSP, 1978, esgotada), descreveu a aquisição de linguagem como outro tipo de comportamento humano influenciado pelo reforçamento. Skinner acreditava que nós aprendemos linguagem através de associações e reforçamento. (apud Rocha e tradutores, 2004, p. 1-8).

Segundo Márcia Rocha e tradutores relatam que: (2004, p. 1-8):

A meta do ensino é, obviamente, que o aprendizado adquirido na sessão de um para um, seja generalizado para situações mais cotidianas, como as de casa e da escola. Um bom programa de ABA sempre inclui a generalização do aprendizado. À medida que a criança progride pode tornar-se mais capaz de “aprender incidentalmente”, o que significa simplesmente assimilar linguagem ou conceitos ou habilidades que não são ensinadas diretamente em sessões individuais. Neste ponto, ele ou ela podem estar prontos para entrar em uma sala de aula ou em uma brincadeira em grupo onde haverá contato com outras crianças. Um bom currículo de ABA deve ter algum equilíbrio entre as atividades – trabalho de mesa, brincar, motora ampla, motora fina etc.; uma variedade de locações – sala de terapia, casa da família, quarto de dormir, carro etc.; e uma variedade de professores ou terapeutas. Tudo isso ajudará que a generalização das habilidades fique mais fácil.

Através do programa ABA a criança é direcionada para uma vida cotidiana de inserção a vários grupos de pessoas que se relacionam em aspectos familiares, escolares, sociais. O programa ABA tem ajudado as crianças com TEA a atingirem um funcionamento intelectual e escolar normal, concluindo que a intervenção comportamental pode produzir ganhos significativos de linguagem, cuidados pessoais, sociais e acadêmicos, para crianças pequenas antes e depois dos 5 anos de idade.

O currículo usado pelo ABA é dividido em categorias, ou programa como: habilidades de cuidados pessoais, habilidades sociais, habilidades de linguagem, habilidades acadêmicas, começando no nível básico e seguindo para o desenvolvimento dos níveis mais complexos, o programa selecionado formará o currículo a ser trabalhado.

O programa selecionado será estabelecido de maneira que todos saibam como trabalhar, como os materiais deveram ser apresentados e qual resposta é aceitável. Registrar as tentativas da criança é essencial, para notar o desenvolvimento e o progresso, e assim não correr o risco de aborrecer a criança, sabendo a hora de avançar para um novo programa.

No programa de ABA o conceito do comportamento é analisado, medido, e observado, pois para crianças com TEA o comportamento tem que ser trabalhado, necessita de treinamento o alcance de um comportamento adequado diante de qualquer situação.

As crianças com TEA sofrem por não saber como pedir ajuda, o seu comportamento é comprometido e por isso necessitam de ser trabalhado, por algumas vezes se tornam agressivas, por não saber como se expressar ou falar sobre o que estão sentindo.

A autora e os tradutores descrevem os ABC's: Antecedente, Comportamento e Consequência do Behaviorismo (2004, p. 2-6):

O antecedente é aquilo que acontece logo antes do comportamento. O comportamento é a resposta ao antecedente e a consequência é o que ocorre logo depois do comportamento.

A= Antecedente (ou SD – Estímulo Discriminativo)

B= Comportamento (Behavior) ou resposta

C= Consequência (ou reforçador)

O comportamento seguido de um estímulo reforçador resulta em um aumento da probabilidade daquele comportamento se repetir no futuro, usado o condicionamento operante que ajudará a modificar um comportamento indesejável, reforçando um comportamento desejável.

As técnicas em modificar ou mudar o comportamento são o foco no programa de treinamento de ABA. Uma característica chave do comportamento é observada e medida por sua duração, quanto tempo leva para realizar uma tarefa, qual a frequência de realizar tal tarefa, e a intensidade de realizar a tarefa com a força física, ou quanta energia está envolvida em realizar a tarefa, como por exemplo: amarrar os cordões do tênis, bater palmas, ou carregar alguns sacos de açúcar.

As consequências dos comportamentos podem ser positivas ou negativas, e quando são positivas são chamadas de reforçadoras, para reforçar o comportamento futuramente, e no programa ABA para as crianças com TEA são usadas apenas consequências positivas, ou reforçadoras.

Os reforçadores são divididos em: reforçador positivo, reforçador negativo, reforçadores primários e reforçadores secundários.

O reforçador é a algo que resulta no fortalecimento do aumento da tendência do comportamento para positivo ou negativo.

O reforçador primário é o que necessitamos para sobreviver, como por exemplo: comida, água, ar; e o reforçador secundário são coisas que aprendemos a gostar como, por exemplo: bijuterias, figurinhas, filme, um jogo, guloseimas.

A punição tem um significado específico em termos comportamentais, enfraquece o resultado, a punição não é usada no programa de ABA.

Os reforços positivos podem ser usados para encorajar as crianças para terem algum comportamento desejado, para ensinar algumas habilidades, podendo ser a recompensa depois de cada tentativa bem sucedida, mas não fazer da recompensa algo que deixe a

criança dependente do reforço positivo, entretanto que ela faça porque queira fazer por si mesma.

Torne o ambiente de trabalho reforçador, um lugar divertido, com atividades favoritas da criança, se aproxime da criança para que ela te veja como um reforçador positivo, o aluno precisa estar ligado ao professor, estabeleça uma relação com a criança, para ela estar perto de você por gostar de você.

O reforço positivo também pode ser acompanhado de incentivos através de palavras, por exemplo: Você é o maior! Muito bem! É assim que se faz! Junto com um abraço.

A recompensa deve ser entregue imediatamente após o comportamento esperado, para que a criança não haja com comportamento negativo, e da próxima vez ele possa ter a mesma atitude, a cada nível de realização do programa o grau de reforçamento deve ser alterado.

O termo Avaliação funcional foi usado por Skinner com relação a situações ambientais que interferem na funcionalidade do comportamento. O planejamento dessa avaliação é importante para compreender o comportamento e por meio dele, de que forma se dará a efetivação da intervenção.

Existem três métodos de conduzir uma avaliação funcional: avaliação indireta, observação direta e manipulações experimentais.

A avaliação indireta é quando entrevista os professores, os pais, amigos, criando e distribuindo questionários. A observação direta é observar e registrar o comportamento que ocorre e como ocorre, escolher o momento em que se percebe que a criança vai manifestar um comportamento problema, os comportamentos parecem os mesmos, mas as funções podem ser diferentes dependendo das circunstâncias. E a manipulação experimental é melhor deixar para os profissionais realizarem.

Ao lidar com o comportamento problema depois de ter analisado a avaliação funcional, poderá ocorrer a intervenção apropriada para descobrir algumas funções dos comportamentos.

Muitas vezes a criança se comporta com agressividade por querer atenção, e o seu comportamento acaba sendo negativo se for reforçado por ter recebido a atenção em excesso naquele momento, ela perceberá que quando quiser atenção ela poderá repetir tal comportamento, o professor ou os familiares deveram agir de forma objetiva conhecendo suficientemente a criança para poder antecipar a situação e controlar seu comportamento.

Todos nós usamos algumas dicas diariamente, quando escrevemos na agenda, quando os pais lembram os filhos de agradecer ao ganhar algum presente, quando

aprendemos a jogar observamos primeiro para depois realizar a jogada, as dicas acontecem naturalmente, assim podemos realizar uma tarefa com sucesso.

As dicas podem ser: dicas de respostas e dicas de estímulo. A dica de resposta envolve outra pessoa na ajuda de efetuar a resposta, e pode ser: verbal, gestual, modelação ou física.

A dica de estímulo é quando alguma coisa que faz torná-lo mais provável de ser escolhido. E na dica de estímulo há dois tipos: a dica intra-estímulo e a dica extra-estímulo.

A dica intra-estímulo é quando se destaque um objeto do outro por ser maior, para que a criança escolha aquele que é diferente por ter um tamanho diferente.

A dica extra-estímulo é quando se adiciona algo a mais no objeto, por exemplo:

Colocar nos sapatos D e E para que a criança possa distinguir qual é o direito e qual é o esquerdo, ou colocar um adesivo em um cartão para reforçar a resposta, e depois retirar o adesivo para que a criança responda corretamente.

Uma aprendizagem sem erro garante que a criança dê mais respostas corretas, e assim não cometendo muitos erros.

“Quando estiver ensinando uma nova habilidade, comece com uma dica grande, para manter a aprendizagem sem erro, e depois esvaneça gradualmente as dicas.” (ROCHA e tradutores, 2004, p. 5-3).

Skinner em 1957 publicou um livro com o título de Comportamento Verbal, nele o autor aplicou os princípios do condicionamento operante à aquisição de linguagem, ele acredita que a linguagem pode ser desenvolvida da mesma maneira que outras habilidades, pelo o reforçamento que sucede o comportamento verbal.

Segundo a autora Skinner identificou diversos operantes verbais: (apud Rocha e tradutores, 2004, p. 6-1)

... ou unidades funcionais de linguagem, cada uma com uma função diferente. Skinner acreditava que a unidade não era a palavra em si mesma, mas a combinação da palavra e das circunstâncias sob as quais a palavra é apresentada. Skinner cunhou alguns termos novos para nomear estes operantes verbais. Por exemplo, a pessoa tem que ser capaz de nomear leite (TATO) quando ver, pedir leite (MANDO) quando o quiser, falar sobre características do leite, sua função e sua classe (FCC), e responder perguntas (INTRAVERBAIS) sobre leite para ter uma compreensão completa sobre leite.

Os operantes verbais são entendidos como: ecológico, tato, mando, receptiva, RFCC, intra-verbal.

O ecológico é a imitação vocal, repetição do que foi ouvido, de imediato.

A imitação motora, também chamada de mimética, é copiar os movimentos de alguém, imitação de um gesto ou sinal.

Tato é quando nomeia ou identifica objetos, mas é um erro acreditar que a criança pode nomear diversos objetos e ao mesmo tempo consiga também pedi-los ou falar sobre cada um deles, para que ocorra essa identificação de nomear e identificar tal objeto é necessário um treino, por exemplo: bala, e apontar para a bala, a criança fará a associação após várias tentativas, e posteriormente saberá que aquele objeto chama-se bala, quando apontar para ele ou saberá o que está pedindo quando disser bala.

Mando é um pedido, reforçadores que se desejam, tais como objetos, atividades, uma criança com TEA faz poucos mandos, ou faz de forma indesejável, como bater, gritar. Os mandos são usados de forma para adquirir um reforço imediato, é uma forma positiva de ensinar a linguagem.

RFCC – Receptiva por Função, Característica, Classe – é o que se precisa saber de um objeto além de seu nome, saber sua função, quais as suas características, e em que classe ou categoria se enquadra. Por exemplo: mostre alguma coisa que voa no céu, e apontar para um avião.

Intra-verbal é uma troca entre as pessoas, é estabelecer uma conversa, é determinado pelo o que a outra pessoa diz, é responder as perguntas sem nenhum estímulo na mesa. Por exemplo: o que você mais gosta de comer? A criança responde: pizza.

Assim podemos perceber que a criança tem habilidades para uma conversa, para identificar e nomear objetos e fazer algum mando, são estratégias para a criança ser inserida em um mundo que para ela é muito diferente, pois ela em seu mundo interior é diferente de todas as outras crianças.

Além de ensinar a criança ter um comportamento funcional, a comunicação, o contato visual, no programa do ABA deve-se identificar quais são as habilidades que a criança com TEA apresenta e quais habilidades que ela necessita aprender.

O envolvimento dos pais e das pessoas que fazem parte da vida da criança é fundamental durante todo o processo, o programa está sempre buscando a maneira mais efetiva de eliminar o comportamento indesejado é um tratamento específico e individual que vai sendo construído e aplicado em cada criança dependendo do grau de comprometimento intelectual e comportamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno dos espectros do autismo – TEA afeta o desenvolvimento humano de forma invasiva apresentando aspectos de disfunções cerebrais, mantém-se gravemente por toda vida. Dessa forma, é relevante ressaltar que existem tratamentos que podem

melhorar e evoluir essa grave condição. A educação pode e deve assumir papel importante nesse contexto, ela é um dos meios mais viáveis para a conquista de melhorias para a vida dessas pessoas.

A inserção de crianças com TEA na escola deve respeitar primeiramente a condição de que elas são pessoas, portanto tem direito e precisam de ensino de qualidade, que respeitem suas necessidades, nesse momento é crucial que os aspectos da síndrome não seja o fator principal do processo educativo, o objetivo maior da escola deve ser de permitir o desenvolvimento e aprendizagem com qualidade.

Assim a escola deve estar preparada para inclusão dessas crianças, oferecer subsídios e permitir a realização qualitativa do processo de ensino aprendizagem, permitindo que ela se estenda além dos muros da escola, viabilizando a autonomia, o direito à cidadania e a real atuação na sociedade. Uma vez que a instituição escolar permite convívio com pessoas de diferentes classes sociais, raças e etnias e assume então papel importante em relação ao desenvolvimento de habilidades que permitem a inserção e a interação das pessoas no contexto social.

O TEA traz prejuízos nas áreas de comunicação, interação social e de comportamento, intervenções educacionais baseadas em abordagens e programas educacionais podem auxiliar as crianças com TEA no processo de ensino aprendizagem. Organizar rotinas e estruturas de previsibilidade para as atividades diárias possibilita que essas crianças organizem seus esquemas de pensamento em relação à passagem do tempo, quanto maior for essa organização maior será sua oportunidade de melhora, em relação aos aspectos educacionais e sociais.

Para oferecer uma rotina de previsibilidade, o professor poderá trabalhar com símbolos, imagens, materiais concretos, e outros instrumentos oferecidos por abordagens e programas como o TEACCH, que se segmenta em uma linha comportamentalista, considerando que uma parte significativa desses alunos não apresenta ou tem dificuldade na fala, e muitas vezes não conseguem utilizar outros recursos comunicativos para fazer que os outros os entendam, além do trabalho comportamental, permite também melhorias na comunicação, através de cartões com símbolos e imagens.

Assim como o TEACCH o ABA programa de Análise do Comportamento Aplicado, viabiliza analisar e implementar ações para modificar um comportamento indesejado, podendo assim ensinar as crianças através de associações, é usado com base para instruções intensivas e estruturadas do professor para o aluno, o programa pode ser iniciado em casa, muitas escolas aplicam seus princípios básicos, portanto é um programa valioso e pode ser adaptado em salas de aula para a educação de quem tem TEA.

REFERÊNCIAS

GAUDERER, E. Christian. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Uma atualização para os que atuam na área; dos especialistas aos pais. Brasília: CORDE 1993.

LOPES, Eliana Rodrigues Boralli. Autismo: Trabalhando Com a Criança e Com a Família. São Paulo: Edicon, 1997.

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

PEETERS, Théo. Entretenimento teórico e Intervenção Educacional. Cultura Médica, São Paulo, 1998.

SCHWARTZMAN, José Salomão e JUNIOR, Francisco Batista Assumpção. Autismo Infantil. São Paulo: Memnon, 1995.

Nova classificação de doenças, CID – 11, unifica Transtornos do Espectro do autismo: 6A02. Disponível em <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>. Acesso em: 01 nov.2020

SILVEIRA, A. L.; CARVALHO, E. L. L. Programa TEACCH uma alternativa de trabalho para a educação escolar do autista: relato de caso. Departamento de Psicologia das Faculdades Integradas de Ourinhos - FIO/FEMM. Disponível em: http://www.cic.fio.edu.br/anaisCIC/anais2016/pdf/11_06.pdf. Acesso em: 04 de nov. de 2020

KWEE, C.S. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. REV.CEFAC vol.11 supl 2 São Paulo 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462009000600012>. Acesso em: 5 nov. 2020

CAMARGO, S.P.H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994/pdf_1. Acesso em: 09 nov.2020

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL



ELAINE APARECIDA SOUZA LIMA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Editorial Nacional - FAENAC (2007); Pós-graduada em Educação Infantil: Desafios e Perspectivas - Faculdade São Luiz (2010); Pós-graduada em Educação e Musicoterapia - Faculdade Educação & Tecnologia Iracema (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professor Manoel de Alvarenga Freire Jr. da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Para ser um educador infantil é preciso tornar-se um profissional com múltiplas possibilidades e sólida formação, que tenha como base a docência em seu sentido amplo. Assim, adquirem-se as capacidades de discernimento, de senso de justiça, de organização, de relações humanas e pedagógicas, de postura investigativa, de planejamento, de astúcia e visão de futuro, de validar atitudes e experiências e de encarar seu papel como um articulador ou catalisador das ideias construídas pelo coletivo. A Educação Infantil, sendo a prática mais humana e fundamental da espécie, acaba muitas vezes sendo mais vivenciada do que pensada. Este artigo pretende, através de sua leitura, oportunizar momentos de reflexão sobre como as sociedades atenderam e educaram as crianças de suas épocas, e que reflexos esses estudos têm na forma como educamos nossas crianças atualmente e como vemos o papel do professor, em especial da educação infantil. Isso nos fará compreender as tendências pedagógicas, as concepções de infância e metodologias de ensino destinadas à Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Professor; Formação; Valorização.

INTRODUÇÃO

Caracterizar a identidade do profissional da Educação Infantil da atualidade é uma tarefa densa e de extrema reflexão, uma vez que, ao longo dos anos, assim como foi mudando a concepção de infância, foram se alterando as características do educador infantil, pois isso também aconteceu com as questões metodológicas e profissionais. Nesse momento, há uma grande necessidade de voltar os olhares para reflexões acerca da formação necessária para o professor de crianças pequenas. Hoje muita coisa mudou

em relação ao início da Educação brasileira, e são exigidas outras competências dos que educam as nossas crianças pequenas.

Antes de tudo, é preciso explicar que não pretendemos determinar um formato para a profissão de professor de crianças pequenas; ao contrário, gostaríamos de deixar claro que entendemos que cada educador tem seu estilo, sua forma de ser, e o que se pretende é elencar os aspectos de sua formação e sua importante responsabilidade nesse processo.

Sobre o estilo do educador, Palácios e Paniagua (2007) afirmam:

Na Educação Infantil, há muita diversidade [...] e diferenças entre os professores. Entendemos por estilo do educador o conjunto de características que marcam seu selo pessoal na sala de aula, sua forma de agir e de se relacionar. É constituída por um amplo leque de qualidades ligadas às características pessoais do adulto (idade, gênero, habilidades, interesses, etc.) assim como à sua história e ao seu perfil pessoal (suas ideias sobre educação, sua formação, sua experiência, suas habilidades educativas). (Palácios e Paniagua, 2007, p. 131).

Há que se ter respeito pelas diferenças de cada profissional que, a nosso ver, são naturais e necessárias em um ambiente como o escolar, em que muitas pessoas circulam ao mesmo tempo. A diversidade é um elemento importante nas redes da Educação Infantil.

No trabalho com crianças pequenas existem algumas práticas que são específicas da educação infantil: a rotina; a alimentação, a higiene e o repouso; a organização do espaço. Mesmo sendo um investigador, o professor não pode prescindir da rotina e do planejamento das suas práticas. Isso não quer dizer que essa rotina não possa ser flexível. Essa rotina tem o objetivo também de dar segurança à criança enquanto ela interage com outras crianças, espaços, atividades, objetos.

Diferentemente do que muitos profissionais de outras áreas, de pais, mães imaginam, o professor de educação infantil deve ter em seu currículo uma formação continuada. O educador é um observador constante e precisa ter um registro preciso em suas observações.

O registro é uma ferramenta imprescindível, e que se bem utilizada pode levar muitas crianças a buscar ajuda no início de uma possível patologia, pode ajudar o professor planejar ações que ajudarão o educando superar suas dificuldades.

As observações feitas pelos professores guiarão as mudanças no comportamento das crianças. Essas observações deverão também ser discutidas e debatidas dentro das instituições com os outros professores e profissionais, bem como, com a participação dos pais e responsáveis. Esse deve ser um instrumento para promover mudanças necessárias e garantir o desenvolvimento global das crianças.

O primeiro documento oficial a proclamar o direito da criança à creche e à pré-escola foi a Constituição Federal de 1988 (Art. 227), é com esse marco legal que o Brasil inaugura

o direito das crianças brasileiras à educação infantil: as creches e pré-escolas deixam de ser apenas um direito das mães que trabalham fora e passam a representar um direito das crianças. É assim que é dado o primeiro passo em defesa dos pequeninos em nosso país e ao mesmo tempo a valorização e o reconhecimento do profissional que trabalha com a faixa etária do 0 a 5 anos.

Esse direito é confirmado pela legislação posterior: no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e, em seguida, num documento muito importante que rege o nosso sistema educacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Se a Constituição garantiu o direito, a LDB não só cunhou o termo Educação Infantil, para se referir a creches e pré-escolas, como também a reconheceu como a primeira etapa da Educação Básica brasileira. Ou seja, as creche e pré-escolas, depois de pertencerem a tantas e diferentes áreas (ora trabalhista, ora previdenciária, ora assistencialista, ora das ações das primeiras-damas), passam definitivamente para a responsabilidade da área educacional.

Se traçarmos uma linha de tempo veremos que essa mudança já significou muito. É com ela que os profissionais que atuavam e continuam atuando na Educação Infantil, passaram a ser reconhecidos como profissionais com direito à formação, principalmente os da creche. Pois, se compararmos o número de professores habilitados na pré-escola e na creche, observou que o maior número está na pré-escola. Isso está em consonância com o percurso histórico da creche, uma vez que o atendimento em creche se expandiu na área da assistência social, sem exigência de um profissional com uma habilitação específica.

Diferentemente das pré-escolas, que se desenvolveram no âmbito da educação e demandou profissionais habilitados para o exercício do magistério. Portanto, a formação dos professores da Educação Infantil hoje é um direito dos próprios professores e também das crianças.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, muitos são os desafios que envolvem a formação de professores, em especial, os especialistas em educação infantil.

Com objetivo de minimizar os efeitos das exigências referentes à formação do educador, houve a regulamentação que garantiu a formação docente em nível médio, na modalidade normal, o que, apesar de soar como “exigência”, deve ser interpretada como valorização do profissional da creche e, juntamente com isso, a garantia de uma profissão para aqueles que muito tempo, assim como as crianças com as quais trabalham, ficou à

margem de políticas públicas. Basta lembrar-se dos diferentes nomes usados para se referir a esses trabalhadores: auxiliares, monitoras, barbaristas, babás, recriadoras, animadoras, pajens, entre outros.

No entanto, um desafio enorme surge para as instâncias de formação, principalmente no que se refere à formação de professores da creche, pois, além das especificidades dessa faixa etária, são essas crianças que mais gozam do horário integral oferecido pelas instituições..

“(...) Até a promulgação da LDB 9394/96, os cursos que preparavam os profissionais para atuarem nos sistemas educacionais não tinham como tarefa implícita incorporar temas relativos aos cuidados e à educação de bebês ou sobre a proposta pedagógica adequada ao atendimento em período integral, mesmo que eventualmente o fizessem.” (Machado, 2000, p.15).

Ainda hoje, no que tange à formação dos professores na Educação Infantil, temos uma situação bastante complexa. Quando observamos os números, há ainda uma parcela de profissionais que atuam na Educação Infantil com a formação abaixo da desejada: incluindo o meio urbano e rural, temos de um total de 94.038 profissionais de creche, 1,2% (1.204) com o fundamental incompleto e 3,9% (3.714) com o fundamental completo. Nas pré-escolas, de um total de 309.881 profissionais, também incluindo o meio urbano e rural, são 0,3% (1.173) com o fundamental incompleto e 1,6% (5.170) com o fundamental completo. Isso compromete a qualidade das ações desenvolvidas com e para as crianças, mas evidencia também um descompromisso das políticas públicas com o exercício de uma profissão das mais importantes: o de professor (a) de crianças de até 6 anos. No entanto, deve-se ter em mente que a simples formação oficial não pode e nem deve ser vista como a única exigência para se tornar professor de creche ou pré-escola. Sabemos que muitas vezes a prática nos ensina mais que a teoria. Mas a questão, além de uma formação oficial, deve ser entendida como qualificação para aqueles que desejam atuar no cuidado e na educação de crianças. Devemos olhar para a “exigência” da formação do ponto de vista de direito: pois é um direito dos profissionais, assim como é um direito das crianças.

EDUCAR E CUIDAR SIGNIFICA MUITO MAIS DO QUE ESTAR PRESENTE FISICAMENTE

Quando nos propomos trabalhar com crianças bem pequenas, devemos ter como prioridade, conhecer seus interesses e necessidades. Isso significa saber verdadeiramente quem são essas crianças. Saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontram faz

parte da rotina diária desse professor. A observação é uma das estratégias que proporciona conhecer as reais possibilidades dessas crianças.

O primeiro contato com outro ambiente é a escola, que possibilita a entrada para uma vida social mais ampla, longe do ambiente familiar. Antigamente, as escolas de educação infantil tinham uma conotação assistencial, em que as crianças passavam, no espaço creche, o dia todo para que seus pais pudessem trabalhar. As monitoras passavam o dia olhando as crianças brincarem e era o professor quem ficava com o desenvolvimento intelectual planejado (quando havia planejamento). Nesse período, os papéis, dentro da instituição infantil eram bem claros: um cuidava e o outro educava.

Hoje temos outra realidade na educação infantil. Os professores são graduados e pós-graduados, fazem parte de vários programas de formação continuada. Muitas são as bibliografias e os estudos que demonstram que não há a dicotomia entre o educar e o cuidar. Enquanto cuidam educam e ao educar estão cuidando.

Infelizmente ainda encontramos professores e famílias que trazem o conceito de escola de educação infantil com caráter assistencialista, no qual apenas o cuidar é importante. Consideram que as escolas de educação infantil existem apenas para as crianças que precisam frequentar esse espaço para ficar enquanto os pais trabalham. Tal visão deve ser superada porque se revela preconceituosa e sem fundamentação. Hoje, muito mais que respeitar os direitos das crianças, devemos entendê-las como protagonistas de sua própria história. Devemos resgatar a valorização do professor de educação infantil, que assim como a criança está ganhando respeito e espaço em sua atuação.

Para que a instituição de Educação Infantil exerça o seu papel de apoio ao desenvolvimento integral da criança acreditamos que deva contar com uma equipe de profissionais qualificados permanentemente, com capacidade de planejar, executar e avaliar coletivamente as ações, tendo como base para este trabalho uma concepção filosófica clara do cuidar e educar. Também são condições mínimas para o desenvolvimento desta proposta: estrutura física adequada, número suficiente de profissionais, política de formação contínua, recursos materiais que permitam à criança expressar com liberdade sua criatividade e ao adulto trabalhar dignamente e principalmente, respeito à diversidade cultural e social das pessoas envolvidas no processo.

A proposta pedagógica adotada no Centro de Educação Infantil deverá permitir à criança a participação na construção do conhecimento, aprendendo a selecionar informações, estabelecer relações críticas, ampliar sua capacidade criadora e desenvolver conhecimentos para soluções de problemas tendo como ações em especial jogos,

brinquedos e brincadeiras. Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Neste contexto é preciso entender o significado do cuidar nas interações humanas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser que pensa, age e sente e se relaciona. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.

O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. Assim, o desenvolvimento integral, como propõe nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos. No entanto, muitas atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil, assim é papel dos espaços educacionais estar trabalhando e conscientizando os atos de cuidar, tanto com a equipe pedagógica, como com a própria comunidade.

Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como se alimentar, proteger-se etc., as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil, dessas necessidades básicas fisiológicas ou afetivas, surgem às ações do cuidar.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressa pelas crianças depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem.

Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro, depende de como este contexto é interpretado e vivenciado. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação

que pode “acostumar mal” a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

O ato de cuidado preciso considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo.

Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde e bem estar. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais, entrando aí, com grande importância a formação continuada dos docentes do Centro de Educação Infantil.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação é um processo de aprendizagem contínuo e permanente, necessário ao indivíduo, favorece as relações sociais e também, é o meio pelo qual a sociedade se renova, constituindo-se ainda num processo de transmissão cultural. Com um papel importante na construção e formação do caráter do indivíduo, a educação tem uma função bem maior.

Assim, o papel fundamental do professor e da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos, conforme a BNCC (BRASIL, 2017).

O ensino e a aprendizagem se alicerçam no trabalho do professor, que deve ter o intuito de introduzir o aluno na leitura das diversas formas de informação, com a visão histórica dos fatos e dos agentes.

A maioria tem acesso à formação continuada que ocorrem através de oficinas, seminários, congressos, debates, cursos particulares e encontros com outros professores e pedagogos. Na maioria, estes são ministrados pelos coordenadores dos estabelecimentos de ensino no qual lecionam, por faculdades, editoras, e cursos gratuitos ofertados pela internet. Estes podem acontecer semestralmente ou em período não estipulado. Os professores buscam o maior conhecimento acadêmico de acordo com suas necessidades.

As bibliografias relacionadas a esse tema trazem relatos de professores enfatizando que as maiores dificuldades encontradas no exercício da função docente é a ausência da família

na escola e a indiferença dos mesmos frente às atividades desenvolvidas pela escola, a relação entre professores e alunos, a falta de valorização do profissional por parte do poder público, a falta de infraestrutura das escolas. Os pais dos educandos deixam toda a responsabilidade para a escola, não valorizam a importância da escola, da socialização no desenvolvimento infantil.

Segundo Coquerel (2011),

“Os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento das principais habilidades motoras que servirão de alicerce para toda vida”. (COQUEREL, 2011, p.58).

A qualidade do atendimento às crianças na educação infantil se vincula, entre outros aspectos, à formação inicial e valorização profissional dos professores responsáveis por educar e cuidar das crianças de até seis anos. A exigência para que o professor da educação infantil tenha uma formação em nível superior mostra-se como uma condição indispensável para essa qualidade.

[...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

[...] VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, CF/88, Art. 208, Inciso V; VIII).

Segundo Vieira,

A instituição da Lei do Piso “[...] representa um dos maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil [...]”. (VIEIRA, 2014, p. 415).

Ressaltamos que no artigo 4º, da referida Lei, fica estabelecido que:

“Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, Lei 11.738/08, art. 4º).

A carreira desses profissionais está garantida em lei, tendo como direito, o plano de carreira e o salário digno, conforme a Lei do Piso e como evidenciado no decorrer do texto. De maneira a contribuir para que as leis sejam cumpridas, o Ministério da Educação pública e dá seu aval para diversos documentos resultado de projetos de pesquisa estratégicos para a área, para que esses possam orientar aos sistemas de ensino, ora apresentando estratégias, ora subsídios, com o intuito de qualificação das políticas e práticas de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Freire (2007) a educação proporciona a emancipação e promove a autonomia e a consciência crítica dos educandos. Neste sentido, a educação deve estender-se a todos os homens sem distinção de cor, credo ou qualquer outro tipo de

discriminação. Nesse sentido, a educação infantil perpassa por estas leituras, envolvendo principalmente a questão de tempo e da ação do homem no meio.

O objetivo deste artigo foi apresentar os parâmetros nacionais em relação às exigências quanto à formação inicial e à valorização profissional das professoras que atuam na educação infantil. Nesse sentido, tanto nos documentos legais brasileiros quanto nos documentos orientadores produzidos pelo MEC, encontramos indicações fortes sobre a relevância destes dois aspectos para a garantia da qualidade na educação infantil.

No que se refere à legislação nacional, a CF/88, a LDBEN, a Lei do Piso e o PNE 2014-2024 aqui trazidos apontam a formação em nível superior em curso de licenciatura como exigência, reconhecendo a dimensão educacional desta primeira etapa da educação básica. Verificamos que a totalidade, além de ratificar o disposto na LDBEN, avança apontando a insuficiência dos conteúdos abordados no curso de ensino médio modalidade normal para uma formação adequada de profissionais da educação infantil.

Por fim, em relação à valorização das professoras, a análise documental evidenciou que, além da formação específica, outros fatores, tais como, piso salarial, condições de trabalho, formação continuada, concurso público para atuar em instituições públicas e horários para planejamento dentro da carga horária semanal constituem-se em requisitos necessários ao adequado engajamento e comprometimento profissional de docentes que atuam no cuidado e educação de crianças de até seis anos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n.º. 9394/96. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- BARBOSA, Ivone Garcia ET al. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 1, 2 e 3. Brasília, 1998

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História, Geografia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História, Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997-1998.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

Revista Educação Ano 2001, N°3, Editora Segmento.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. In: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização dos profissionais: carreira e salários. Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez.

EDUCADOR E FAMÍLIA: A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ELIS REGINA GOMES FLORÊNCIO DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Professora de Educação Infantil - na CEI Jardim São Bento Velho.

RESUMO

O trabalho apresenta os aspectos teóricos sobre a importância da parceria entre educador e família, sendo necessário compreender as atribuições de cada ator, visto que, o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de zero a três anos é relevante e necessitam de um olhar atento nos fazeres envolvendo o educar e o cuidar na creche. Tem-se como problema de pesquisa querer saber, qual a importância da parceria entre educador e família na Educação Infantil? Seu objetivo geral é apresentar a importância da parceria entre educador e família na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: contextualizar a adaptação e o acolhimento das crianças na creche, delimitar os papéis de educador e família na educação das crianças e apresentar como deve ser a parceria entre educador e família na Educação Infantil. Para o desenvolvimento do trabalho partiu-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, em que foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores, que tratam sobre a importância da parceria na creche. Com o intuito de construir conhecimentos para escrita do trabalho, foram consultados doze autores que servirão como base científica para sua construção. O resultado da pesquisa encontra-se na compreensão do papel do educador e da família na educação das crianças que é relevante, podendo ser iniciado desde o período de adaptação e acolhimento na creche, de modo que diminuam a insegurança e a ansiedade familiar, as quais influem na criança, prejudicando sua inserção na instituição.

Palavras-chave: Parceria; Acolhimento; Adaptação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um artigo do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, cujo tema é “Educador e Família: A Importância da Parceria na Educação Infantil”. Sabe-se que as creches funcionam em horário integral e tem o compromisso com o educar e o cuidar que devem ser considerados no planejamento diário do educador de forma indissociável, ou seja, à medida que se cuida educa e à medida que estará cuidando, também estará educando.

A escolha do presente tema, busca refletir de forma mais aprofundada sobre a parceria entre educador e família na creche da Educação Infantil, sendo assim, faz-se necessário uma pesquisa bibliográfica para que se possa investigar e pontuar sobre essa relação e sua importância para a adaptação e o acolhimento das crianças de até três anos na creche.

As crianças quando recebem o apoio da família e do educador no momento do acolhimento na creche se sentem seguras para permanecer nesse ambiente escolar, pois percebem que tanto a família quanto o educador estão unidos e falando a mesma língua, aspecto importante nesse período de incertezas que é a troca de ambientes, esse novo ambiente, com novas pessoas, causam estranheza nas crianças e o apoio da família e do educador é fundamental nesse processo de transição.

Nesse sentido, a parceria entre educador e família, apresenta-se como fundamental para a adaptação das crianças na creche, para que possam se sentir seguras e participar das experiências proporcionadas nesse ambiente educativo, que possibilita o desenvolvimento infantil.

O problema da pesquisa está em querer saber, qual a importância da parceria entre educador e família na Educação Infantil?

Tem-se como objetivo geral apresentar a importância da parceria entre educador e família na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: contextualizar a adaptação e o acolhimento das crianças na creche, delimitar os papéis de educador e família na educação das crianças e apresentar como deve ser a parceria entre educador e família na Educação Infantil.

A metodologia do presente trabalho é a pesquisa bibliográfica, em que foi feita a verificação da literatura, com a leitura de livros e fichamentos das principais ideias dos autores da literatura, que tratam sobre a importância da parceria entre educador e família na Educação Infantil. Com o intuito de construir conhecimentos para escrita do trabalho, foram consultados doze autores que serviram como base científica na sua elaboração.

O trabalho está organizado em tópicos e subtópicos para a melhor apresentação do tema proposto, sendo que no primeiro subtópico apresenta-se a adaptação e o acolhimento das crianças na creche, mencionando a importância das famílias. No segundo subtópico delimita-se os papéis do educador, da família, da escola e sua importância na educação das crianças que frequentam a creche. No terceiro subtópico apresenta-se a parceria entre educador e família na Educação Infantil.

Em suma, a relevância social do presente tema está em contribuir com o trabalho pedagógico do educador da creche, porque favorece as relações seguras às crianças, quando existe uma parceria afetiva entre escola e família.

A ADAPTAÇÃO E O ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS NA CRECHE

Na creche os principais períodos de adaptação da criança, da família e do educador ocorrem quando a criança ingressa pela primeira vez na instituição, quando muda de turma e quando muda de uma instituição para outra. Abordar-se-á neste trabalho, apenas a adaptação no período de ingresso das crianças na creche.

Rapoport (2005), conhecida por seus estudos e observação em creche durante vários anos, escreve sobre a importância do período de adaptação:

É inegável a importância do período de adaptação, nos primeiros dias nas instituições de educação infantil, comprova-se a necessidade de os educadores organizarem atividades especiais nesse período inicial (RAPOPORT, 2005, p. 111).

Embora muitos autores reconheçam a importância dos primeiros dias da criança na escola e admitam a necessidade de se organizarem atividades especiais para este período inicial, conhecido como período de adaptação escolar, não existe um consenso sobre a definição do termo adaptação e nem quanto à caracterização deste período tão importante para todos os envolvidos.

Porém, nem todas as teorias sobre a adaptação das crianças nas creches corroboram com as ideias desse período de adaptação, dessa forma faz-se necessário citar o que acreditam, Vitória e Rossetti-Ferreira (2003), assim como também Davini (2000).

Nesse sentido, Vitória e Rossetti-Ferreira (2003, p. 56) acreditam que a adaptação teria início nos “contatos iniciais dos pais com a creche, pois as primeiras impressões influenciam a forma como estes vão se relacionar com o novo ambiente”.

Por outro lado, para Davini (2000, p. 34) a adaptação é todo um “grande período, que abrange desde as entrevistas e visitas preliminares dos pais as escolas, bem como os primeiros dias e o primeiro ano de escolarização da criança”.

O processo de adaptação tem seu tempo determinado por vários fatores que pode variar de criança para criança. Seguindo esse pressuposto, é necessário concordar que essa adaptação deve seguir o tempo necessário que a criança precisa para se sentir segura no mesmo ambiente.

Respeitar as necessidades das crianças é fundamental nesse período de adaptação, isso porque favorecerá relações saudáveis durante o período em que essa criança está interagindo e se desenvolvendo na creche.

Segundo Rapoport (2005, p. 112) há casos que, depois de adaptada, a criança recomeça “o processo de adaptação, isso ocorre devido a alguns fatores externos ou tem relação com o próprio desenvolvimento da criança”.

Diante do exposto, observou-se que a adaptação é entendida como um período difícil, não apenas para as crianças, mas também para a família e para a educadora da sala. Este momento requer uma reorganização e transformação para todas as pessoas envolvidas nesse processo.

Segundo Rapoport (2005) o período de adaptação é importante e precisa ser vivenciado também pela família, por que é:

Altamente desejável que, a mãe, o pai ou outro familiar fique junto à criança para auxiliar na exploração desse ambiente estranho e no estabelecimento de novos relacionamentos com as educadoras e outras crianças. Essa permanência deve ser cuidadosa, pois pode ter implicações negativas se não for adequada. Ela pode ser tranquilizadora para a criança e sua mãe, mas causar dificuldades, se esta não conseguir aceitar seu papel de observadora participante e interferir na relação que deverá ser construída entre a educadora e o seu filho (RAPOPORT, 2005, p. 113).

Como é possível observar, a presença da família junto à criança é fundamental para a adaptação, isso porque as crianças se sentem seguras para explorarem o ambiente e estabelecer relações entre os colegas e os adultos que são novos para elas.

Rapoport (2005, p. 114) faz também uma ressalva com relação à permanência da mãe junto com a criança na creche: “se a permanência da mãe na creche for prolongada, poderá dificultar o processo de separação”.

O que se pede durante essa permanência da família na creche é que fique na sala só nos primeiros dias e por alguns minutos, depois vá saindo aos poucos e dando lugar para a educadora se aproximar da criança e possibilitar momentos de interação com as outras crianças, porém esse afastamento não deve ser feito de modo escondido da criança, pois pode ocorrer uma quebra de confiança para a criança.

Balaban (1999, p. 16) afirma que “é necessário tempo para a criança acostumar-se com a nova situação, rotina, ambiente, novos adultos cuidando e educando, como também novas crianças desconhecidas no mesmo ambiente”.

Diante do exposto, entendeu-se que se faz necessário que a adaptação e essa interação da criança e família continuem se adequando ao tempo que cada criança precisa para se adaptar, nesse sentido, o tempo das crianças para a adaptação na creche precisa ser respeitada não imposta.

Outro aspecto importante no período de adaptação é o horário, Rapoport (2005) explica sobre a sua redução pelo menos nos primeiros dias:

É sempre recomendável que as educadoras das creches organizem um horário reduzido nos primeiros dias de ingresso das crianças. Em geral inicia-se com um período de duas horas por alguns dias que vai aumentando gradualmente, também se sugere que as crianças ingressem na creche e na nova turma aos poucos (RAPOPORT, 2005, p. 114).

O horário apresenta-se como um aspecto relevante para o período de adaptação, assim como também o ingresso das crianças, pois se acredita ser mais confortável para as crianças e para a educadora se conhecer aos poucos.

Nesse sentido, durante a adaptação as crianças manifestam diferentes reações com relação ao novo ambiente, como o choro, os gritos, o mau humor, bater ou morder os outros colegas, deitar no chão, ficar apática, não se alimentar, muito sono e até mesmo demonstrar comportamentos regressivos.

Para Davini (2000, p. 34) a ocorrência de doenças também é uma reação muito frequente, “a criança pode somar seus sentimentos com relação à separação, apresentando sintomas como: febre, vômitos, diarreia, bronquite, alergias entre outras”.

Assim é o processo de adaptação, um período sério que deve ser bem planejado para que todos os envolvidos sintam-se à vontade numa relação harmoniosa, julgada como necessária, principalmente para as crianças pequenas. Desta forma, neste período, há incumbências específicas para os educadores de creche.

Portanto, no período de adaptação escolar, o diretor é responsável em organizar com flexibilidade o calendário escolar, avaliar as atividades planejadas e realizadas, interagir com as famílias buscando informá-las e tranquilizá-las sobre o processo de adaptação escolar.

OS PAPÉIS DO EDUCADOR E DAS FAMÍLIAS PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CRECHE

Os papéis das famílias e do educador são considerados de grande importância na Educação das crianças na creche, isso porque a Educação das crianças é uma via de mão dupla, tão necessária que contribui para o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998) dentro da creche existem várias pessoas ligadas à Educação das crianças, cada uma dessas pessoas desenvolve:

Papéis importantes dentro da instituição, seja em questões administrativas no papel do diretor, seja na questão da limpeza no papel do faxineiro, porém dentro dessa instituição todos são considerados educadores e contribuem com a educação das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 121).

Como é possível observar, a creche tem diversos funcionários que exercem diferentes funções, ambos trabalham com o objetivo de contribuir com a Educação das crianças, esses papéis são considerados importantes, porque sem esses funcionários o fim da educação das crianças não seria possível, todos estão trabalhando e contribuindo de forma significativa, para que as crianças se sintam confortáveis e assim se desenvolvam de forma integral.

Ainda de acordo com RCNEI (1998, p.121) a parceria entre este pessoal de apoio com a educadora dentro da creche é muito importante, por que “as crianças estão em constante relação com esses adultos e a educadora poderá contar com eles para ajudar as crianças em momentos de dificuldades”.

Para a efetivação da parceria na creche, é preciso ter claro, o que cabe a cada um, que tem um papel importante a desempenhar para contribuir com a Educação das crianças, desta forma, recorre-se aos documentos existentes na creche, que tratam sobre as incumbências dos educadores de creche.

Segundo Oliveira (2007) o Projeto Político Pedagógico traz a função de cada educador da creche, que é responsável pela Educação das crianças, dessa forma ao Diretor, cabe:

Entrevista detalhada com os pais ou responsável legal da criança para obter informações necessárias a respeito das crianças, apresentação das dependências do Centro de Educação Infantil no ato da matrícula, sensibilizar todo o corpo docente sobre o processo de adaptação, elaboração de comprovante de matrícula com avisos gerais como: data de início dos trabalhos após consulta prévia e as atividades programadas, reunião com os pais explicando sobre o funcionamento do processo de adaptação das crianças novas na creche, além de planejar as atividades educacionais, como organizar o calendário escolar, coordenar as atividades administrativas e pedagógicas, avaliar as atividades educacionais, interagir com a comunidade e setor público, participar do planejamento estratégico da instituição e gerir recursos financeiros (OLIVEIRA, 2007, p. 123).

Diante do exposto, observou-se que o diretor possui tarefas administrativas, mas que também cumpre o papel de educador, isso porque pensa junto com um coletivo sobre as melhores estratégias para o atendimento às crianças e suas famílias.

Ao diretor cabe a função de fazer com que a creche funcione, que tenha uma rotina flexível e que acolha as famílias, as crianças e os demais funcionários que são essenciais para o funcionamento da creche e o atendimento ao público.

Segundo Oliveira (2007) ao Coordenador Pedagógico cabe sensibilizar toda a equipe de trabalho sobre o processo de adaptação elaborando:

Questionário para o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o processo de adaptação, realizar leitura de textos sobre o tema para a ampliação de conhecimento, organizar o cronograma da entrada na criança à creche, observar e orientar os profissionais e pais ao perceber dificuldade no processo, implementar a execução, avaliação, coordenação e a construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico, viabilizar o trabalho pedagógico coletivo, promover a formação contínua dos educadores e seus profissionais (OLIVEIRA, 2007, p. 124).

Além dos educadores da creche, a Coordenadora Pedagógica exerce um papel fundamental dentro desta Instituição de Ensino, porque é ela que faz a formação dos educadores e direciona o trabalho pedagógico junto ao grupo que coordena, além de funcionar como um elo entre às famílias para que haja uma continuidade no trabalho em casa.

Na creche, há vários funcionários que trabalham em apoio a Educação das crianças, porém é necessário que cada um exerça o seu papel da melhor forma possível para contribuir com o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, para que a creche funcione, outros apoios são necessários também, assim é a equipe de apoio do setor de saúde e a equipe de apoio do setor da cozinha juntamente com pessoal do setor de limpeza, ambos são fundamentais para o funcionamento da creche e exercem papéis importantes para o desenvolvimento do trabalho educativo nesta Instituição de Ensino.

Segundo Stacioli (2010) os papéis desempenhados pelos funcionários na creche são importantes e contribuem para o acolhimento das famílias e crianças, porque a ambientação e o acolhimento representam:

Um ponto privilegiado de encontro entre a escola da infância e as famílias, visto que fornecem oportunidades preciosas de conhecimento e de colaboração que podem se iniciar por meio de contatos e encontros antes mesmo da entrada dos pequenos na escola (STACIOLI, 2010, p. 31).

Como é possível observar, as incumbências de todos os funcionários e desempenho de seus papéis apontam para a necessidade de toda a equipe relaciona-se com os pais.

Diante do exposto, há a necessidade de que todos tenham conhecimento sobre os objetivos da instituição. Todas as pessoas, por maior ou menor tempo convivem parte do dia com as crianças, assim a parceria se apresenta como necessária na creche e especialmente no período crítico de adaptação da criança pequena a este novo ambiente, quando ocorre a separação dos familiares por longo período, com novas rotinas e novas pessoas com quem conviverá boa parte do dia.

Para Stacioli (2010) é importante o papel do educador e da escola e seu todo em acolher as:

Crianças de modo personalizado e lidar com as suas emoções e com as dos seus familiares durante os delicados momentos de separação, de ambientação cotidiana e de construção de novas relações com os colegas e com os adultos. O papel do educador, nesse sentido é fundamental nesse processo de acolhimento, adaptação e ambientação nesse novo espaço educativo (STACIOLI, 2010, p. 31).

Diante do exposto, percebeu-se que todos os funcionários, mas precisamente o educador, exercem papéis fundamentais nesses momentos de separação da criança com a família, momento esse muito delicado que deve envolver afeto e acolhimento de todos os adultos que trabalham na creche.

A família também exerce papel fundamental na Educação das crianças, segundo Balaban (1999) as famílias devem estar:

Presentes na vida escolar dos pequenos já que eles também são responsáveis pela educação de seus filhos. A eles também cabe à construção de pessoas adultas com autoestima que saibam enfrentar desafios e responsabilidades. Na creche, acredita-se que a relação família e escola podem colaborar na formação, no desenvolvimento e na construção do conhecimento pela criança (BALABAN, 1999, p. 56).

O papel da família é importante e complementar ao processo de aprendizagem da criança, nesse processo todo o apoio e relações devem ser estabelecidas para que as crianças se sintam acolhidas e seguras.

Portanto, é importante os papéis dos funcionários de apoio, dos educadores, das famílias e da escola como um todo na Educação das crianças para que possam se desenvolver de forma integral. Todos devem enfrentar os desafios e responsabilidades junto às crianças. Assim, acredita-se que é de grande importância a relação família e escola.

A PARCERIA ENTRE EDUCADOR E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A reflexão do papel da comunidade escolar na formação de crianças de zero a três anos de idade é de grande importância, aspecto que caracteriza uma parceria na Educação Infantil. Considerando a importância da família nesta formação infantil, buscando identificar o que cabe a cada um dos atores e as formas de favorecer uma parceria entre todos os adultos considerados educadores são relevantes na busca de uma Educação de boa qualidade nas creches.

Segundo Oliveira (2002) atualmente as creches são definidas como:

Equipamentos educativos com o desenvolvimento de ações educativas que integram os cuidados essenciais e a ampliação dos múltiplos conhecimentos, linguagens e expressões das crianças. A creche deve respeitar a cultura da origem de cada criança. Deve partilhar com as famílias e a comunidade os projetos educativos. É um espaço de socialização, de vivências e de interações. A creche deve ter um ambiente

cultural que propicie a leitura e a escrita. Sua organização do espaço e tempo é importante para a educação, interação e construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2002, p. 75).

Compreende-se a partir das definições de creche que, seu espaço deve ser um espaço educativo, a partir desse aspecto cabe aos educadores da creche elaborar seus planejamentos com base em uma proposta educativa, levando em consideração na hora de planejar a concepção de infância da escola para desenvolver as ações educativas junto com as crianças.

Além das ações relacionadas aos cuidados das crianças na creche, como: alimentação, trocas, e higienização, os educadores também devem simultaneamente propor atividades das áreas de conhecimentos do currículo como as linguagens e as expressões infantis. Essas propostas educativas devem acontecer na creche por meio das brincadeiras que é caracterizada como uma atividade de grande importância para a infância.

Dessa forma, foi possível compreender que a creche deve ampliar as possibilidades de desenvolvimento cultural, porque é um ambiente de vivências e de estabelecimento de relações sociais.

Contudo, seu tempo e espaço devem ser muito bem pensados, de modo a valorizar todas as culturas infantis e contribuir significativamente com o desenvolvimento integral das crianças.

A creche também deve ser um espaço seguro, que vise o desenvolvimento integral das crianças, que devem também conhecer o espaço e os tempos da creche para que possam se desenvolver.

Segundo Oliveira (2002) a creche é um espaço único e por este motivo uma creche é diferente da outra, sendo que cada creche se:

Constrói e se reconstrói, diariamente, a partir dos elementos humanos, especiais, sociais, culturais e econômicos de que dispõe. Pistas teóricas e práticas acumuladas orientam a elaboração da programação das crianças. Essa programação deve levar em conta, também a realidade das crianças, seus familiares e a comunidade, envolvendo-os no trabalho da creche (OLIVEIRA, 2002, p. 76).

Como é possível observar, cada creche é única, pois o seu ambiente irá depender de alguns fatores relacionados ao modo de ser, de pensar e de agir referente ao grupo ao qual pertencem. Isso quer dizer que sua rotina dependerá das pessoas que estão na creche, principalmente das crianças, porque é na observação delas que o professor buscará planejar atividades que seja possível estimular o seu desenvolvimento.

Levar em conta o que as crianças já sabem sobre determinado conceito é importante e contribui para o planejamento do professor da creche, que a partir de tais menções buscará trazer propostas que visem o desenvolvimento infantil na creche.

Faz-se necessário mencionar ainda que na creche desenvolvem-se alguns projetos que direcionam o trabalho pedagógico do educador, mas é de grande importância que nestes projetos ele envolva também às famílias das crianças, que deverão contribuir para potencializar o conhecimento infantil, principalmente quando às famílias contribuem trazendo informações de suas culturas para a creche.

Entende-se a creche como espaço de diversas interações, nesse sentido a busca de parcerias é de grande para o desenvolvimento das crianças. Pois, acredita-se que essas parcerias creche/família são condições para a aprendizagem das crianças e devem ser colocadas em prática para que possam ser transformadas em atividades diárias.

De acordo com Oliveira (2002, p. 24) a relação entre a creche e a família é muito importante e contribui para o “desenvolvimento das crianças. Diariamente os educadores e os pais das crianças se encontram na creche, em dois horários, o da entrada e o da saída, esse encontro gera um tipo de relacionamento singular e muito especial”.

As relações família e escola precisam ser estabelecidas para que o acolhimento e a ambientação das crianças na creche seja tranquila e contribua significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Sobre a importância da família no processo de Educação das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (2003) afirma que:

As crianças têm o direito de serem criadas e educadas por suas famílias. A família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil (BRASIL, 2003, p. 03).

Como é possível observar, as famílias são consideradas como parceiras no processo educativo infantil. Portanto, a relação dos educadores com as famílias deve ser baseada em um diálogo aberto, favorecendo a troca de informações entre os pais e os educadores.

Sobre a relação da instituição de Educação Infantil com a família e com a comunidade a Orientação Normativa 01/04 da SME cita o contido na LDB 9.394/96, esclarecendo os limites entre as duas instituições: “O trabalho da Educação Infantil não substitui a ação da família, ele abrange uma ação complementar a ela”.

Está Instrução Normativa 01/04 (2019) é um documento que explicita o conceito de família como:

Uma construção social que varia de acordo com cada sociedade, organizada em um determinado momento histórico, econômico e cultural, e sua definição e organização transformam-se com o tempo. Ou seja, o conceito de família muda com o tempo, atualmente, nem todas as famílias possuem a estrutura de família nuclear (pai, mãe e filhos, no qual o pai é responsável pelo sustento e a mãe pelos cuidados das crianças e da casa) (SÃO PAULO, 2019, p. 18).

Nesse sentido, atualmente é possível encontrar outros modelos de famílias que compreendem pais separados com filho, outras com várias gerações de famílias como avós, tios e sobrinhos.

Sobre a convivência com tal diversidade de famílias a Instrução Normativa 01/04 (2019) descreve que:

Essa diversidade de aspectos que coexistem nas estruturas familiares, nos aponta para a necessidade de um trabalho pautado no respeito mútuo e no diálogo entre famílias/comunidades e a Unidade Educacional. Isso favorece uma relação permanente com as famílias das crianças e suas comunidades, possibilitando uma maior interação, valorizando suas práticas e suas culturas, bem como conhecendo estas diferentes visões de mundo que perpassam os contextos de vida das crianças (SÃO PAULO, 2019, p. 19).

No atual contexto social, a compreensão e acolhimento da diversidade de famílias que buscam atendimento na creche são importantes para escola se posicionar, visto que seu papel é o atendimento de qualidade às famílias e o acolhimento delas é importante para o bom relacionamento entre família e escola.

Oliveira (2002, p. 116) faz uma ressalva sobre a forma de participação das famílias nas instituições de Educação Infantil: “essa participação precisa ter certos limites de horários e espaços, para se manter o bom atendimento as crianças, que é o objetivo principal da creche”.

Nesse sentido, faz-se necessário mencionar que o bom relacionamento entre educadores e famílias parece ser uma importante contribuição para o trabalho com as crianças, aspecto que favorece segurança e equilíbrio nas relações que são estabelecidas nessa Instituição.

Segundo Oliveira (2007) as atitudes básicas que os profissionais da creche devem tomar frente a possíveis problemas nas relações entre as instituições de educação infantil e as famílias deve ser a de:

Compreensão dos determinantes da ação da família, e não censura a ela. Há de entender que pesquisas na área têm evidenciado que a carência de oportunidades de convívio social nas cidades leva as famílias a se fechar e viver modelos interpessoais carregados de emoções negativas. Superar isso exige a criação de um ambiente coletivo, mas aberto na creche, o que requer uma estreitar relações entre escola e a família, pelo diálogo (OLIVEIRA, 2007, p. 180).

Compreendeu-se que o equilíbrio nesse relacionamento entre creche e família é tarefa grande, exigindo que o educador elabore sentimentos em relação à criança e sua família. Dessa forma, a convivência não é fácil, mas é possível por meio do diálogo promover esse ambiente coletivo.

Sabe-se que ao entrar na escola a criança traz para a instituição de educação infantil os hábitos alimentares, de condutas vivenciadas na família, que nem sempre estão de

acordo com as propostas das instituições. A criança traz a cultura de seu primeiro meio social, a família. Conhecer esta cultura é função essencial para o educador, para que os respeite ou altere juntamente com a família.

Portanto, a participação dos pais e outros familiares em conselhos escolares promovidos nas creches ou na organização de festas são estratégias que servem também para aproximar as famílias às instituições. Entendeu-se que favorecer o diálogo, no qual a instituição pode conhecer melhor a cultura familiar, valorizar certos aspectos dessa cultura é importante, pois o desenvolvimento das crianças exige articulação das suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a construção do presente trabalho, compreendeu-se que o estabelecimento de parceria entre educador e família é importante para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Essa parceria é possível desde que a escola tenha um trabalho coletivo, que tenha a intenção de envolver as famílias nessa coletividade, acolhendo-as, favorecendo a ambientação e adaptação nesse novo espaço educativo.

De forma geral, analisou-se a contextualização da adaptação e do acolhimento das crianças na creche, percebendo-se que são necessárias ações coletivas como a parceria entre família e escola, pois esta é fundamental para a segurança das crianças em sua ambientação, favorecendo afetividade e interação nesse novo espaço de socialização e desenvolvimento.

Vale ressaltar que a adaptação e o acolhimento das crianças, devem ser pensados no coletivo da Instituição de Educação Infantil, mas é preciso que se respeitem o tempo de cada criança e suas famílias nessa adaptação, aspecto que contribui para que se sintam seguras para interagir no espaço educativo da creche, com os adultos e com as outras crianças.

Por isso, torna-se necessário o desafio que é para o profissional da Educação Infantil ter uma parceria com as famílias e da mesma forma existe o desafio das famílias em criar um momento para contribuir com a creche no desenvolvimento dos filhos. Nesse sentido, é essencial que se estreitem os laços em ambas as partes e que não haja resistência para essa grande contribuição.

Ao longo do trabalho, teve-se a plena convicção de que é preciso criar momentos para que o trabalho coletivo aconteça na creche, sendo necessário repensar a relação educador,

família e escola, para obter as contribuições das famílias no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças na Educação Infantil.

Contudo, concluiu-se que há a necessidade da aproximação da instituição educativa com a família das crianças, para repensar as especificidades de ambas, escola e família, no desenvolvimento infantil. Porque, essa parceria pode trazer uma melhor qualidade de Educação Infantil, porém é preciso que os educadores de creche entendam que o seu papel para esta relação é extremamente importante.

REFERÊNCIAS

- BALABAN, N. **O início da vida escolar: da separação à independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- DAVINI, J. **Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- RIZZINI, I. **Assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.
- SÃO PAULO. **Orientação Normativa – SME**. 01 de 04 de abril de 2019. São Paulo: Secretária Municipal de Educação.
- STACIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Processos de adaptação na creche.**
Cadernos de Pesquisa, 2003, ed. 86, p. 55-64.

LETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS



ELZA CÂNDIDO DE FARIAS

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2015). Formanda em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP – 2021. Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em Surdez (2019). Atua como professora desde 2013.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar contribuições do conceito de alfabetização científica e letramento científico como metodologia de ensino de ciências ancorada na construção de competências e autonomias previstas como valores crescentes na educação. O letramento científico pode interessar o estudante quanto à aprendizagem de ciências, saindo de um conhecimento hermético, e vendo a ciências como produção cultural, marcada por interesses de ordem social, econômica e cultural. O letramento científico é possibilidade para fomentar habilidades de autonomia, investigação, trabalho em equipe, argumentação, preparando assim o estudante para ser cidadão crítico e atuante na sociedade.

Palavras-chave: Letramento Científico, Alfabetização Científica; Autonomia.

INTRODUÇÃO

Em meio a pandemia do novo Corona vírus, desvelou-se a dependência que temos das tecnologias. Enquanto crianças e jovens parecem estar muito mais aptos ao uso das tecnologias, pessoas mais velhas às vezes evitam e algumas, ainda, são resistentes ao uso desses recursos. Ao falarmos em tecnologia, nos aproximamos do ensino de ciências, uma vez que é comum relacionar o desenvolvimento tecnológico ao acúmulo de conhecimento científico de uma sociedade. O próprio componente curricular de ciências, vai pensar natureza e tecnologia. A preocupação com a forma como crianças e jovens têm acesso ao ensino-aprendizagem em ciências é crescente. Haja vista que os conteúdos dessa matéria se apresentam desde o primeiro ano do ensino fundamental. E antes disso, ainda na

educação infantil, professores e educadores já são desafiados a instigar e manter o espírito investigativo nas crianças. Sendo comum a percepção, muito atual, que crianças humanas, nascem curiosas e investigativas. Mas como o ensino de ciências auxilia crianças e jovens a se tornarem usuários dos conceitos científicos em seu cotidiano?

O presente artigo foi desenvolvido com base em levantamento bibliográfico objetivando refletir sobre os conceitos e possíveis contribuições da diferenciação dos conceitos de letramento e alfabetização científica no ensino-aprendizagem de ciência uma vez que pode contribuir na escolha de instrumentos de ensino e aprendizagem que aumentem o interesse e formação de estudantes em todas as séries do ensino. Não tem como objeto exaurir o conhecimento a ser produzido, mas assinalar pequena contribuição que a diferenciação dos conceitos pode dar à educação científica e assim oferecer condições para a geração de conhecimento e especialmente de autonomia entre a população. Nesse intuito foi realizado levantamento bibliográfico em artigos e livros referente ensino de ciências, letramento e alfabetização científica. Apontando que há um amplo caminho a ser percorrido no intuito de tornar o ensino-aprendizagem de ciências significativo para a população garantindo uma educação de qualidade em todas as áreas, especificamente, no caso do presente trabalho, no ensino de ciências, com vistas a permitir maior domínio das ciências naturais e tecnologias, como forma de contribuir para a formação de cidadãos atuantes e críticos.

BREVE HISTÓRICO DAS CIÊNCIAS COMO ENSINO

O domínio das ciências e das tecnologias, há muito é percebido como essencial para o desenvolvimento da vida em sociedade. Diante disso a preocupação com o ensino de ciência e consequentemente com a alfabetização científica ou letramento científico não é nova na sociedade. A ciência que vai ganhando força em sua divulgação e ensino, não é qualquer ciência, antes, segundo Chasot (2000, apud Santos, 2007, p. 474), trata-se de uma ciência ocidental e eurocêntrica. Tal fato implica uma determinada conformação de pensamento diante da vida e do universo.

Essa ciência emerge baseada na cultura ocidental e desde o século XVI passa a ganhar espaço nos currículos. Francis Bacon (1561-1626), por exemplo, esperavam que a ciência pudesse estar a serviço da humanidade (SANTOS, 2007, p. 474), para isso era essencial que cada vez mais pessoas tivessem acesso aos conceitos e formas de pensamento científico. Diante da essencialidade da ciência para a vida em sociedade,

a partir do século XIX, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, a ciência foi incorporada ao currículo escolar (DeBoer, 2000). Também a partir daquele século, passaram a ser encontradas na Inglaterra e nos Estados Unidos publicações de livros e artigos sobre ciências destinados ao público geral, bem como artigos que destacavam a importância do estudo da ciência pelo público (Hurd, 1998; Layton, Davey & Jenkins, 1986; Shamos, 1995). Layton, Davey e Jenkins (1986) citam obras científicas para o público datadas já do século XVIII (SANTOS, 2007, p. 474).

Mas foi no início do século XX, que a alfabetização científica ou letramento científico passou a ser debatido mais profundamente. Dos estudos iniciais, pode-se destacar o trabalho de John Dewey (1859-1952), que defendia, nos Estados Unidos, a importância da educação científica. Segundo Santos (2007), esses estudos passaram a ser mais significativos nos anos de 1950, “em pleno período do movimento científicista, em que se atribuía uma supervalorização ao domínio do conhecimento científico em relação às demais áreas do conhecimento humano”. A temática tornou-se uma bandeira, surgindo um movimento mundial em defesa da educação científica.

No Brasil, no entanto, essa preocupação ocorreu tardiamente, uma vez que o currículo escolar era marcado, predominantemente, pela tradição literária e clássica herdada dos jesuítas. Mesmo com os incentivos dados por Dom Pedro II (1825-1891), que apresentava-se como um admirador das ciências, e dos discursos positivistas de intelectuais brasileiros em favor da ciência, como Rui Barbosa (1849-1923), o ensino de ciências só passou a ganhar espaço e ser efetivamente incorporado ao currículo escolar nos anos de 1930, quando começou um processo de busca de inovação que se espalhou para outras disciplinas como estudos sociais, artes, línguas, assim como para todos os níveis da educação (KRASILCHIK, 1992). Esse processo foi lento, começando com a atualização curricular e continuando com a produção de kits de experimentos, tradução de trabalhos americanos e criação de centros de ensino de ciências na década de 1960. Só em 1970, ocorreu sua consolidação a partir de pesquisa na área de educação em ciências no Brasil, a qual se foi consolidando nos últimos 35 anos,

de forma que hoje se conta com uma comunidade científica atuante em mais de 30 programas de pós-graduação em ensino de ciências, com a realização regular de congressos científicos específicos nessa área e com a publicação de periódicos acadêmicos sobre a temática, tendo sido produzidas cerca de 1.100 dissertações de mestrado e teses de doutorado entre 1972 e 2003, de acordo com pesquisa de Megid Neto, Fracalanza e Fernandes (2005 apud SANTOS, 2007).

Desde então, o ensino de ciências vem ganhando espaço e defesa, não só por parte dos educadores da área, mas também por diferentes áreas de negócios e profissões que necessitam desses conhecimentos para desenvolver-se, diante da grande abrangência dos saberes científicos.

O ensino de ciências, não é universal e depende do contexto histórico, político e social em que está inserido. Ao refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento científico pode-se pensar sobre os significados e funções atribuídas à educação científica a fim contribuir com referenciais para estudos na área de currículo, filosofia e política educacional que visem analisar o papel da educação científica na formação do cidadão.

ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO CIENTÍFICO?

Os estudos referentes alfabetização e letramento científico ainda são recentes no Brasil. Em decorrência disso, grande parte da literatura, apoia-se na nos estudos em língua inglesa que conta com maior produção na área. Ainda que esses estudos ainda encontrem-se em fase de consolidação, há um crescente número de artigos científicos sobre o tema.

O termo letramento científico é derivado da área de ensino de línguas. Segundo Magda Soares (2010), o termo surgiu no cenário nacional na década de 1980. Ela defende que existe uma importante diferenciação “entre o mero aprendizado da codificação da escrita, a alfabetização, e o impacto de seu efetivo uso em práticas sociais. Ainda segundo a autora.

a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada mas não é letrada (SOARES, 2010, p. 15).

Para Kleiman (1995), o letramento pode ser definido na atualidade “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora argumenta que a escola, embora seja o lugar de maior uso da prática da escrita, desenvolve parte das habilidades, uma vez que

pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 19).

A autora deixa claro que o uso do letramento é prática sociocultural e, portanto, tem extensa aplicação e impacto na vida cotidiano. O que pode levar a reflexões sobre o fazer da escola, e a necessidade, em todos os campos, de não deter-se apenas sobre a alfabetização, mas buscar o incremento disso, fomentando o letramento.

A utilização dos termos alfabetização científica (AC) e letramento científico (LC) tem correspondência ao termo em inglês *scientific/science literacy* (SL) inicialmente usado, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, para diferenciar distintas especificidades de um currículo apropriado de Ciências para os estudantes que não planejavam prosseguir na carreira científica (ROBERTS, 2007 apud SUISSO e GALIETA, 2015). Essa definição, no entanto, não é consensual.

Suisso e Galieta (2015), indicam que há diferenciação entre alfabetização científica e letramento, sendo que na:

tradição escolar a alfabetização científica tem sido considerada na acepção do domínio da linguagem científica, enquanto o letramento científico, no sentido do uso da prática social, parece ser um mito distante da prática de sala de aula. Ao empregar o termo letramento, busca-se enfatizar a função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização científica escolar.

Para Roberts (2007 apud SUISSO e GALIETA, 2015),

a infinidade de definições e conceitos relacionados à SL pode ser melhor compreendida se forem observadas as duas fontes curriculares (legítimas, mas conflitantes) do ensino de Ciências: (1) os assuntos científicos em si, as questões essencialmente científicas; e (2) as situações em que a Ciência pode desempenhar um papel, participar em assuntos humanos de outra natureza, que não essencialmente científica. Para o autor, por meio de uma análise da literatura sobre SL pode-se perceber que existem extremos em defesa dessas duas fontes, resultando em duas categorias de análise, que representam os extremos de um continuum.

Conclui-se com isso que a primeira visão situa a SL por meio dos produtos e processos da própria Ciência, enquanto a segunda visão coloca a SL em meio a situações que possuem componentes de diversas ordens, não se atendo apenas à ordem científica, podendo, dessa forma, ser utilizada pelos alunos em seu cotidiano como cidadãos. Ainda que historicamente, a primeira visão tenha sido o ponto de partida para a definição de SL, aumenta o número de pesquisadores enfatizando a importância das situações do mundo real, das vivências (visão segunda) como ponto de partida para, então, chegar às questões conceituais da Ciência e constatar o que é pertinente para uma aprendizagem que faça sentido.

Para Santos (2007) há diferenciação entre alfabetização científica e letramento científico (ambas utilizadas na literatura como traduções do termo em inglês, *scientific literacy*). Segundo ele, o termo alfabetização científica pode ser relacionado a um processo mais básico no ensino de Ciências, que incluiria “o reconhecimento de alguns de seus vocábulos, a memorização de fórmulas e a resoluções de algoritmos; enquanto o termo letramento científico estaria associado à prática social do ensino de Ciências” (SANTOS, 2007, p. 479).

Evidencia-se que o ensino de ciências, da mesma forma que a aprendizagem e uso da língua materna, não está relacionado, tão somente à alfabetização, ou seja, o domínio dos códigos e algum manejo no sentido de saber ler e escrever. Antes,

o ensino de ciências também deveria preocupar-se, entre outras coisas, com as implicações sociais da ciência e da tecnologia, com os riscos e os benefícios de cada avanço científico ou tecnológico – e não apenas de forma secundária, mas considerando a sua devida importância (CUNHA, 2017, p.175).

Para Francisco Ayala (1996), presidente da Associação Americana para o Progresso da Ciência – AAAS – em 1996, no World Science Report, relatório da Unesco, defendeu que

o letramento científico, entendido como um trabalho diário de conhecimento da ciência, é tão necessário quanto a leitura e a escrita (letramento, no sentido geralmente entendido) para um modo de vida satisfatório no mundo moderno. Eu desejo sustentar que o letramento científico é necessário para que haja uma força de trabalho competente, para o bem-estar econômico e saudável do tecido social e de cada pessoa, e para o exercício da democracia participativa. (Ayala, 1996, p. 1, apud CUNHA, 2017, p.175)

Com isso o pesquisador sustenta que uma pessoa para ser considerada cientificamente letrada, não precisa necessariamente dominar as teorias científicas, mas deve ser capaz de analisar com criticidade aquilo que é oferecido social, cultura e economicamente. Por exemplo, uma pessoa cientificamente letrada, será capaz de aceitar ou rejeitar um programa governamental, percebendo que este pode trazer benefícios de cunho social, energético, econômico etc., mas pode acarretar problemas de ordem socioambiental. Ou seja, o letramento científico subsidia o usuário para que seus julgamentos possam ser realizados com base em conhecimento do que representa a ciência enquanto domínio do homem sobre a natureza, bem como do impacto que isso pode ter sobre o ambiente, utilizando para isso, conhecimentos envolvendo ciências e tecnologia. É importante que as pessoas reflitam que a ciência não é neutra tão pouco sempre boa para a humanidade. No Brasil, por exemplo, há um crescente incremento ao uso de agrotóxicos, com a aprovação desde 2018 de mais de mil substância, sendo que desses, 20% foram classificados pela Anvisa como extremamente tóxicos para a humanos. Pouco se noticiou a respeito dos impactos que essas aprovações têm para a vida no planeta, uma vez que o agrotóxico aplicado no meio rural, não fica retido ao meio em que foi lançado diretamente, além de estar presente nos alimentos produzidos, muito deles voltados a fabricação de ração animal, ainda é dispersado pelos ventos e penetram na terra podendo contaminar lençóis freáticos. Mas a população pouca ou nenhuma informação tem sobre isso, e conseqüentemente, tais aprovações acontecem sem que haja qualquer

reação por parte da grande massa, ainda que isso possa ter consequências preocupantes num futuro próximo.

Nesse sentido Chassot vem defendendo que o ensino de ciências não deve girar “mais em torno de decorar conceitos e classificações que logo serão esquecidos e que relativize a visão positivista de ciência como verdade definitiva”. (CHASSOT, 2003, p. 99). Dessa forma, para o autor, ensino de ciências deve estar voltado para a inclusão social, para instrumentalizar cidadãos para que critiquem e interfiram nas decisões políticas, econômicas, culturais. Essa visão, embora progressista que o autor carrega consigo, ainda assim deferente uma matriz eurocêntrica das ciências, o que acaba por invalidar outras formas de leitura do universo, que não aquela dos livros e teorias, priorizando os saberes canônicos, o que pode causar distanciamento e podendo chegar mesmo à repulsa por parte do estudante.

Objetivando a aproximação do aluno e a ampliação do conhecimento científico, Costa at al. (2010, p.153, apud CUNHA, 2017, p.180) propõe a

divulgação científica de tendência dialógica, em que “conhecimentos locais podem ocupar a mesma importância do conhecimento científico na resolução de problemas” e em que “o público participa de assuntos e de políticas relacionadas à ciência e à tecnologia nas mesmas condições de cientistas, valorizando o diálogo e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade”.

Dessa forma, o termo letramento científico, aparece como mais amplo, na forma de divulgar, pensar e ensinar as ciências. Distanciando-se da mera transmissão unilateral e canônica para a produção de um ensino dialógico e que valorize os conhecimentos do mundo e da vida, não só para gerar aproximação e interesse dos estudantes e pessoas em geral, mas para construir conhecimento complexo e possibilitar aplicação do conhecimento científico no exercício da cidadania.

Referente ao campo científico e o ensino-aprendizagem em torno dele, é necessário refletir àquilo que Gerard Radnitzky (1970, apud SANTOS, 2007, p. 476), aponta como os diversos atores envolvidos com a produção científica, o que destaca a ciência como um sistema social essencialmente relacionado ao desenvolvimento do conhecimento, marcadamente social, econômico e cultural. Nesse cenário ganham destaque os produtores (cientistas), o processo de pesquisa, os produtos etc. Esses atores têm perspectivas diferentes e até divergentes sobre a produção de conhecimento científico e sua aplicação. Além disso, nem todo projeto de pesquisa terá acesso a financiamentos, em virtude de estar alinhamento com interesses mercadológicos ou sociais. Dessa forma a escola, enquanto campo de ensino de ciências, está longe de ser um lugar neutro em suas escolhas. Para Ratcliffe & Grace (2003, apud SANTOS, 2007, p. 477)

se a prioridade da alfabetização científica for melhorar o campo de conhecimento científico, preparando novos cientistas, o enfoque curricular será centrado em conceitos científicos; se o objetivo for voltado para a formação da cidadania, o enfoque englobará a função social e o desenvolvimento de atitudes e valores.

Norris e Phillips (2003, apud SANTOS, 2007, p. 478), fazendo um levantamento sobre as concepções em torno da educação em ciências, identificaram os seguintes significados:

a) conhecimento do conteúdo científico e habilidade em distinguir ciência de não-ciência; b) compreensão da ciência e de suas aplicações; c) conhecimento do que vem a ser ciência; d) independência no aprendizado de ciência; e) habilidade para pensar cientificamente; e) habilidade de usar conhecimento científico na solução de problemas; f) conhecimento necessário para participação inteligente em questões sociais relativas à ciência; g) compreensão da natureza da ciência, incluindo as suas relações com a cultura; h) apreciação do conforto da ciência, incluindo apreciação e curiosidade por ela; i) conhecimento dos riscos e benefícios da ciência; ou j) habilidade para pensar criticamente sobre ciência e negociar com especialistas.

Diante do exposto, torna-se inegável que não há formas de transmitir conhecimento que parta de uma neutralidade, muitas vezes atribuída à ciência, como afirma Morin (2000, apud SANTOS, 2007, p. 478), “há um tecido interdependente e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e o seu contexto”.

Dessa forma as escolhas realizadas pela Base Nacional Curricular e consequentemente, sua concretização nas escolas, estão longe se serem neutros, antes está permeado pelo contexto social e cultural em que se realiza. Quando tais documentos optam por alfabetização ou letramento científico, recortes distintos são escolhidos e propósitos são colocados em ação. Segundo Shamos (1995),

letramento científico propriamente dito é o processo que envolve um conhecimento mais aprofundado dos construtos teóricos da ciência e da sua epistemologia, com compreensão dos elementos da investigação científica, do papel da experimentação e do processo de elaboração dos modelos científicos. Letramento científico, nessa perspectiva, consiste na formação técnica do domínio das linguagens e ferramentas mentais usadas em ciência para o desenvolvimento científico. Para isso, os estudantes deveriam ter amplo conhecimento das teorias científicas e ser capazes de propor modelos em ciência (Apud SANTOS, 2007, p. 480).

Embora o termo letramento traga uma ampliação ao ensino de ciências, alguns autores como Krasilchik e Marandino (2004, apud SANTOS, 2007, p.479) “entendem que o termo alfabetização científica já se consolidou na prática social, apesar da distinção entre alfabetização científica e letramento. Nesse sentido, elas consideram que a alfabetização científica já engloba a ideia de letramento”.

Embora o entendimento de que alfabetização já engloba o letramento, ainda assim, insistimos que a alfabetização ainda guarda a tradição de voltar-se para os conceitos, muitas vezes voltados com processos seletivos como, como o vestibular, ENEM, provas

externas e por isso pouco olham para a aplicabilidade e ferramentalização dos estudantes voltando-se para a vida em sociedade e para a qualificação na atuação dos mesmos.

A partir desse ponto, será apresentado as contribuições que o letramento científico pode oferecer ao ensino-aprendizagem de ciências e assim contribuir para uma formação mais completa e atuante do estudante, servindo assim, como força motriz para formar cidadãos críticos e prontos para se tornar força motriz no processo de mudança social.

LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO PRERROGATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O ensino de ciências, com base no letramento científico, está voltado a apresentar ao aluno o domínio de sua linguagem, compreendendo sua estrutura sintática e discursiva, o significado de seu vocabulário, interpretando suas fórmulas, esquemas, gráficos, diagramas, tabelas etc. No entanto, não deve parar nesse ponto. Conforme nos indica Newton, Driver e Osborne (1999 apud SANTOS, 2007, p. 485), “o ensino de ciências deve ajudar o aluno a construir um argumento científico, o qual é diferente da argumentação do senso comum”. Com isso tais autores defendem que o ensino de ciências deve descolar-se do discurso de autoridade, amplamente difundido em ambiente escolar, e calcar-se nos valores e na argumentação científica, auxiliando, assim, ao estudando em sua tomada de decisões e posicionamento diante de questões que envolvam o uso de tecnologias, políticas de desenvolvimento, consumo consciente, etc.

Apesar de todas as contribuições que o letramento pode oferecer escola, no entanto, ainda reproduz “um processo de memorização de vocábulos, de sistemas classificatórios e de fórmulas por meio de estratégias didáticas em que os estudantes aprendem os termos científicos, mas não são capazes de extrair o significado de sua linguagem” (SANTOS, 2007, p.484). Dessa forma, a escola ainda não prepara os estudantes para atuação efetiva enquanto usuária de educação científica no cotidiano.

Segundo Norris e Phillips (2003), a linguagem científica, é pouco ensinada na escola, fazendo com que o estudante não consiga relacionar os conteúdos científicos ensinados na escola, à sua vida cotidiana, ou seja, ele não consegue “ler e interpretar as informações científicas difundidas na mídia escrita” (idem, 2007, p.484). Os autores defendem que

Aprender a ler os escritos científicos significa saber usar estratégias para extrair suas informações; saber fazer inferências, compreendendo que um texto científico pode expressar diferentes ideias; compreender o papel do argumento científico na construção das teorias; reconhecer as possibilidades daquele texto, se interpretado e reinterpretado; e compreender as limitações teóricas impostas, entendendo que sua interpretação implica a não-aceitação de determinados argumentos

(Norris & Phillips, 2003).

Nos últimos anos a sociedade brasileira tem sofrido amplamente com a falta de contato e confiança no discurso científico. Especialmente desde o início da pandemia temos visto um embate claro entre o discurso científico e o senso comum. E por vezes, o senso comum tem ganhado espaço em detrimento às recomendações e discursos científicos já estabelecidos. Nesse cenário, muitas questões surgem, especialmente referente ao que está sendo apreendido, efetivamente, pelos estudantes de ensino fundamental e médio. Para isso, vamos refletir sobre como as avaliações têm contribuído ou não no processo de ensino-aprendizagem na área das ciências.

AVALIAÇÃO EM LETRAMENTO CIENTÍFICO

Como avaliar adequadamente o domínio da alfabetização ou letramento científico de um estudante? Essa pergunta tem marcado a preocupação de diversos estudiosos, no mundo e no Brasil. Para isso, tem-se defendido cada vez o uso de provas externas, que possam avaliar o domínio que os estudantes detêm referente a assuntos de cunho científicos e tecnológicos. No entanto, tais metodologias de avaliação, muito mais voltadas a medir conhecimento teórico e ainda marcados por critérios comparativos, apresenta dificuldade em abranger o que se busca com o letramento científico, muito mais alinhado com o uso e aplicação prática do conhecimento obtido.

Diante dos desafios, alguns desses exames já tentam incorporar a avaliação da compreensão pública da ciência e não só o conhecimento conceitual. Mas as dificuldades na elaboração de questões para medir o grau de entendimento dos estudantes em relação à sua função social são ainda representativos. Outro desafio nesse campo tem sido conseguir estabelecer o que há de essencial que deve ser avaliado em tais exames. Para Shamos (1995, apud SANTOS, 2007, p. 486), “nesses processos avaliativos é fundamental a definição do papel da educação escolar no sentido do desenvolvimento do interesse dos alunos em questões sociais relativas à ciência”.

O resultado de tais avaliações têm indicado uma crise no domínio da educação científica, até mesmo em alguns países com elevado grau de escolarização de sua população, tanto no que diz respeito à compreensão dos conceitos básicos como do papel social da ciência. Nos Estados Unidos, tais provas vêm revelando dificuldades. Já no Brasil, essa crise é ainda mais crítica. Segundo Santos (2007, p. 486) “os estudantes brasileiros tiveram, em 2003, o segundo pior desempenho em ciências entre 41 países pesquisados pelo PISA.” As avaliações ocorridas em 2018, mostraram que o Brasil, continua estagnado.

Ainda que o número de países participantes tenha aumentado, passando de 70 para 80, o resultado do país ainda está entre os últimos colocados, ficando na 68ª posição do ranking. Isso é preocupante, porque mesmo aumentando as matrículas, o aprendizado não tem sido mais consistente (INEP, 2019).

Tal resultado negativo pode ter como um de seus pilares o posicionamento das escolas. Além de apresentarem ainda uma configuração elitista, não conseguindo superar o aspecto dual: uma voltada para a elite e outra, muito inferior, voltada para as classes populares, que ainda avaliam mal seus estudantes, com exames que não envolvem aspectos básicos do que se espera do letramento científico. Mesmo com a dicotomia, entre a forma de organização e ensino entre as escolas voltadas para as classes sociais médias e alta, que frequentarão as melhores universidades, ou a escola de baixa qualidade (públicas e privadas) que prepararão o estudante para a obtenção de certificado e absorção no mercado de trabalho; em ambas o parâmetro de referência para os currículos não inclui o que é essencial para o letramento científico.

Nas escolas elitizadas, o ensino é voltado para ranqueamentos externos e assuntos abordados pelo vestibular, uma vez que objetivam garantir o acesso desses formandos. As provas do vestibular, embora, em algumas instituições, tenham passado por avanços, ainda não avaliam adequadamente muitos dos aspectos essenciais do letramento científico, os quais acabam ficando longe do currículo escolar, privilegiando fórmulas e memorizações. Na maioria das escolas públicas ou privadas de baixa qualidade, o processo é ainda mais dramático, na medida que o currículo tem se limitado

às questões bem elementares do processo de alfabetização científica, ou seja, tem-se restringido a conteúdos básicos escolares, geralmente prescritos em livros didáticos que enfatizam a memorização de fórmulas, de sistemas de classificação e da nominalização de fenômenos, bem como a resolução de questões por algoritmos (SANTOS, 2007, p. 486).

O autor continua argumento que esses conteúdos são priorizados pela facilidade de ser avaliado pelos docentes, bem como por ser facilmente aprendido pelos estudantes, o que simplifica a tarefa pedagógica. No entanto, esse processo está longe de interessar os estudantes para questões relacionadas ao aprendizado de ciências. Distancia-se da possibilidade de criar problematizações que envolva os estudantes consolide conhecimentos e especialmente sua relação e aplicação na sociedade. Santos (2007, p. 486), sintetiza esse processo de ensino adequadamente ao argumentar que

o ensino escolar de ciências, de maneira geral, vem sendo desenvolvido de forma totalmente descontextualizada, por meio da resolução ritualística de exercícios e problemas escolares que não requerem compreensão conceitual mais ampla. Isso corresponde à alfabetização científica superficial no sentido do domínio estrito vocabular de termos científicos.

O autor argumenta que é necessário transformar a educação científica numa cultura científica. Para isso deve-se “desenvolver valores estéticos e de sensibilidade, popularizando o conhecimento científico pelo seu uso social como modos elaborados de resolver problemas humanos” (SANTOS, 2007, p. 487). O autor incentiva o uso de meios informais de divulgação científica, como textos de jornais e revistas e programas televisivos e radiofônicos em sala de aula, e ainda a visita a lugares não formais de educação como museus, jardins zoológicos, e mesmo parques e praças próximas. Nesse mesmo sentido, Gough (2007, p. 634-635), numa breve avaliação de livros didáticos, demonstra que artigos científicos de jornais e revista, podem ser muito mais estimulantes para o aprendizado de ciências, uma vez que contextualiza as descobertas científicas e seus pesquisadores. Além disso, a escrita é muito mais instigante e mais aberta, do que os livros, que se apresentam dentro de uma linearidade, que, em geral, não corresponde à realidade.

Outra metodologia que pode contribuir para o letramento científico é fazer com que o aluno possa refletir sobre seu entorno a partir do pensamento científico, pensar inclusive o que causa os impactos e projetar soluções. À medida em que o estudante consegue articular conceitos científicos com a prática da vida e seu entorno, e se percebe capaz de transformá-lo ou ao menos participar do processo de tomada de decisão, ele se sente parte de um sistema social maior. Podendo, com isso, desenvolver o desejo de aprofundar pesquisas para poder aperfeiçoar seus processos e repertório.

Conseguir mensurar a capacidade que o alunado dispõe para inferir, a partir dos conceitos apresentados em sala de aula, formas de atuar nos espaços informais, é como nos diz Santos (2007, p.487), “um processo de domínio cultural dentro da sociedade tecnológica, em que a linguagem científica seja vista como ferramenta cultural na compreensão de nossa cultura moderna”. Esse é grande desafio na renovação do ensino de ciências.

Diante do complexo papel de como avaliar o processo de ensino/aprendizagem de ciências, é necessário, um passo anterior, que é decidir o que a escola deseja ensinar. Se a alfabetização ou letramento na educação básica for vista com o papel restrito de ensinar a linguagem científica para realizar exames ou obter certificados, pode-se considerar que o modelo convencional de escolas mais tradicionais atende ao seu propósito, ainda que não propicie aprendizagem significativa nos moldes esperados pelos teóricos de aprendizagem.

Se, no entanto, o papel da escolar relaciona-se com a formação de cidadãos atuantes e críticos, é necessário que o ensino seja revisto. Santos (2007, p. 487) nos argumenta que esse será um desafio ainda maior para o Brasil que conta com mais de 20 milhões de

iletrados na própria língua nacional, o que pode ser facilmente percebido pelas condições socioeconômica de grande parte da população.

Entre os dois extremos da educação de ciências voltada ao domínio da linguagem científica, seja para o ingresso em universidades ou para cumprir um currículo mínimo, abre-se um espaço curricular a ser ocupado por meio de ações educativas transformadoras em sala de aula, que está no resgate da função social da educação científica. E para isso, não é necessário grandes mudanças na infraestrutura da escola, mas no objetivo e comprometimento na forma de ensinar ciências.

Santos (2007, p.487) assinala que “a construção de uma visão de ensino de ciências associada à formação científico-cultural dos alunos, à formação humana centrada na discussão de valores”, é o que deve mobilizar curriculistas, filósofos, avaliadores, e em especial professores que estejam comprometidos em apresentar ciências, não de forma neutra ou enaltecida pelos livros didáticos, mas de forma realística, mostrando inclusive que as descobertas científicas, são, por inúmeras vezes, vinculadas a interesses econômicos e sociais e assim, formar pessoas atuantes e cidadãos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão entre o uso dos conceitos de alfabetização ou letramento científico, não está restrita ao campo da linguística ou semântica. Essa disputa está colocada no fazer que se realiza no chão da escola, na forma como estudantes são estimulados, nas escolhas e usos de material didático. Nesse sentido, embora o ensino de ciências esteja consolidado como essencial para o desenvolvimento da sociedade, ainda há muito para fazer a fim de formar cidadãos atuantes e capazes de contribuir com a construção social. Esse caminho certamente passa pela aprendizagem de conteúdos de ciências e tecnologias. Mas não podem ser abordados apenas em sua forma superficial que permite que crianças e jovens decorem fórmulas e conceitos para fins de ranqueamento. É preciso que o letramento faça com que esses estudantes possam apropriar-se dos conhecimentos científicos como bem cultural socialmente construído. Que percebam que a escolha no desenvolvimento de pesquisas científicas está vinculada a interesses, muitas vezes particulares, e com isso, participem do processo de decisão do futuro coletivo que é desejado.

Entre as estratégias atuais, defende-se o letramento científico como estratégico na construção de outra concepção de ensino-aprendizagem, que contribua para uma sociedade mais justa e participativa. O letramento científico, é entendido ainda, sob a perspectiva de que não basta que uma pessoa domine as normas cultas ou teorias da

ciências (base da alfabetização científica) é necessário que ela possa fazer uso desse conhecimento em sua vida cotidiana, como forma de ser cidadão pleno e atuante nas decisões políticas que envolvem todos os assuntos, entre eles, ciências e tecnologias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

BRASIL. Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí. (2000).

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação Nº 22. Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico? interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. Rev. Bras. Educ.[online]. 2017, vol.22, n.68 [cited 2018-12-19], pp.169-186. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100169&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226809>. Acesso em 15, outubro de 2020.

DeBOER, George E. Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 37, n. 6, p. 582-601, 2000. Acesso em 20 de outubro de 2020.

GOUGH, Noel. Shaking the Tree, Making a Rhizome: Towards a nomadic geophilosophy of science education, *Educational Philosophy and Theory*, 38:5, 625-645, (2006). DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00216.x To link to this article: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00216.x>.

INEP, (2019). Brasil no Pisa 2018 – Sumário Executivo, Daeb, Inep. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 14 de outubro de 2020.

KRASILCHIK, Myriam. CAMINHOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL in *Tendências na Educação em Ciências*. Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 55, jul./set. 1992.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.36, pp.474-492. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SUISSO, Carolina; GALIETA, Tatiana. Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 991-1009, Dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-

73132015000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29, outubro de 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150040013>.

TEIXEIRA, Francimar Martins. **Alfabetização científica**: questões para reflexão. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2013, vol.19, n.4 [cited 2018-12-19], pp.795-809. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000400002&lng=en&nrm=iso)

73132013000400002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1980-850X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000400002>.

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA DE MASSA



ERIKA MARTINS BRAGA

Graduação em História pela Faculdades Integradas Alcântara Machado (1988); Especialista em Antropologia pela FACEL (2018); Professora de Ensino Fundamental II – História - na EMEF General Henrique Geisel.

RESUMO

Os meios de comunicação de massa são as formas de transporte de comunicação de massa, que podem ser definidas como a disseminação de mensagens de maneira ampla, rápida e contínua a grandes e diversas audiências, na tentativa de influenciá-las de alguma maneira. Por outro lado, a mídia pode ser aproveitada para propaganda, que explora erros cognitivos que as pessoas tendem a cometer. Ao usar as técnicas de definição de agenda, preparação e enquadramento, os produtores de mídia podem manipular os eleitores para agir contra seus próprios interesses. A mídia de massa tem como alvo um mercado muito grande, como toda a população de um país. Os artigos de revisão são o resumo do estado atual de entendimento sobre um tópico de pesquisa específico. Eles analisam ou discutem pesquisas publicadas anteriormente por cientistas e acadêmicos, em vez de reportarem novos resultados de pesquisas. O artigo de revisão vem na forma de revisões sistemáticas e de literatura e é uma forma de literatura secundária. Revisões sistemáticas determinam uma lista objetiva de critérios e encontram todos os trabalhos de pesquisa originais publicados anteriormente que atendem aos critérios. Eles então comparam os resultados apresentados nesses trabalhos

Palavras-chave: Credibilidade; Meios de Comunicação; Pensamento; Massificação.

INTRODUÇÃO

A problemática deste trabalho concentra-se em averiguar a mídia, tanto em suas dimensões tecnológicas quanto culturais, faz parte da essência que caracteriza as sociedades desenvolvidas contemporâneas, tanto que é impossível entender a dinâmica

política, cultural e tecnológica de outras sociedades sem prestar atenção ao papel. Que as modernas tecnologias de mídia e comunicação desempenham neles.

Desta forma, a comunicação de massa - comunicação coletiva - aparece como o fenômeno comunicativo socioculturalmente relevante, mas mais recentemente na história da cultura ocidental. De acordo com Rubim (2013), por esse motivo, e devido à sua crescente incidência nas formas de vida social, bem como na economia e na política das sociedades desenvolvidas, seu estudo se tornou uma grande preocupação sociológica.

O objetivo geral deste artigo é analisar como os meios de comunicação influenciam a cultura de massa. Os objetivos específicos se pautam em: verificar as transformações sociais do Século XIX e XX; demonstrar quais são os conflitos gerados pela comunicação em massa e, por fim, compreender o advento da massificação da mídia.

A justificativa deste artigo se dá por meio de a autora querer compreender como a comunicação de massa tem sido o papel que a mídia desempenha no processo democrático. Por um lado, a mídia fornece um meio para os eleitores predominantemente racionais obterem informações sobre suas escolhas políticas. Isso provavelmente introduz alguns preconceitos sistemáticos, na medida em que nem todo eleitor está interessado em mídias sociais, e os políticos podem optar por trabalhar nas questões erradas e talvez atender a um conjunto ativo de usuários que podem não estar em seus círculos eleitorais. Mas, em geral, o fato de os eleitores poderem aprender sobre os candidatos independentemente é predominantemente positivo.

Por outro lado, a mídia pode ser aproveitada para propaganda, que explora erros cognitivos que as pessoas tendem a cometer. Ao usar as técnicas de definição de agenda, preparação e enquadramento, os produtores de mídia podem manipular os eleitores para agir contra seus próprios interesses.

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DO SÉCULO XIX-XX

Para Rubim (2013), a centralidade da mídia e as tecnologias associadas a elas, no entanto, é o lançamento de um amplo processo de transformação social que caracteriza a cultura ocidental. Esse processo de transformação diz respeito às formas de vida social, à constituição do indivíduo, à economia de mercado, à ordem política democrática e, em geral, à especificidade da relação sujeito/coletivo nas sociedades desenvolvidas.

É possível datar no século XV as origens desse processo de transformação, que corresponde amplamente à gestação e desenvolvimento da modernidade: secularização progressiva das estruturas sociais, aparência e ascensão da burguesia e do comércio,

aparência da cidade individual e dos primeiros estados-nação, colonização e despacho do desenvolvimento tecnológico, consolidação da epistemologia científica, etc.

Para Sarti (2009), o processo da modernidade termina em um momento de profundas mudanças no modo de vida, especialmente durante os séculos XIX e XX, cuja virada foi o surgimento de um novo objeto social: a massa. - Em geral, a ideia de massa está acostumada a estar ligada aos fenômenos sociais do início do século XX, e o conceito começa a seguir praticamente desde o início do século XIX e, depois, de Nietzsche a Ortega, o centro de uma crescente preocupação intelectual o curso das transformações sociais da época.

Segundo Cohen (2012), talvez não possa ser considerado por acaso que a sociologia se constitua em ciência por si mesma precisamente no momento de maior velocidade, frequência e intensidade das mudanças sociais que nossa história atrai. O momento em que a complexidade e a constante mudança caracterizam as formas sociais da cultura ocidental é também o momento em que se torna necessária uma capacidade de auto-observação dessas mesmas formas sociais, o que garante pelo menos um limiar de compreensão.

Assim, Durkheim, Marx, Weber e outros concordam em apontar as múltiplas correntes transformadoras que, em seu tempo, começaram a mudar o aspecto do mundo social. Entre essas correntes ou linhas de transformação, podemos destacar o seguinte: A consolidação da economia como um fenômeno social de referência (COHEN, 2012)

De acordo com Cook (2015), ao longo dos séculos XVI a XVIII há um processo de "economia" do mundo social. Desde o surgimento da burguesia e a ascensão do comércio marítimo em linha com a colonização e o desenvolvimento tecnológico, as estruturas políticas e legais do Ocidente começam a mudar.

A propriedade toma o lugar de pertencer à comunidade (linhagem, casta ...) como uma referência econômica sobre a qual a identidade social do sujeito é constituída. Como consequência, o trabalho e a produção adquirem pleno significado como atividades sociais.

Nesse processo, a gestação do indivíduo como sujeito social se estabelece como sujeito econômico, primeiro sujeito jurídico, depois, e finalmente, com as revoluções democráticas do XVIII, sujeito político. Assim, o que caracteriza a Revolução Industrial será justamente uma organização racional da produção baseada no boom tecnológico e no capital (COOK, 2015).

A racionalização progressiva da produção se estende à divisão do trabalho, que por sua vez ocupa um lugar central na atividade cotidiana do indivíduo. Como consequência, as sociedades ocidentais são organizadas e estruturadas de acordo com a produção e

distribuição da riqueza, de acordo com um princípio de eficiência racional (quanto mais eficaz) (COOK, 2015).

A transformação das relações de produção afeta não apenas as formas sociais, mas também os sujeitos individuais. Em torno das novas formas de produção e dos novos modos de vida, sintetizados na cidade grande, aparecem grandes bolsões populacionais que constituirão o terreno fértil para a consolidação de um novo sujeito social: a massa.

A MUDANÇA DO CAPITALISMO INDUSTRIAL PARA O CAPITALISMO DE CONSUMO

O acúmulo de produção e gestão de capital está no auge no século 19 (decolagem tecnológica, fase final de colonização, boom de transporte ...). Em paralelo, o desenvolvimento tecnológico e a divisão do trabalho possibilitaram, no final do século XIX, o surgimento de um fenômeno social de larga escala relativamente novo: o lazer (OROZCO, 2015)

O surgimento de empresas públicas limitadas pode separar a propriedade da produção, dando origem a uma nova classe de especialistas em gestão e controle, bem como um maior desenvolvimento da economia financeira. A reorientação de uma economia de produção (capitalismo industrial) para uma economia financeira desde o final do século XIX converge, assim, com as novas formas de vida urbana e com as novas características do sujeito individual (divisão trabalho / lazer) (OROZCO, 2015).

O racionalismo funcional estende-se à vida cotidiana, com o consequente desenvolvimento do setor terciário (serviços) cujo processo satisfaz simultaneamente os requisitos funcionais da vida urbana (comércio, transporte, etc.) e da vida individual (distribuição de produtos, lazer ...) Passa assim progressivamente de uma economia articulada em produção para uma economia articulada do consumo.

A CONSOLIDAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA CIENTÍFICA COMO UMA ATITUDE PERANTE A VIDA

A consolidação da epistemologia científica como procedimento de observação, experimentação, conhecimento e controle corre paralela ao processo de economia da vida social.

Segundo Portelli (2014), a convergência entre a lógica científica do controle dos processos naturais e a lógica econômica da eficiência racional é consumada na ideia da tecnologia como um procedimento efetivo de intervenção sobre a natureza. - Isso consolida

uma ideia de "natureza" como uma loja de recursos disponível para as sociedades, e uma ideia de conhecimento como "capacidade de intervenção e controle".

Como consequência dos sucessos científicos e tecnológicos aplicados à produção e controle dos recursos naturais, a ideia de conhecimento adquire uma característica substancial da "utilidade". Por outro lado, a aparição nos sistemas econômicos de classes especializadas em gestão (derivada da separação entre produção e propriedade) converge com o processo de especialização científica em disciplinas e campos de aplicação (PORTELLI, 2014).

Os critérios de verdade como aplicabilidade, eficiência como utilidade e conhecimento como um recurso cumulativo permeiam progressivamente todas as formas de relacionamento social. É isso que os teóricos da Escola de Frankfurt chamavam de racionalidade instrumental. Sua expressão simbólica mais profunda se concentra no mito do progresso.

O BOOM TECNOLÓGICO E O MITO DO PROGRESSO

O desenvolvimento da tecnologia é o resultado necessário da confluência entre a lógica científica e produtiva. A tecnologia constitui, por um lado, a prova da eficácia da ciência e, por outro, a força motriz da economia industrial. Além dessa confluência, a tecnologia possibilita adaptar as formas sociais aos novos modos de vida impostos pelas formas de produção.

A tecnologia resolve primeiro o problema da produção efetiva e depois o problema da reestruturação das formas de vida transformadas pela produção. Assim, a tecnologia torna-se o principal protagonista da vida social nas grandes cidades dos séculos XIX e XX. A concepção do conhecimento como um recurso cumulativo, característico da convergência tecnológica entre ciência e economia, constitui a base do mito do progresso indefinido, que por sua vez exalta a razão instrumental como uma estratégia evolutiva (HIRSCHMAN, 2013).

A ideia de que a razão, a ciência e seu produto tecnológico oferecem um caminho de desenvolvimento, adaptação e melhoria crescente e indefinida vão além do espírito do tempo. Apenas as guerras mundiais e, recentemente, os problemas ecológicos, virão levantar questões sobre o conceito de progresso e desenvolvimento. Perguntas que exigem o acréscimo do epíteto de "sustentável" (HIRSCHMAN, 2013).

Paralelamente, o boom tecnológico e o mito do progresso também produzem transformações no mundo da vida social: o aspecto mais visível é a transição da orientação

da vida social em direção ao passado para uma orientação marcante da vida social em direção à vida social.

A história e a vida cotidiana começam a ser entendidas como uma carreira avançada, governada pela racionalidade produtiva e instrumental, no que Giddens chamou sugestivamente de "a colonização do futuro". O estabelecimento do "novo" como um valor social positivo é um sintoma direto dessa dinâmica, tanto tecnológica quanto econômica (KREINZ, 2015).

Nesse sentido, o impacto social da tecnologia, mesmo originalmente caracterizado pelo controle instrumental dos processos naturais, atinge sua máxima expressão no controle instrumental dos processos sociais e individuais. Assim, a tecnologia impregna progressivamente:

- 1) as relações do sujeito com a natureza
- 2) as relações sociais
- 3) as relações do sujeito com ele (sua autoconcepção)

Para KREINZ (2015), não é de surpreender que, praticamente desde suas origens, o desenvolvimento tecnológico baseia-se na trajetória tripla da colonização do espaço (transporte e comunicações), do tempo (ritmos e deslocamentos) e da memória (registro, duração e acumulação). Todos eles (espaço, tempo e memória) constituem os eixos sobre os quais a identidade dos sujeitos individuais e coletivos é construída.

A RACIONALIZAÇÃO DAS FORMAS SOCIAIS

Rubim (2013), afirma que juntamente com a economia da vida social apontada por Marx, Weber aponta a importância do processo de crescente racionalização das formas sociais. Para Weber, a característica da modernidade é "o desencantamento do mundo", a substituição da "racionalidade sagrada" pela "racionalidade burocrática", a organização racional e burocrática de todas as esferas da vida social simbolizada no crescente controle do Estado e o *boom* tecnológico.

A racionalização da vida social refere-se, então, a uma crescente codificação, regulação ou regulação das relações sociais de acordo com sua eficácia racional e utilidade. A profunda transformação que este processo acentua resulta numa redefinição dos laços sociais, cada vez menos povoados em proximidade, afetividade, tradição, moralidade ou espontaneidade e mais à distância, anonimato funcional, racionalidade, a norma e utilidade.

Durkheim refere-se a esse processo como o passo da "solidariedade mecânica" característica das sociedades pré-modernas, baseada em referências externas à sociedade (divindade, tradição, etc.) como determinantes de suas relações, a uma "solidariedade orgânica", característico da modernidade e baseado em referentes internos (utilidade, eficácia) como determinantes das relações sociais (RUBIM, 2013).

As novas formas sociais derivadas desse processo de racionalização já são apontadas por Tönnies no século XIX, com base na distinção entre comunidade (*gemeinschaft*) e sociedade (*gesellschaft*). Caracterizando o segundo, ao contrário do primeiro, um tipo de ligação mais formal, distante, anônimo, funcional e amplo. As novas formas sociais derivadas desse processo de racionalização constituem a base para o surgimento da massa (RUBIM, 2013).

O CONFLITO DA CULTURA DE MASSA: APOCALÍPTICO E INTEGRADO

Desde a Renascença havia sido estabelecida na Europa uma distinção entre "cultura de elite" (arte e cultura das classes altas) e "cultura popular" (tradições e expressões). A cultura de elite ou 'alta cultura' veio a corresponder com a cultura formalizada e reconhecida como tal, expressa em obras de arte, e caracterizada por autoria reconhecida, refinamento, prestígio social, codificação intencional de formas e recursos e valor político.

Para Marcondes (2014), as primeiras tecnologias de comunicação (pergaminho, papel, impressão) e tecnologias de expressão artística aparecem associadas à cultura de elite e contribuem para configurar a cultura letrada, fundamentalmente baseada na escrita, que caracteriza a história do Ocidente.

A cultura popular ou "baixa cultura" veio a corresponder com o imenso território da tradição, onde os usos sociais das pessoas, histórias orais, ritos populares, artesanato e música popular, etc. se juntam. Constitui a expressão de identidade de grupos sociais mais ou menos diferenciados e faz parte de suas vidas diárias Marcondes (2014). É caracterizada pelo anonimato, espontaneidade, codificação não intencional de formas e recursos, ausência de prestígio social ou valor político, sua natureza essencialmente pragmática e oral, ausência de refinamento ou abstração, etc.

Embora durante a Idade Média exista uma intensa coexistência entre as duas formas culturais, a Renascença e, mais tarde, o Iluminismo, apresentam uma distinção marcada, bem como uma ruptura entre os dois (Melo, 2014). A era barroca, especialmente no contexto da Reforma e da Contra-Reforma, constitui uma exceção a essa dinâmica de

separação entre o culto e o popular. No barroco, a cultura de elite bebe das fontes inspiradoras da cultura popular e, ao mesmo tempo, a cultura popular é enriquecida por imitar e, às vezes, parodiar, as formas da cultura de elite.

Finalmente, o romantismo está emergindo precisamente como um movimento de reunião ou de fusão: a cultura de elite se apropria dos temas e formas da cultura popular e isso, no contexto das revoluções nacionalistas e do despertar dos estados-nação e adquire um importante valor político e social. O desenvolvimento de novas formas de vida urbana e o surgimento da massa no final do século XIX introduz mudanças importantes nessa dinâmica cultural.

Ao mesmo tempo, o surgimento de novos meios de expressão, como fotografia, cinema, imprensa, rádio ou TV, dá origem a um novo ambiente cultural que se caracteriza pela amplitude de seu público e pelo surgimento de novos gêneros, mídia, temas e linguagens estéticos (MELO, 2014). .

Com a industrialização das formas de expressão através de tecnologias de comunicação e tecnologias de expressão artística, a forma de cultura na passagem do século XIX para o XX é radicalmente transformada. A obra de arte deixa de ser algo

É tão simples, irrepetível e passa a adquirir valor econômico. Dependendo da "reprodutibilidade" e do valor econômico de seus produtos nas novas condições de mercado, tanto a cultura de elite quanto a cultura popular são acessíveis pela primeira vez a um público de massa. Contudo, a questão de massa não se parece em nada com os sujeitos sociais que caracterizaram as formas culturais anteriores: o indivíduo no caso da cultura de elite, o grupo ou a comunidade no caso da cultura popular.

Morim (2010) O tema massa impõe novas condições ao produto cultural, que se resumem em uma democratização do gosto e uma natureza paradoxal em termos de seu valor social (uniformidade e individualização). A própria dinâmica do mercado, decisiva na estrutura das novas formas de vida social, impõe também novas condições aos produtos culturais: a cultura deve seduzir e, ao mesmo tempo, proporcionar valor de troca (o consumo da cultura como recurso de identidade).

Assim, a cultura de massa nasce como um processo de absorção e transformação da cultura de elite e da cultura popular nas condições econômicas e sociais da sociedade de massa. O fator decisivo dessa transformação é que na cultura de massa o cultural, o tecnológico-industrial e o econômico são unificados: com a cultura de massa nasce o "consumo" da cultura e da indústria cultural. Essa economia.

ASSUNTOS SOCIAIS NA CULTURA DE MASSA

As ideias de desejo e prazer, apontadas pela psicanálise, constituem o elo entre os extremos opostos do indivíduo e o maciço: a cultura de massa é uma cultura orientada para, para e para o desfrute (MORIM, 2010).

Chama-se atenção para a dupla crise da identidade individual e coletiva na cultura de massa: o indivíduo se dissolve na massa, que, ao mesmo tempo, exalta a singularidade individual (em uma dinâmica próxima à lógica contraditória de 'ser como todo mundo ser diferente 'ou' ser diferente para ser como todo mundo).

Das contribuições da Escola de Frankfurt e da Ecologia da Mídia, os sujeitos sociais da cultura de massa são caracterizados por: a) Niilismo: O sentimento de permanente 'irrealidade', característica das sociedades de mídia, juntamente com sua orientação permanente para o presente (incluindo a "apresentação do futuro") resulta em uma consciência latente da "falsidade das coisas" (BOAVENTURA, 2012).

O resultado é a sensação de viver em uma lógica permanente de 'como se': ordem política, qualificação profissional, interações cotidianas etc. parecem funcionar como aparências do que deveriam ser. b) Hedonismo: A economização do mundo social e o desenvolvimento da economia do consumo no contexto do lazer como valor possibilitam uma profunda reorientação da vida cotidiana do indivíduo em relação ao desejo ou gozo.

De fato, de acordo com autores como J.P. Dupuy, o papel da coesão social que a massa desempenha no contexto contemporâneo da economia de consumo parece estruturado de acordo com o princípio da inveja ('o desejo do desejo do outro'). A capacidade de desfrutar significou, como Rifkin aponta, uma transformação na ordem econômica caracterizada pela perda de importância da propriedade como uma característica da identidade social em favor do 'acesso': a propriedade dos produtos não é mais comercializada como condição para o gozo de suas qualidades ou vantagens, mas seu uso é diretamente comercializado, acesso ao seu gozo (BOAVENTURA, 2012).

Por outro lado, o império do gozo e do 'presentismo' ou a tirania da característica imediata da cultura de massa levaram à extensão da lógica do programa a quase todos os gêneros e produtos culturais e / ou comunicativos.

A MASSIFICAÇÃO DA MÍDIA

Para Tarde (2012), nem todas as mídias surgem originalmente como mídia de massa. Ao contrário do rádio e da televisão, que são projetados para disseminação em massa, o

caso da imprensa e, em certa medida, também da Internet e das novas tecnologias, nos apresenta um caminho de massificação progressiva. .

No caso da imprensa, sua natureza originalmente não-massiva, mas elitista, responde fundamentalmente a dois caracteres: - Sua natureza essencialmente informativa: É interessante, então, verificar que, é precisamente nesses meios caracteristicamente informativos em aqueles que podem encontrar uma origem não maciça, isto é, de uma maneira estranha à cultura de massa.

A importância original da imprensa como meio reside, assim, em sua capacidade de fornecer informações a cidadãos-cidadãos que participam racional, consciente e responsavelmente da vida pública de seu entorno. Originalmente, além disso, a imprensa não é um espetáculo, mas sim uma participação ativa na vida pública (Santos, 2015).

Obviamente, a exceção de uma imprensa "espetacular" pode ser notada já no século XVIII, continuando uma certa tradição cultural medieval que desenvolve um gosto pelo inusitado, pelo impossível, pelo escandaloso ou pelo exótico. - Sua ligação com a cultura iluminada: A imprensa recebe sua carteira de identidade da mesma cultura iluminada que colocou o indivíduo racional no coração da estrutura e do funcionamento da sociedade (SANTOS, 2015).

É uma sociedade formada por indivíduos racionais, que tomam decisões autônomas e responsáveis, que convertem a informação em um elemento valioso da vida social. Essa característica cultural dá à imprensa um certo caráter elitista que permanece até no contexto da cultura de massa.

Para Plaisance (2014) A perspectiva que costumávamos chamar de "cognitiva" da concepção tradicional da mídia tem, é claro, muito a ver com a identidade original da imprensa como um meio de elite, como uma instituição ilustrada e como um meio essencialmente informativo.

Os fatores que determinam a massificação da imprensa como fenômeno comunicativo são, de forma resumida: 1. Desenvolvimento tecnológico 2. Evolução da dinâmica social (democracia participativa e economia de consumo) 3. Configuração da informação e o conteúdo como produto de mercado (com a consequente competição pela captação de audiência e o afastamento do modelo de serviço público).

Para Tarde (2012), o fato de que a mídia restante (principalmente rádio e TV) apareceu quando a imprensa se tornou uma mídia de massa, ou seja, uma vez que a mídia de massa foi estabelecida como uma instituição socialmente relevante, determinou que: a. aparecem como desenvolvimentos tecnológicos das deficiências da imprensa como mídia de massa (atualidade, imediação, substituição de códigos de leitura por sensoriais); b

originalmente desenvolver seu conteúdo em áreas não estritamente informativas (persuasão, entretenimento, etc.).

Nesse sentido, como no campo do cinema, da literatura, da música e de outros produtos culturais, o processo de massificação da mídia é semelhante a um processo de espetacularização progressiva de seu conteúdo.

O PAPEL DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA CULTURA DE MASSA: DA SOCIEDADE DE MASSA À SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Os meios de comunicação constituem ambos: o produto institucional emblemático da cultura de massa: ambos sob a perspectiva tecnológica, a partir da dimensão empresarial, organizacional, produtiva e estética, a mídia como hoje (BOAVENTURA, 2012).

A condição de possibilidade e principal motor da cultura de massa: Devido à natureza massiva da disseminação de seus produtos e serviços e à natureza universal e padronizada de suas formas de organização, gerenciamento e produção, a mídia reproduz um papel importante no desenvolvimento e consolidação da cultura de massa (BOAVENTURA, 2012).

Por esse motivo, a questão da globalização não é apenas uma questão econômica, mas profundamente sociocultural, devido à qual a mídia está frequentemente associada à dinâmica da homogeneização cultural característica das sociedades desenvolvidas contemporâneas.

Para Santos (2015), uma das questões que mais insistentemente se coloca nos últimos anos no campo dos estudos sobre o impacto sociocultural da mídia é justamente a complexidade e a estreita inter-relação dos elementos que compõem o fenômeno da cultura da mídia. As massas exigem cada vez mais uma redefinição da concepção dos 'meios de comunicação'.

Uma redefinição que, precisamente, parte da constatação de que a mídia nunca constituiu (e agora menos do que antes) um fenômeno social isolado, nem um fenômeno social que só pode ser conceitualizado com base na mera 'transmissão de informação'. As principais linhas de argumentação em torno dessa reflexão podem ser condensadas no seguinte:

a) Convergência tecnológica: desenvolvimentos tecnológicos pressupõem e implicam uma crescente integração dos conteúdos e processos produtivos, a ponto de, no

fundamentado nas novas tecnologias da comunicação, prevê-se um desaparecimento da concepção tradicional dos meios (com base no suporte tecnológico).

Alguns autores, no contexto do NTC, chamam esse processo de 'mediamorfose' (Fidler) e já falam de 'metamedios' que mesclam as capacidades e recursos da imprensa, rádio e televisão (SANTOS, 2015).

b) Indústria cultural: a mídia tradicional (imprensa, rádio e televisão) já é uma parte inseparável da indústria cultural: alimentam-se de seus produtos, participam do gerenciamento, produção e disseminação de seu conteúdo e, por fim, integrar nas estratégias produtivas e de marketing das indústrias culturais. Com a exceção cada vez mais relativa da imprensa, a mídia

Os tradicionais operam genericamente como meio de produção e difusão de produtos basicamente voltados ao entretenimento.

Concentração econômico-cultural e globalização: O processo de concentração e integração de negócios não se refere apenas aos grandes conglomerados da indústria cultural (editoras, distribuidores, produtores, emissoras, consultorias, pesquisas de mercado etc.). Mas também se estende a aliança entre conteúdo e tecnologia de transmissão, para que, no final, a mídia tradicional seja dissolvida no catálogo geral de 'dispositivos de produção da indústria cultural', cada vez mais caracterizada por concentração, transnacionalidade e globalização (SILVA, 2016).

Com base nessa dinâmica, e no contexto do estudo da dinâmica sociocultural das sociedades ocidentais contemporâneas, é necessária uma concepção frouxa dos 'meios de comunicação' que:

a) ultrapassa os limites conceituais do meio como suporte técnico para conteúdo e conteúdo como transferência de informações.

A mídia, como os demais elementos produtivos da cultura de massa, constitui basicamente mecanismos de produção de identidade, tanto para (SILVA, 2016). Sujeitos sociais individuais quanto coletivos (família, grupo, comunidade etc.).

b) seja consistente com a estreita inter-relação entre todos os dispositivos de produção, organização e disseminação da cultura de massa

Em resumo, a abordagem dominante é aquela que aborda a mídia como uma espécie de 'janela' privilegiada para o mundo social, ou como se fossem os 'sentidos' através dos quais a sociedade pode se observar. Obviamente, essa abordagem está intimamente ligada a:

a) A concepção predominantemente informativa da mídia

b) A concepção da mídia como serviço público.

Para Sorj (2016, no entanto, é nesse sentido que se observa que:

a) A grande maioria do conteúdo da mídia não é informativo, mas persuasivo e divertido.

b) os meios de comunicação são empresas sujeitas à dinâmica do mercado de consumo de massa e cujo capital principal é o seu público.

c) A tendência da mídia é cada vez mais a de auto-referência, tanto no campo do entretenimento quanto no da informação (“a mídia fala do que é falado na mídia”).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como caráter uma revisão bibliográfica. O objetivo proposto será uma pesquisa exploratória utilizada para realizar um estudo preliminar do tema abordado.

A escolha do tema se limita a metodologia em pesquisa bibliográfica que é o passo inicial para a investigação do tema abordado, terá como base materiais já publicados como: artigos de periódicos, sites especializados tratando sobre o tema e livros. Pois segundo Severino a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.

A pesquisa bibliográfica será realizada com base SciELO, LILACS e de dados PubMed, utilizando os termos " comunicação", “massa”, “pessoas”, “racionalização”, tendo o intervalo de anos deste estudo para discutir os resultados com a bibliografia internacional. Além disso, relatórios técnicos sobre o assunto e livros de referência foram consultados. Os principais autores são: Marcondes Filho (2014); Santos (2015); Sarti (2009).

Quanto à formatação e a configuração a presente pesquisa visará seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) visando uma padronização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura de massa é caracterizada por uma tensão constante entre: Indivíduo / Massa, Razão / Paixão, Contenção / Excesso. Em relação aos sujeitos sociais, a cultura de massa oscila em uma relação contraditória entre individualidade exaltada (individualismo) e coletividade consagrada (massa).

Assim, ao falar sobre mídia no contexto da cultura de massa, teremos que levar em consideração a conexão entre imprensa, rádio e televisão com todas as formas de produção

que contribuem na coordenação da produção de identidade: videogames, moda, turismo, cinema, quadrinhos, brinquedos, literatura de consumo, música de consumo, etc.

Tradicionalmente, a conexão entre mídia, sociedade e cultura tem sido abordada sob a perspectiva cognitiva, considerando como princípio geral que, através de sua produção informativa, em primeiro lugar, e sua produção de entretenimento, em segundo lugar, A mídia fornece recursos importantes para assuntos sociais quando se trata de estabelecer uma ideia geral do mundo social

Um foco da pesquisa em comunicação de massa tem sido o papel que a mídia desempenha no processo democrático. Por um lado, a mídia fornece um meio para os eleitores predominantemente racionais obterem informações sobre suas escolhas políticas. Isso provavelmente introduz alguns preconceitos sistemáticos, de que nem todo eleitor se interessa pelas mídias sociais, e os políticos podem optar por trabalhar nas questões erradas e talvez atender a um conjunto ativo de usuários que podem não estar em seus círculos eleitorais. Mas, em geral, o fato de os eleitores poderem aprender sobre os candidatos independentemente é predominantemente positivo.

REFERÊNCIAS

- BOAVENTURA, Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2012
- COHEN, Bernard C. **The press and foreign policy**. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- COOK, Timothy E. **Governing with the news: the news media as a political institution**. Chicago: The University of Chicago Press, 2015
- HIRSCHMAN, Albert. **A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça**. São Paulo: Companhia das Letras. 2013
- KREINZ, Glória A. R. **Ideologia, notícia e mercado: a pós-modernidade tecnocrática** da Folha de S. Paulo. Tese de doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Arte da USP. 2015
- MARCONDES FILHO, Ciro (org.). **Imprensa e capitalismo**. São Paulo: Kairós. 2014
- MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes. 2014

MICELI, Sérgio. **O dia seguinte**. NOVAES, Adauto (org.). Rede Imaginária. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 2011.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o Marxismo**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OROZCO GOMES, Guilherme. "**Mas-Mediacion**" y "**Audiencia-cion**: Macrotendencias en las sociedades latinoamericanas de fin de milênio. Ponencia presentada em IV IBERCOM, Intercom, Universidade de Santos, Brasil, setembro 2015

PLAISANCE, Patrick Lee. **Ética na comunicação: princípios para uma prática responsável**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2014

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Comunicação e política**. S. Paulo: Hacker, 2013

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SARTI, Ingrid — "**A construção midiática da política e a crise da representação**". Paperapre-sentado no XXIV Encontro Anual da Anpocs. Petrópolis, 2009

SILVA, Maria do Rosário Gomes. **Ciberespaço: um espaço público virtual para a democracia contemporânea?** Belo Horizonte: UniBH, 2016

SORJ, Bernardo. **Internet, espaço público e marketing político**. Novos Estudos. CEBRAP, v. 76, p. 123-136, 2016.

TARDE, Gabriel. **A opinião e as massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



FABIANA RIBEIRO DE TOLEDO

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (1996), Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2000).

RESUMO

A escrita deste artigo tem como finalidade fazer uma análise em relação ao que os autores relatam nos livros, pois, brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos, fazem com que as crianças se apropriem de um repertório da cultura corporal no qual está inserida, e trabalhar a interdisciplinaridade, a arte e a inclusão na escola é uma forma de abrir um leque de novos pensamentos e igualdade na sociedade atual. É por meio do jogo que a criança busca alternativas para solucionar diversos problemas, isso também ocorre com o aluno de inclusão, onde o brincar e o jogo são grandes aliados do professor, para que se faça a integração, análise e conhecimento de cada aluno, assim como suas limitações e como o jogo pode auxiliá-lo em seu desenvolvimento psicológico, físico e social.. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Infantil; Contribuição; Jogos; Inclusão; Educação.

INTRODUÇÃO

Falar sobre brincadeiras de esconde-esconde, pular corda, bolinhas de gude nos tempos atuais pode parecer um assunto antigo, careta e sem importância para muitas crianças, uma vez que a cultura de massa está substituindo por vezes a cultura popular, substituindo estas brincadeiras e brinquedos, por brinquedos e brincadeiras industrializados e eletrônicos.

As brincadeiras tradicionais fizeram parte da vivência das crianças da maioria das gerações, sendo transmitidos de pais para filhos através da oralidade e vivência dos mesmos, embora os tempos sejam outros.

Não há mais tanto espaços e nem segurança para que as crianças possam brincar livremente, mas o resgate dessas brincadeiras culturais.

Portanto, estes se fazem importantes, uma vez que estimula a criança a pensar, imaginar, movimentar-se, coisa que não ocorre ao disponibilizar um celular cheio de jogos prontos e sem nenhum movimento.

Na escola quando professores decidem com o auxílio dos pais, resgatar as brincadeiras tradicionais as crianças começam a vivenciar conteúdos culturais os quais ela irá reproduzir e transformar, apropriando-se deles e lhe dando uma significação.

É fundamental que o professor esteja atento aos interesses e necessidades de cada faixa etária no que diz respeito ao jogo. Esse cuidado pode evitar alguns contratempos durante as aulas.

Aproximar seus interesses didático-pedagógicos com os interesses das crianças pode resultar numa aula mais rica e significativa em termos de aprendizagem.

Além disso, é importante que o professor conheça os contextos culturais de cada criança, a fim de acolher as experiências lúdicas vivenciadas por elas nestes diversos contextos, procurando sempre ampliá-las.

CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A brincadeira tradicional é a entrada da criança nesta cultura, tal como ela existe em determinado momento, mas também com todo um peso histórico pertencente à aquela sociedade, ela tem a oportunidade de conhecer a cultura do seu País, e conhecer a identidade de seus próprios pais e familiares.

A cultura popular vem passando por um processo de “extinção”, uma vez que por conta da indústria, o nosso patrimônio histórico vem sendo abandonado, as manifestações folclóricas e tradicionais vêm sendo esquecidas em face ao fascínio do dito “moderno”.

Em muitas instituições de ensino já se pode notar que existem projetos voltados para o dia da família, onde educadores e pais, realizam oficinas de brinquedos e resgate de brincadeiras, confecção de pipas, onde os pais vão brincar com os seus filhos, oficina de bonecas de pano, além de brincadeiras que são jogadas em equipes como: xadrez, futebol, amarelinha entre outros.

Essas ações vêm demonstrando a importância do brincar e a gravidade que os produtos tecnológicos causam ao isolarem muitas crianças em casa em função de jogos eletrônicos ou informações via internet que tem o intuito de ferir e violentar uma criança.

Outra forma de resgatar a brincadeira na escola, é trabalhar a confecção de brinquedos com materiais não estruturados (garrafas, tampinhas, papelão), é a transformação de um objeto para o lúdico, e com o trabalho realizado pelos próprios alunos, que além de estimular a criatividade, depois dos brinquedos e jogos montados, irão utilizar o brinquedos por eles construídos, valorizando a sua criação e reconhecendo sua utilidade e regras de seu jogo montado.

Esses jogos confeccionados também tem como objetivo auxiliar o professor para o ensino de várias disciplinas, é o caso do bingo de letras, podendo ser feito com caixas de papelão, com o desenho das letras do alfabeto, em seguida será realizado o jogo com uma cartela, que conforme for sorteado a letra, haverá a comparação com a cartela, seguindo as regras de um jogo de bingo, vence quem preencher a cartela primeiro, esse jogo auxilia o professor no sentido pedagógico em desenvolver a atenção, a percepção visual e a função da leitura e escrita.

Os jogos de argola é outra criação com objetos não estruturados que auxilia o desenvolvimento corporal, a concentração, o conhecimento de cores, pois cada garrafa Pet pintada, representará uma cor e o aluno terá como regra, seguir as orientações do professor para que acerte a argola na cor determinada.

Entre outros jogos como *dedoches*, que estimula a imaginação, a criatividade e a oralidade do aluno.

Na educação as diretrizes norteadoras da proposta pedagógica da escola, tem por objetivo contemplar todos os alunos sem exceção, partindo do princípio de que todos podem aprender e que suas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas, sendo a educação inclusiva, um direito educacional, político e filosófico.

A adesão a inclusão envolve um trabalho criativo e repensado para o atendimento de todos, cabe ao educador implementar ações flexíveis e significativas em um programa direcionado a atender as diferentes necessidades especiais.

O brincar ajuda a criança portadora de necessidades educativas especiais a desenvolver-se de forma prazerosa, a comunicar-se com o outro e consigo mesmo, os jogos auxiliam a desenvolver o raciocínio, pensamentos, emoções, possibilidades de movimentação, sua consciência corporal e seu autoconhecimento.

Ao trabalhar jogos com crianças que tenham perda auditiva, as brincadeiras devem ser voltadas para expressar gestos, sinais, movimentos corporais, sempre na interação com outras crianças, mantendo a atenção desses alunos, assim a criança não se sentirá constrangida, pois está participando de um jogo corporal com seus colegas.

Com a criança que apresenta deficiência visual, é preciso favorecer a interação desta com o brinquedo, pois uma vez que ela não pode ver, não é estimulada a manuseá-lo, é importante que a criança com deficiência visual, perceba o que pode fazer com o brinquedo, por isso, a utilização de brinquedos com discriminação tátil e auditiva é importante, eles favorecem o desenvolvimento dos sentidos de audição e de tato.

O uso de jogos, lotos, dominós baseados para a discriminação tátil, assim como brinquedo de encaixar e apalpar, formas variadas de animais, colabora com o desenvolvimento da criança cega.

O jogo na inclusão é um grande aliado para auxiliar no desempenho corporal muitas vezes inativos em algumas crianças, nos casos de deficiência física e mental, a utilização do jogo como recurso didático pode contribuir para o aumento das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência mental.

Tendo em vista que, por meio desse recurso, ela poderá vivenciar corporalmente as situações de ensino aprendizagem, exercendo sua criatividade e expressividade, interagindo com outras crianças, exercendo a cooperação e aprendendo em grupo, ao realizar diferentes atividades de força, flexibilidade, coordenação motora, percebe-se uma melhora no desenvolvimento dessas crianças, pois trabalham a musculatura e desenvolve a atenção, a criatividade, a lateralidade, sempre respeitando os limites, a individualidade e o tempo do aluno em especial.

Os conteúdos trabalhados devem ser o mesmo para todos os alunos, embora sabemos das muitas dificuldades encontradas por professores ao atenderem alunos com deficiências, muitas vezes sem um apoio de um auxiliar educacional e sem os recursos necessários para executar um bom trabalho, ainda assim se faz necessário que o professor compreenda cada criança

Suas características específicas e como aprendem, estimulando o aluno com experiências do movimento corporal que permitam auxiliá-los no desenvolvimento de suas capacidades físicas e cognitivas, sendo assim, as práticas pedagógicas têm que mudar, deve ser valorizado o conhecimento cultural do aluno, respeitadas sua forma e o tempo de aprender, como também a construção de novas estratégias que possam corresponder às reais necessidades e formas de aprendizagens dos alunos.

É impossível dissociar os jogos das brincadeiras, pois na prática dos jogos, as brincadeiras são alternativas que podem ser utilizadas, pois nelas a criança adquire algumas experiências e que colaborará para o desenvolvimento de algumas capacidades mentais essenciais no jogo e, em contrapartida, no aprendizado.

Buscar construir um espaço em que a diferença possa ser acolhida não corresponde a negar as dificuldades de relacionamento com os outros e os nossos preconceitos, mas, pelo contrário, admitir que esses sentimentos (que aparentemente se contrapõem a ideia da inclusão) existem, para que possamos refletir sobre suas origens e as formas de superá-los. O que deve motivar a inclusão é o desejo de promover uma sociedade humana, em que os direitos de todos sejam respeitados e cada um possa “individualizar-se”, respeitando a si mesmo e ao outro como diferente. (FRELLER, FERRARI, SEKKEL, 2008, p.34)

Organizar um ambiente estimulante e adequado, a fim de propiciar o desenvolvimento psicológico da criança e dá condições de desenvolvimento emocional, lúdico e motor, facilidades de exploração do meio social e físico, relação e interação consistentes entre o adulto e a criança para a aquisição de meios de socialização e para o desenvolvimento corporal e da oralidade, também são deveres do professor e da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar as crianças não encontram diferenças entre elas, o jogo faz com que a criança busque alternativas para conseguir atingir seu objetivo, ao mesmo tempo que promove a integração entre elas.

No jogo, a criança elabora hipóteses, é o seu campo do imaginário, onde a criança consegue realizar e satisfazer seus desejos, criando situações que atendam às necessidades do seu mundo interior.

É no jogo que o professor pode observar comportamentos, muitas vezes desconhecidos da criança, movimentos desafiadores que auxiliam no seu desenvolvimento corporal. Vários são os fatores que devem ser favorecidos no jogo na inclusão, iniciando pela identidade pessoal, pois, através dos jogos, aprendemos a aceitar os demais com suas virtudes e seus defeitos, somos livres e temos sentimentos diversos.

Assim, é proporcionado o desenvolvimento de valores tais como a tolerância, a segurança, a sinceridade e o respeito por si mesmo e pelos demais.

Apesar de toda e qualquer dificuldade nada deve impedir que a inclusão aconteça, até mesmo porque a inclusão está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996 é importantíssima que se faça com que essa lei seja cumprida.

Especialmente nas instituições que tentam descumprir negando a inclusão dos deficientes físicos, pois várias pessoas, bem como órgãos públicos e privados tendem a fechar os olhos para isso, deixando claro o descaso com essas pessoas.

Pensar uma escola inclusiva é pensar uma escola justa e democrática, que inclua a todos, sem discriminação, e a cada um com suas diferenças, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça e deficiência.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96)**. 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, versão preliminar, Brasília 1998.
- BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola: uma contribuição para estimular o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos**. 7.ed. Barueri: SP: Manole, 2005
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1999. CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Rosseau: A Educação na Infância**. S.P. Scipione, 1990
- DAVIS, C.; Oliveira; Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2. ed. Campinas - SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANÇA, G. W. **O papel do jogo na educação das crianças**. Série Idéias nº 7. São Paulo: FDE, 1995.
- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**. 1.ed. São **FURTER**, Pierre. **Educação e Reflexão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

FURTER, P. **Educação e Reflexão**, - Ed. Vozes– Petrópolis. **1966**

HAIDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e a Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 1.ed. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2006.

_____. **O Brincar**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

MALUF, A. C. M. **Brincadeiras para sala de aula**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**. Marília: Unesp. (Mimeo), 2003.

SANTA, M.P. S. (Org). **Brinquedoteca: O Lúdico em diferentes Contextos**. São Paulo: Vozes, 1977.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. 1.ed. Curitiba, PR:CRV,2011.

TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Wak Editora, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

A ARTE E A CRIANÇA: IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE UMA ATIVIDADE CRIADORA

FERNANDA RAMOS SILVA

Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho São Paulo – UNINOVE (2004).
Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica Pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba –FALC (2012). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Itaquá –São Paulo (2019).
Professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar considerações relevantes acerca da Importância do Desenvolvimento de uma Atividade Criadora em se tratando de crianças. Quando a criança começa uma atividade artística ela pode estar pensando em "alguma coisa". Esta "alguma coisa", às vezes, parece insignificante para os adultos. Para a criança isto exprime sempre um confronto com o seu próprio "eu", com sua experiência pessoal. À medida que pensa nela, suas reflexões se concentram na experiência que terá de criar. O processo do seu raciocínio, sua habilidade para pensar e absorver-se em alguma coisa ficam estimulados. Isto constitui uma parte importante da fase inicial das atividades criadoras. 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: Criança; Desenvolvimento; Artes.

INTRODUÇÃO

Por meio da arte a criança consegue expressar suas preferências bem como as coisas que lhe desagradam, suas reações emocionais com seu próprio mundo e com o mundo que a cerca.

Combina então, dois fatores muito importantes: seu conhecimento das coisas e sua relação própria e individual, para com elas.

Tais relações podem ser aumentadas pelas experiências que tenham das coisas.

Faz-se necessário ter em mente que tudo que uma criança faz e todas as experiências pela qual passa, exercem alguma influência sobre ela.

Se a criança, em seu trabalho criador procura continuamente relacionar entre si todas as suas experiências, tais com pensar, sentir, perceber, tudo isso deve também exercer um efeito de integração sobre a sua personalidade.

Descobrir e explorar o que se pode fazer com os diversos materiais utilizados para a criação artística, aprender como se comportam, constitui também uma das tendências mais ambicionadas que a criança desenvolve por meio das atividades criadoras (LOWENFELD, 1997, p.17). Também a capacidade de pensar de forma independente e inventiva, favorecida pelas manifestações artísticas, não se limita à própria arte.

Trata-se de uma faculdade que o homem utiliza, quando tem oportunidade de lutar por objetivos melhores.

Para tanto, a criança deve desenvolver seu pensamento e sentimento a respeito de si mesmo e do seu ambiente, deve desenvolver-se equilibradamente, vindo a serem pessoas que utilizam, benéficamente, o pensamento, o sentimento e a percepção.

A ARTE E A CRIANÇA: IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE UMA ATIVIDADE CRIADORA

O sistema educacional está totalmente voltado à aquisição de conhecimentos.

No entanto, o simples conhecimento que, muitas vezes não faz sentido algum à criança, não é suficiente para transformar o ser em algo melhor e estimulá-lo na busca do saber.

Ao contrário dos objetivos principais, o simples conhecimento acaba por desestimular as crianças, tornando-as meros expectadores de sua própria aprendizagem, levando-as muitas vezes ao fracasso escolar.

A educação unilateral, em que se dá a máxima importância à acumulação do saber, tem descuidado de muitas coisas também importantes, de que as crianças necessitam para se adaptarem, adequadamente, ao mundo.

As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente.

Para as crianças a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções.

É um meio de expressão, é uma comunicação do pensamento. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente, ainda que de modo inconsciente, cada vez que algo os aborrece.

A arte é para onde as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas ou incompreensíveis.

A criança manifesta em sua arte o seu mundo, pelos seus próprios meios. Ela deve expressar livremente o que sente dentro de si, seja o que for. Nas expressões artísticas infantis, algo desperta muito mais curiosidade do que a simples beleza externa. O indivíduo que se revela, a seu modo, em seus trabalhos, não somente pode ser mais fascinante como também sua capacidade em proceder assim será de importância vital para seu crescimento e desenvolvimento.

A criança não deve ser obrigada a respeitar o conceito adulto sobre "o que é bonito". Os desenhos ou pinturas infantis não precisam agradar pelos efeitos externos ou estéticos. Neste momento, a arte infantil não pode exercer melhor efeito do que oportunizar o prazer e a alegria da criação, resultado de manifestações espontâneas.

O importante é o processo da criança seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as reações ao seu ambiente.

É notável, ao verificar a expressão artística infantil, que há diferenças entre o que a criança vê e o que expressa em sua arte uma vez que, em seu trabalho artístico, expressa somente o que é importante para a sua percepção naquele momento.

Uma boa motivação escolar consiste em sensibilizar algumas das relações que anteriormente permaneciam passivas ou não eram utilizadas. Naturalmente, essas relações mudam, e é preciso ajustar a motivação às necessidades da criança que cresce.

A criança deve ser exposta a experiências capazes de desenvolver suas qualidades de percepção, e não simplesmente impostas a tentativas que, para elas naquele momento, são simplesmente inconcebíveis.

Para a criança, o próprio ato de criar pode fornecer-lhes novos vislumbres, perspectivas e nova compreensão para a ação futura. "Provavelmente, o melhor preparo para criar seja o próprio ato de criação" (BRITAIN, 1977, p. 16).

Proporcionar-lhe a oportunidade de criar, constantemente, com os conhecimentos que possui é a melhor preparação para o seu futuro ato, sua criação. Para que haja uma experiência artística criadora, é necessária a relação entre o artista e o seu meio.

É a interação dos símbolos, do eu e do ambiente que fornece os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos.

O homem aprende através dos sentidos e quanto maior for a oportunidade para desenvolver crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem.

O melhor incentivo ou motivação que a criança pode ter, em seu lar ou na escola, é a existência de uma atmosfera onde as relações sensitivas com objetos e com os meios são estimuladas a todo o momento e não somente quando se destinam a expressão artística. "A vida e a arte são inseparáveis" (LOWENFELD, 1977 p. 42).

Desenvolvendo-se tal ambiente, a criança será estimulada por tudo que a cerca e, encorajada prematuramente a utilizar todos os órgãos do sentido bem como seus sentimentos, que reagirão sensitivamente, conservando-se maleável diante dos diversos estímulos que virão ao seu encontro.

O desenvolvimento da criança através da arte é vista de modo a ponto de podermos observar que a arte interfere e pode demonstrar como a criança passa por etapas delimitadas e em cada um dos estágios do seu desenvolvimento há uma modificação, e a depender da sua capacidade emocional ela percorre o seu desenvolvimento normalmente, ou, então, fixa-se em um estágio não compatível com a sua faixa etária.

Podemos verificar através dos seguintes autores V. Lowenfeld e W. L. Brittain (1977), no seu livro Desenvolvimento da Capacidade Criadora que ao observar uma criança pintando, poderemos aprofundar mais nesse ato, pois ali não reside somente um gesto mecânico, e sim uma expressão global daquela criança, o resultado poderá se apresentar esplêndido, perfeito.

Ou até mesmo não haver nenhum êxito aparente, contudo, só ao experienciar a escolha do material, das cores, deixando claro que houve um exercício do seu eu interior, o que mostra que aquele ser é único, tal qual a sua arte, e, apesar disso o seu desenvolvimento também interfere na sua maneira de representar a sua arte, a qual passa por uma mudança bastante perceptíveis.

Para que o desenho possibilite o desenvolvimento emocional, o autor terá que nesse momento identificar-se com a sua obra, caso contrário, ele tão somente fará reproduções que para ele não há significado algum, pois ele não está inserido naquele expressão; crianças emocionalmente desajustadas utilizam representações padronizadas com o propósito de refugiar-se.

Segundo Lowenfeld e Brittain, (1977, p. 37): "podemos observar em crianças pequenas que se inclui no seu desenho, podemos perceber o grau de envolvimento com a sua representação, já no caso dos desenhos padronizados não há esse total envolvimento".

Quando a criança desenvolve padrões rígidos em seu raciocínio, o simples fato da necessidade de flexibilização poderá ocasionar dificuldades na adaptação a novas circunstâncias, ou seja, ao ser solicitado a fazer um desenho livre, no qual a criança exponha a sua percepção interna e externa, ela irá refutar tal prática, por ter sido

incentivada, normalmente por um adulto a fazer repetições estereotipadas, não só a área artística.

A esse respeito, Lowenfeld e Brittain (1977,p. 37-38) dizem o seguinte:

É lamentável que os adultos encorajem, frequentemente, esse modo de expressão, pedindo aos jovens que copiem ou tracem formas vazias de significado, ou até, como poderia fazer um professor de aritmética, pedindo a uma menino que copie dez vezes um símbolo para um papagaio de papel. A maioria das crianças é capaz de vencer tais imposições: contudo, uma criança acostumada a depender de tais modelos e que faça bem esse tipo de cópias, recebendo também elogios do professor por seu trabalho bem organizado, pode perder a confiança em seus próprios meios de expressão e recorrer a repetições estereotipadas como um mecanismo de evasão. Tal atividade mecânica, automática, não tem lugar na arte nem na aritmética. (LOWENFIELD e BRITTAİN, 1977, p. 37-38).

Podemos observar que em alguma fase do seu desenvolvimento a criança poderá passar por momentos de repetição de certas formas, isso pode ocorrer espontaneamente, essa atitude tem por finalidade assegurar o domínio sobre elas; há de observar que na repetição estereotipadas não ocorre nenhuma mudança; ao desenhar várias bonecas elas terá diferença entre uma e outra, pode aparecer sentada deitada, em pé, em movimento.

O que não ocorre na repetição estereotipada aqui não há nenhum envolvimento nem sentimento por parte da criança, podendo significar uma fuga para não enfrentar novas experiências, com essa atitude a criança sente satisfação em executar esse trabalho, e quando alguém interfere na sua evasão elas sentem-se perturbadas.

Para Lowenfeld e Brittain (1977) acrescentam que na criança que demonstra o gostopelos livros com figuras para colorir, leva a fuga para não enfrentar novas experiências, já que a sua liberdade é podada no momento em que seguem o padrão predeterminado, e, também quando a criança copia um desenho ela poderá sentir satisfação, mas meramente representa algo fora do seu contexto, sem nenhum envolvimento, é algo criado fora dela, e onde ela não está incluída quando afirmam que: Uma criança que goste de copiar desenhos poderá obter satisfação individual nessa ocupação; mas tal alegria baseia-se num sentimento de segurança e no medo de expor-se a novas experiências. A criança refugia-se num estado de espírito passivo que é indesejável.(LOWENFIELD e BRITTAİN 1977, p.39)

Ao exercer a sua liberdade a criança participa da sua obra estando, ali, no seu desenho, não só o traçado as cores, o formato, mas algo de grande importância para ela; não havendo relevância se por acaso ela cometer algum erro ou a desaprovação de alguém e, é esse desprendimento que o leva ao progresso emocional.

No desenhar a criança demonstra o conhecimento que tem do seu meio, pois o seu desenvolvimento intelectual é adquirido pela compreensão que tem do meio em que vive e

de si própria, através do desenho pode-se perceber a capacidade mental da criança, a esse respeito Lowenfeld e Brittain defendem que:

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais. Sua arte encontra-se em constante mudança, e ela não receia cometer erros nem se preocupa, a respeito da nota que receberá por esse exercício particular. Para ela, a experiência artística é realmente sua, e a intensidade de sua absorção proporciona-lhe o verdadeiro progresso emocional. (1977, p.39-40).

Lowenfeld e Brittain (1977) nos revela que a criança coloca no seu desenho o seu íntimo onde estão guardados as suas vivências; e como isso é algo seu, particular, da sua propriedade, ela a expõe da maneira que assim o desejar sem seguir nenhuma regra predeterminada, esse controle proporciona-lhe o transpor as suas etapas de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que o desenho nada mais é que a concretização do pensamento da criança, mais precisamente da sua emoção, e através do desenho pode-se identificar a emotividade dela para com o desenho, caso a criança esteja bastante envolvida com o seu desenho, ela deixará a vista um maior grau de desenvolvimento.

A criança vai mudando no decorrer de sua infância a sua percepção do meio vai aprimorando-se, mas quando ela demonstra uma resistência em ultrapassar essa fase ela mostra uma falta de maturação intelectual, ao distanciar-se da idade cronológica, a criança deve representar um desenho diferenciado para os demais de faixa etária diversa.

Assim, uma criança de sete anos tem mais maturidade do que uma de cinco anos, contudo, se a primeira desenha acompanhando a representação do segundo, ela terá as mesmas aptidões intelectuais que a desse último.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1990.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.

DUARTE JR., J. F. **Intinerário de uma crise: a modernidade**. Paraná: Ed. UFPR, 1997.

_____. **Por que arte-educação?**, São Paulo: Papiros editora, 1953 2002.

FERRAZ, M. H. C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte. Cortez Editora, 1999.

_____. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** - 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2001.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte.** São Paulo: Zahar Editores, 1985.

KUENZER, A. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** In: INEP. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte.** São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V. BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MASETTO, M. T. (org). **Docência na Universidade.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação.** Porto: Porto Editora, 2008.

PÉREZ GOMEZ, A. **Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REILY, L. H. **Atividades de artes plásticas na escola**. São Paulo: Pioneira, 1986

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2003.

TRONCA, F. Z. **Psicologia da Arte: uma perspectiva Vygotskyana**. São Paulo: Psicopedagogia V.18, n.48,p.1-13,jul.,1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALZA, Miguel. **Como educar em valores na escola**. Pátio – revista pedagógica, ano 4 nº 13, Maio/Jun., p. 21-25, 2002.

ZABALZA, M. A. **Desafios da escola do século XXI: desenvolvimento do trabalho por competências**. Revista HISTEDBR, Nº 34, Campinas, pp. 3-18, 2009.

AFETIVIDADE: A IMPORTÂNCIA DOS RELACIONAMENTOS



GISELE CERQUEIRA SILVA JUVENTINO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Bandeirantes - UNIBAN (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

RESUMO

A afetividade está presente desde as primeiras manifestações da existência humana. Desde o nascimento, a criança engendra-se numa busca constante de interação e adaptação ao mundo em que vive e para isso utiliza de mecanismos primeiramente físicos, corporais, para mais tarde desenvolver outros, essencialmente psíquicos. Os aspectos afetivos positivos que permeiam as relações sociais estabelecidas entre a criança e o adulto determinam a construção de identidade e o valor que a criança dá a si mesmo. As experiências vivenciadas com alto nível de consciência, motivadas pelo prazer da descoberta e permeadas pela afetividade garantem uma riqueza de significados por toda a vida. No contexto escolar, tais relações ampliam-se num nível dinâmico e diversificado, exigindo que a criança esteja num constante processo de readaptação e assimilação sobre o sentido e a forma como acontecem as coisas em sua volta. A construção da linguagem oral permite à criança expressar suas ideias e sentimentos em relação ao mundo e às pessoas com quem convive. Neste trabalho, o papel do educador é apresentado como um facilitador da compreensão do mundo, possibilitando à criança dar significado às suas próprias descobertas.

Palavras-chave: Afetividade; Relação Social; Interação; Autoestima.

INTRODUÇÃO

Propomos-nos a uma reflexão sobre a afetividade e sua importância no processo formativo, particularmente no que diz respeito à relação da afetividade e a prática educativa de qualidade. A definição de afetividade é ao mesmo tempo limitada e ampla. Limitada, pois, os sentimentos que se movem, num nível subjetivo, em busca de seu encontro e

percepção dá, a cada indivíduo, a liberdade para sentir e expressá-la segundo suas próprias necessidades e desejos. Ampla, quando essas necessidades e desejos se fundam para explicar a natureza social que justifica as atitudes e comportamentos humanos (DAVIS, 2005).

Dentre outros aspectos, as relações sociais são permeadas por aspectos afetivos que caracterizam a formação da personalidade humana desde o nascimento e fundamentam a construção de significados nas experiências vividas. A abordagem do papel da afetividade num contexto de desenvolvimento integral da criança pretende, de modo geral, identificar a relação dos vínculos afetivos socialmente construídos no contexto escolar e o sucesso de uma aprendizagem mediada pelo adulto.

Nota-se que:

O processo educacional não é um processo isolado; é constituído conjuntamente por professores e educandos na interação e com vínculo na afetividade, na participação, na cooperação de ambos, construindo-se e acomodando-se, assim, a aprendizagem. (GIANCATERINO, 2007, p. 74).

Assim, este artigo propõe-se também de modo específico verificar o processo de construção da afetividade no período da primeira infância e compreender o papel do adulto, particularmente do professor, no desenvolvimento cognitivo da criança. A separação entre cognição e afetividade justifica, ainda hoje, algumas práticas docentes que deixam transparecer a inconsciência dos professores sobre a necessidade de interação das crianças com o meio e com as pessoas com quem convivem. Desta forma, procurou-se observar de que modo acontece a afetividade entre professor e aluno na educação infantil e séries iniciais. Conforme diz Giancaterino (2007),

“A relação professor/aluno torna-se assim, o núcleo concreto das práticas educativas e do contrato pedagógico, o que estrutura os sentidos cruciais da instituição escolar”. Na medida em que as relações afetivas construídas entre professor e aluno gerem sentimentos de confiança e espontaneidade, podem influenciar na apropriação dos objetos culturais do conhecimento. (GIANCATERINO, 2007, p. 77)

A AFETIVIDADE E O CAMINHO DAS RELAÇÕES

As relações sociais precedem a relação com o mundo físico e nessa perspectiva o “outro” desenvolve um papel primordial na conquista desse mundo. Os vínculos afetivos socialmente construídos são bases para caracterização do papel social representado pelos homens ao longo da vida. Neste contexto destaca-se a importância da interação entre o homem e o mundo e entre si mesmos.

A interação social decorre dentro de um dispositivo cultural. Por cultura de um grupo de pessoas significam-se seu modo global de vida, sua língua, seus modos de perceber, classificar e pensar a respeito do mundo, formas

de comunicação não verbal e interação social, normas e convenções sobre comportamento, valores morais e ideais. [...] Todos esses aspectos da cultura afetam o comportamento social, direta ou indiretamente (ARGYLE, 1974, p.148).

Os vínculos afetivos estabelecidos socialmente despertam condutas e emoções únicas e específicas caracterizando o processo contínuo e coo- construído de formação da identidade subjetiva e concomitantemente social dos indivíduos. Ao longo da história, vários pensadores e filósofos postularam a separação entre aspectos racionais e aspectos afetivos, mas foi Jean Piaget (1896-1980) quem iniciou um questionamento sobre o tema repercutido nas concepções nascentes de sua época, defendendo a ideia de que não existem estados afetivos sem serem permeados por elementos cognitivos, da mesma forma que não existem comportamentos cognitivos sem carga afetiva.

(PULASKI, 1980).

Ao referir-se às reflexões de Piaget, Pulaski (1986) destaca que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo, não sendo nem uma determinação genética nem uma determinação do meio, mas sim, uma troca entre as ações sobre os objetos e entre suas próprias relações. A afetividade como o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, refere-se às vivências dos indivíduos e às suas formas de expressão essencialmente humanas. Uma aprendizagem emocional estabelecida por um vínculo afetivo possibilita à auto compreensão e a efetivação dos potenciais criativos dos seres humanos (BORBA; (SPAZZIANI, 2009)).

As contribuições de estudiosos como Vygotsky acentuam a importância da infância e as etapas de evolução da criança bem como as relações que mantêm com o meio cultural e a construção da linguagem, para o processo de desenvolvimento cognitivo.

“A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores”. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p 87).

Ao analisar a teoria Walloniana sobre o desenvolvimento da criança, Galvão (1995), afirma que no contexto do desenvolvimento infantil podem-se identificar a existência de etapas diferentes, porém integradas gradualmente, que se caracteriza pela apresentação de necessidades e interesses específicos que, seguindo uma ordem, se congruem para fundamentar cada etapa seguinte.

Com base na mesma concepção de Wallon, acima destacada, pode-se complementar que segundo Wallon,

[...] estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. É a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo (apud MAHONEY;

ALMEIDA, 2006, p.59). A afetividade e a razão constituem conceitos que se complementam: a afetividade é o suporte que dá sentido à ação, enquanto a razão é o que possibilita ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e se empenhar em obter êxito nessas ações.

O ser humano tem necessidades físicas e emocionais que, ao serem atendidas, formam um forte laço emocional construído com base na interação com os outros indivíduos.

É possível compreender que o contato social configura-se como o suporte afetivo do desenvolvimento dos sentimentos dos indivíduos em relação ao mundo, pois, possibilita a construção de esquemas de ações e comportamentos frente aos objetos, situações e pessoas (BRANDEN, 1998). As atitudes são desta forma, respostas integradas pelas dimensões cognitiva, emocional e comportamental construídas socialmente, dados os estímulos recebidos.

“Os principais fatores que auxiliam a formar atitudes estão ligados à aprendizagem, principalmente a relação entre a formação de conceitos e a formação de atitudes”. Esta aprendizagem é proporcionada pelos níveis de interação com o meio em que se vive e determinam o tipo de comportamento social adquirido. Pode-se concluir que a relação entre o adulto e a criança é rica de significados à medida que se torne uma relação prazerosa, solidária e comunicativa para ambas as partes. Segundo Branden (1998), tais relações fundamentam a inserção da criança dentro da cultura social a que faz parte e são responsáveis por sua adaptação no mundo. Desta maneira, concretiza-se a importância das relações sociais como suporte afetivo que garanta à criança a integração e compreensão do mundo subjetivo e ao mesmo tempo exterior, à sua volta.

A CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE

A Afetividade enquanto carga afetiva positiva da dimensão psíquica é manifestada sob a forma de sentimentos e emoções que delineiam um recurso humano de comunicação que já no recém-nascido, constitui-se a maneira de relacionar-se com o meio. Neste contexto, as relações sociais precedem as relações do homem com o mundo físico (GALVÃO, 1995).

Segundo Santos (2004, p. 9), “o nascimento da criança, do ponto de vista biológico, é um acontecimento repentino e dramático”. Entretanto, o nascimento psicológico é um processo, resultante das experiências e relações entre a criança, o adulto e o meio ambiente. O nascimento biológico traz a inesperada separação do bebê e a mãe. Em um novo mundo de sensações, seguindo uma ordem natural, o bebê obtém outro mecanismo de vínculo com a mãe, à amamentação. Esta desempenha duas funções: manter uma

relação emocional e ao mesmo tempo suprir as necessidades alimentares do bebê. Inicialmente, o bebê não consegue diferenciar-se do outro num plano corporal, não compreende o que pertence ao seu corpo e o que pertence ao mundo (SANTOS 2004).

O contato corporal manifesta-se então, como a mais antiga forma de atitude social. Para Fiamenghi (2001), ainda recém-nascido, o bebê usa da emoção para estabelecer contato com o mundo físico. Na construção do aprendizado emocional, primeiramente num nível corporal, das funções vitais e totalmente sobre influência dos fatores fisiológicos, o corpo é o instrumento de estabelecimento e manutenção dos vínculos, pois, permite estabelecer uma relação afetiva com o adulto, comumente a mãe, na medida em que suas necessidades biológicas são satisfeitas. Após o nascimento, um bebê é capaz de sentir as vocalizações gentis do adulto e perceber a maneira como o coloca nos braços, o embala e o alimenta. A comunicação pré-verbal iniciada desenvolve-se fundamentada num sistema interno que permite ao bebê diferenciar objetos de pessoas, primeiramente a mãe que o alimenta, e assim envolver-se afetivamente com elas. (FIAMENGHI, 2001).

A cada movimento, a criança atribui um significado à sua ação, significado esse dado pela outra pessoa. Segundo Gonçalves “Uma criança que chora porque seu estômago dói de fome, não chora inicialmente para alguém alimentá-la, mas chora por causa da dor. Ao receber a atenção que necessita, vai construindo os significados de cada ação sua” (apud BORBA; SPAZZIANI, 2007, p. 2).

Por meio de uma inteligência prática, sustentada por gestos, gritos e atos motores autorregulados, o bebê segue sua adaptação ao mundo. Essas percepções permitem ao bebê vivenciar emoções e estados de satisfação que aos poucos se condicionam em necessidades afetivas sob as quais ele construirá seu comportamento utilizando primeiramente expressões faciais e vocais (PULASKI, 1986).

Durante os primeiros anos de vida, as experiências que a criança tem com o adulto são sintetizadas e se configuram como diretrizes de seu comportamento social futuro. Na infância, as influências mais expressivas num processo de aprendizagem são as relacionadas ao tipo de interação refletida no campo afetivo. A qualidade dessas relações é a base para a construção da personalidade infantil (NERY, 2003). Conclui-se que, essa relação estabelecida é substancialmente emocional e as futuras ligações afetivas do bebê dependem da percepção que tem sobre o adulto, que funcionará como fonte de estímulo para as crianças. Nota-se que o ritmo de desenvolvimento físico, intelectual e emocional do bebê será determinado pelas atitudes afetivas recebidas dos adultos, sendo essas atitudes fontes de experiências variadas, configurando-se em afetividade.

Segundo Mahoney e Almeida (2006, p. 61), a afetividade refere-se “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, por sensações

ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, conferindo significatividade e valor sentimental às situações. Portanto, a toda experiência vivida corresponde um valor afetivo que ao ser internalizado pode deixar marcas positivas ou negativas.

No primeiro ano de vida a emoção está predominantemente presente na interação da criança com o meio. A afetividade é um instrumento mediador entre a criança e o mundo físico. Ainda que suas ações não sejam coordenadas, a expressividade de sua afetividade está significativamente ligada a respostas corporais. O corpo é para a criança o primeiro objeto percebido, objeto esse que se tornará o meio de ação, do conhecimento e da relação com o meio ambiente. Nesta fase,

O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao outro, que o seguro, carrega, embala. Através dessa fusão [...], vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 62).

AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA

O ser humano é um ser social e vive em constante adaptação ao meio em busca da satisfação e estabilidade pessoal ao mesmo tempo em que procura prezar as relações com os outros seres. Diante das mudanças culturais e morais das sociedades hodiernas, a estabilidade emocional, muitas vezes não encontrada no meio, necessita cada vez mais de ser criada pelo próprio indivíduo, que num processo de auto reflexão e adaptação, busca a satisfação afetiva.

Segundo o psicólogo Nathaniel Branden, Diante do colapso do consenso cultural, da falta de modelos de papéis dignos, das poucas coisas públicas que inspiram nossa fidelidade, e das rápidas e desorientadoras mudanças que são a feição permanente de nossa vida, é perigoso não saber confiarmos em nós mesmos.

As bases para a formação da autoestima são definidas tanto por fatores internos, aquilo que o indivíduo pensa, realiza ou acredita quanto por fatores externos, todas as experiências vividas socialmente. A importância do desenvolvimento da autoestima para a vida humana pode ser justificada pelo fato de que dependemos do uso apropriado da consciência para sobreviver e dominar o meio em que vivemos e que o uso correto dessa consciência não é habilidade nata, e sim construída sob uma responsabilidade social.

Da mesma forma que “Ligações afetivas iniciais formam a base para os sentimentos de ser amado, valorizado e são necessárias para a autoimagem”. Por conseguinte, a autoestima e a autoimagem são dimensões subjetivas bem próximas e integralmente

fundamentadas sobre o mesmo alicerce, em suma, os tipos de interações sociais que os indivíduos estabelecem entre si.

Com base em conhecimentos vindos da Psicologia Moderna há uma ênfase na estreita ligação entre a subjetividade e volatilidade do sujeito e a autoestima satisfatória direcionando a uma reflexão sobre as condutas e comportamentos passíveis de reconhecimento e abnegação que podem influenciar a autoestima saudável.

Portanto, a consciência é a mais nobre manifestação da vida humana, pois possibilita perceber os aspectos que formam a realidade e pensá-los abstratamente. Sob este fundamento pode-se dizer que estar consciente é compreender que todas as influências do meio físico, cultural, social, econômico, político e espiritual afetam e exigem ações, propostas e tomadas de decisões urgentes.

A autoestima evidencia os sentimentos de busca do crescimento pessoal, profissional, acadêmico, emocional e as relações de descobertas, logo, é preciso adquirir autonomia para administrar seus sentimentos. É importante que cada indivíduo reconheça suas limitações, mas que também as aceitem, concordando que não estão livres de errarem e apresentarem dificuldades em certos assuntos. Quando não é atribuída a devida importância para construção da personalidade, o indivíduo tende a desenvolver baixa autoestima, sendo a mesma responsável pelo sentimento de incompetência e insegurança. As características são distintas em cada pessoa. Cometemos um grande equívoco ao pensar que pessoas inibidas, apáticas acusam a baixa autoestima. Muitas das vezes, está escondida em pessoas extrovertidas, agitada e até mesmo naqueles alunos que gostam de chamar a atenção dos outros colegas.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA DO ALUNO

A escola é um lugar que muitos alunos consideram o único espaço onde podem expor suas opiniões, seus medos e seus anseios. Nos dias atuais, é notório observar a quantidade de jovens e crianças que enfrentam situações difíceis em seu ambiente familiar, pois não recebem a devida atenção, não são respeitados e sentem falta do afeto dos pais, fazendo com que procurem preencher essa privação na escola. Assim como os pais, os professores e profissionais da educação assumem uma grande responsabilidade no desenvolvimento do educando, não só no aspecto cognitivo, mas também emocional, servindo como referência na construção da personalidade de cada indivíduo.

Lopes (2010) afirma que:

É comum, portanto, alguns jovens transferirem para professores e colegas, as relações não estabelecidas no ambiente familiar, daí a importância das figuras dos professores e orientadores educacionais, como orientadores e conselheiros, servindo como referências na construção da personalidade do indivíduo como sujeito atuante da sociedade. (Lopes, 2010, p.25),

Os jovens e crianças buscam encontrar em seus professores a compreensão e a troca de interação que não existem em suas casas, pois existe uma grande necessidade de ser ouvido e isto precisa estar bem claro aos profissionais e aos familiares. Rogers e Kelly (1982, apud, ANTUNES, 2014, p.23) citam que "a autoestima de um aluno não se deve a condição genética e, menos ainda, a resultado de inteligência ou da personalidade da criança; mas vem da interiorização do quadro que os pais e professores dela fazem". É preciso olhar com carinho e respeito à bagagem que o aluno leva à sala de aula. As frustrações no ambiente familiar afetam a maneira como o mesmo se enxerga e o valor que atribui a si mesmo, ferindo então a sua autoestima e autoimagem.

Antunes (2014) ressalta que:

Se aceitarmos e valorizarmos nossos alunos, se os considerarmos capazes de desenvolver competências e habilidades necessárias para lidar com seus estudos e se os julgarmos suficientemente importantes para reservarmos tempo em ouvi-los, contribuiremos para que desenvolvam padrões consistentes e realistas, sintam-se encorajados a não se intimidar com o fracasso e aprendam a agir de forma independente e responsável. (Antunes, 2014, p.23).

Uma relação harmoniosa entre professor e aluno contribui para um bom desenvolvimento emocional e cognitivo.

É preciso estar atento aos mínimos sinais que as crianças e jovens apresentam. Ao perceber que os mesmos demonstram autoestima baixa, o educador deve intervir. A autoestima é construída através dos elogios, aprovações, motivação e afeto, a falta deles resulta em sentimentos negativos sobre si.

Os professores que apresentam a autoestima empobrecida transparecem aos seus alunos, gerando resultados negativos.

As crianças esperam receber o reconhecimento de que são capazes, e isso precisa ser oferecido na escola, onde os profissionais oferecem uma relação cordial e a sala de aula um ambiente acolhedor e motivador para que o aluno seja capaz de se superar. Através das conversas, das demonstrações de afeto é criado dentro de cada indivíduo sentimentos bons, que contribuirão para uma nova perspectiva de vida.

De acordo com Bassedas (1996, p.29) "o professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os seus alunos pela aprendizagem de uma série de conteúdos, valores e hábitos".

Criar situações e atividades que desafiam, motivam e alertamos estudantes a tomarem uma atitude perante um conflito ou qualquer situação, é uma iniciativa para novos

conhecimentos de forma dinâmica, contribuindo também para o desenvolvimento da autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos teoricamente o modo como às crianças constroem as relações sociais desde o nascimento até o período da primeira infância, utilizando-se de mecanismos primeiramente físicos, seguindo-se dos aspectos mais subjetivos tais quais as emoções, sentimentos e desejos.

Sabe-se que é no período da infância que se constrói a base da identidade adotada na vida adulta e que os adultos que convivem com a criança tornam-se referência comportamental e moral servindo como modelos a serem seguidos.

As experiências humanas e, particularmente as infantis, são melhores compreendidas e vivenciadas em sua plenitude quando são carregadas de significado prático e afetivo. Prático, quando se tornam úteis às situações cotidianas e, afetivo, quando geram sentimentos e emoções perceptíveis nas relações que se estabelecem socialmente.

A afetividade enquanto relação com cargas afetivas positivas garante a segurança e o apoio emocional para as descobertas a que as crianças se lançam em busca do conhecimento do mundo e de si mesmas. O interesse, a curiosidade, as dúvidas e os medos encontram no campo afetivo, espaço para se expressarem. Ao possibilitar essa expressão, a criança sente-se segura e autônoma para a construção de seu próprio conhecimento.

Considerando a importância do meio social para a formação integral do ser humano, foi possível constatar que os professores compreendem que o papel do adulto é o de servir como mediador entre a criança e o mundo. As relações sociais além-familiares ampliam essa mediação ao oferecer à criança uma diversidade de situações na qual tenha que elaborar novos mecanismos de compreensão de fatos, conceitos e atitudes.

Podemos concluir que é no período escolar que a ampliação dessas relações ganha maior significatividade por ser um período em que a criança constrói para si a concepção social do mundo enquanto relações humanas além-familiares.

Ainda, podemos dizer que, para a maioria dos docentes, a afetividade pode ser mais bem expressada no campo da comunicação oral e dialética à medida que proporciona liberdade e respeito às ideias infantis e seus conhecimentos prévios. Uma aprendizagem permeada pelo prazer da descoberta, da ação e da transformação será mais bem sintetizada quando acontecida num ambiente acolhedor que proporciona à criança a interação social.

Aquilo que desperta sentimentos e se traduzem em emoções marcam toda vida humana. O modo como se constroem as relações sociais e os aspectos afetivos que as acompanham determinam a forma como cada criança vê a si própria. Desta forma, concluímos que o valor que dá a si mesmo advém do valor que os outros lhes dão.

REFERÊNCIAS

- ARGYLE, M. Comunicação E Dinâmica de Grupo. Bases Psicológicas. São Paulo: Ibrasa, 1974.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologias. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOWLBY, J. Formação e Rompimento dos Laços Afetivos. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M, L. Afetividade no Contexto da Educação Infantil. Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.
- BRANDEN, N. Auto-estima e os seus seis pilares. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil- vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DANIEL, M. A Filosofia e as Crianças. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- DAVIS, C. Piaget ou Vygotsky. Uma Falsa Questão. Viver mente & cérebro. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v.2, n.2, p.38-49, 2005.
- FIAMENGHI, G. A. Motivos e Emoções. São Paulo: Mackenzie, 2001. FREIRE, P. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. _____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. O Plantador do Futuro. Viver mente & cérebro. São Paulo: Segmento-Duetto, v.4, n.4, p.06-15, 2005. GALVÃO, I.; Henri Wallon. Uma Concepção do Desenvolvimento

- Infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. GIANCATERINO, R. Escola, Professor, Aluno. Os Participantes do Processo Educacional. São Paulo: Madras, 2007.
- GOLSE, B. O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MACEDO, L. de. O ancestral do humano e o futuro da humanidade. Viver mente & cérebro. São Paulo: Segmento-Duetto, v.1, n.1, p.06-23, 2005
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Viver mente & cérebro. São Paulo: Segmento-Duetto, v.6, n.6, p.56-65, 2006.
- MARCHAND, M. A Afetividade do Educador. São Paulo: Sumus, 1985.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009.
- NERY, M. P. Vínculo e Afetividade. Caminhos das Relações Humanas. São Paulo: Agora, 2003.
- OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. (Org). Desenvolvimento Infantil: Perspectivas de Atuação em Educação e Saúde. Marília: Fundepe, 2009.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.
- PILETTI, N. Psicologia Educacional. São Paulo: Ática, 1988.
- PULASKI, M. A. S. Compreendendo Piaget. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- REGO, T. C. Ensino e Constituição do Sujeito. Viver mente & cérebro. São Paulo: Segmento-Duetto, v.2, n.2, p.58-67, 2005.
- RESTREPO, L. C.; O Direito à Ternura. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, S. M. P.dos. Brinquedo e Infância. Guia para pais e educadores em creche. São Paulo: Vozes, 2004.

A MÚSICA E A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



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 Iracema (2018); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade XV de Agosto (2020) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A música é uma arte constituída e que tem como finalidade sincronizar a mistura de sons e ritmos. Além de ser uma arte, a música também é considerada uma prática cultural a qual está presente em nosso cotidiano e que nos acompanha desde os primórdios da humanidade. Mas essa arte, essa cultura, que emociona que encanta e que está viva dentro da alma de qualquer indivíduo, também pode ser uma grande aliada para alfabetizar pessoas, principalmente quando ela é associada à educação, o que podemos chamar de alfabetização musical.

Palavras-chave: Alfabetização; Música; Emoção; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A música é uma das formas mais comuns de manifestar sentimentos, no entanto, no universo escolar infantil ela toma dimensões ainda mais surpreendentes dados à própria natureza do seu público: as crianças. Mesmo sem se aperceber disso, as crianças se utilizam da forma musical para se comunicar com seus colegas e para expressar a sua intensa energia disponível. Tais elementos podem ser eficazmente utilizados para dinamizar os processos que envolvem o aprendizado e a alfabetização.

As novas concepções sobre Educação Infantil enfatizam que o “prazer” em “aprender” é um elemento indispensável para a prática educacional que vise ser eficaz. As práticas pedagógicas que excluem o prazer acabam por se tornar ineficazes, pois não se atraem a atenção das crianças e as tornam hostis à própria ideia de aprendizagem. Segundo Ângela Kleiman (2001), autora de “Oficina de Leitura: Teoria e Prática”, os educadores devem ter

uma visão mais voltada para as necessidades lúdicas das crianças, pois estas que lhe fornecem o prazer de aprender.

“A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com atividade prazerosa. E, se assim for, não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos é difícil demais, justamente por não fazer sentido.” (KLEIMAN, 2001, p. 16).

Diante deste quadro de “normas” e “torturas” consagradas pela tradição escolar, grande parte das crianças rechaça o processo de alfabetização que visa à aquisição da capacidade de aprender a ler e a escrever. Para a autora, é preciso recuperar o sentido e o prazer de aprender e trazê-los de volta para a escola. Através da Educação Musical, que se utiliza amplamente de atividades lúdicas, é possível recuperar o sentido e o prazer no processo que envolve a alfabetização.

Longe de ser um conceito vazio que teria por objetivo “preencher” o tempo “ocioso” da criança as metodologias pedagógicas que tem por princípio o lúdico alcançam resultados extremamente positivos e dinamizam as atividades educativas, pois proporcionam envolvimento.

O “lúdico” está fortemente associado ao “cantar”, devido à própria natureza de grande parte das brincadeiras que sempre envolvem canções e jogos. No campo da Educação Infantil, as brincadeiras musicadas têm sido utilizadas de maneira intensa e tem chamado, cada vez mais, a atenção de pesquisadores e de profissionais de educação infantil. As literaturas que tratam desta temática vêm se multiplicando anos a ano devido não só aos resultados práticos de aprendizagem, mas também ao crescente envolvimento das crianças no cotidiano escolar.

Não há uma definição para o chamado “método lúdico” de alfabetização, pois as brincadeiras que envolvem os jogos e a música, dada a sua variedade e flexibilidade da sua aplicação, são inúmeras. No entanto, é possível traçar características básicas para defini-las. Para Paulo Antunes de Almeida (1998), autor do livro “Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos”, o processo de alfabetização que envolve música e brincadeiras torna o aprendizado muito mais prazeroso para a criança. O método lúdico pode ser um forte aliado nesta tarefa.

“Compete à escola auxiliá-la no processo de decifração e compreensão da língua escrita, de modo que essa aprendizagem seja significativa para toda a sua vida. O método lúdico pode ser um desses caminhos, cabe o mestre ajustá-lo a adequá-lo ao contexto de seus alunos.” (ALMEIDA, 1998, p.107).

Para o autor, o método lúdico não pode ser definido de maneira rígida dado a flexibilidade de sua aplicação, no entanto, é possível afirmar que a própria dinâmica das

atividades constitui um ponto fundamental deste método. Ao cantar e dançar, as crianças desenvolvem um conjunto de atividades motoras, psíquicas e de aprendizagem que cooperam para produzir efeitos práticos em sala de aula.

ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA MÚSICA

As crianças se sentem mais à vontade diante das letras quando estas ganham vida através da música. Ao contar um “A” e fazer um movimento rítmico as crianças interagem com um símbolo vivo e cotidiano ao invés de interagir com um signo gráfico sem vida e estático.

Segundo Almeida (1998), é preciso sempre lembrar que os processos de alfabetização não podem se resumir a movimentos de mão se de olhos, mas também envolvem processos mais amplos. (ALMEIDA, 1998, p. 103).

A criança desenvolve a sua inteligência ao associar inúmeras atividades com uma atividade central. Na medida em que para cada gesto e para cada palavra cantada a um similar escrito, a criança desenvolve sua inteligência geral. Ao cantar e dançar ela percebe que pode aprender o alfabeto no mesmo momento em que canta e interage socialmente com outras crianças que também estão aprendendo da mesma forma. O processo de alfabetização, neste sentido, ganha vida e sentido por meio do ato lúdico, ao mesmo tempo em que desenvolve outras características fundamentais para o aprendizado.

“É sempre importante lembrar que a escrita e a leitura não são apenas atividades de mão e dos olhos, mas da inteligência. Podem-se desenvolver inúmeras atividades de coordenação, mas sempre comandadas e regidas pelo cérebro. Como amassar (comparar barulhos, semelhanças); tocar (comparar, diferenciar, relacionar); montar (sintetizar, construir, ordenar, sequenciar); bordar (analisar, relacionar, representar); recortar (separar, desmontar, construir, sintetizar), etc.” (ALMEIDA, 1998, p. 103).

Todas as atividades enumeradas pelo autor podem ser feitas com o acréscimo de músicas e desenvolvidas em um ritmo musical no qual as crianças podem interagir de inúmeras formas. No processo tradicional de alfabetização, não se leva em conta a extrema necessidade de socialização da criança, mas entende-se somente a necessidade de “instrumentalizar” a criança. O alfabeto é colocado diante de criança de maneira “fria” e “estática” para que ela assimile, decore e produza de uma maneira mecânica.

A criança não capta o sentido da alfabetização que se restringe apenas ao uso escolar ao invés de envolver um conjunto variado de usos inclusive o brincar. Este processo de dissociação entre o prazer e o aprendizado no universo da educação infantil que acaba por produzir na criança a ideia fixa de que não há prazer no processo de aprendizagem. Grande parte dos métodos de alfabetização não se atenta para as questões subjetivas que envolvem o aprendizado, mas somente se atenta para as questões objetivas.

Para Kleiman (2001), o processo de alfabetização tradicional não foca o aspecto subjetivo da aquisição da leitura e da escrita onde um mundo de novas significações e formas pode ser conhecido e explorado. Esse processo foca-se apenas na “necessidade” urgente e incontestável de reproduzir o mais rápido processo de alfabetização a fim de que ele se torne mais atraente aos alunos, ao acrescentar uma “visão de mundo” mais rica e interativa.

“Prática muito empobrecida é está baseada em uma concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras indispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno.” (KLEIMAN, 2001, p. 16).

Também para Emília Ferreiro (1999), esta dissociação entre “social” e o “escolar”, é resultado direto da forma como as instituições escolares, e seus educadores, entendem o processo de alfabetização. Entende-se que a criança adentra no universo escolar “vazia”, e sem desejos subjetivos. Ou seja, não possui conhecimentos prévios e nem desejos pessoais antes de adentrar na escola. Estas metodologias, afirma a autora, estabelecem que os anos iniciais devam fornecer “instrumentos”. Estes “instrumentos” seriam necessários para que a criança pudesse adquirir os conhecimentos que a escola deseja lhe “repassar”.

Afirma a autora:

“Este exemplo de cálculo elementar nos conduz a outro ponto muito importante até pouco tempo (para não dizer ainda atualmente): o primeiro ano de escola primária era concebido como um ano “instrumental”: ali, a criança deveria adquirir os instrumentos que lhe serviriam para mais tarde adquirir outros conhecimentos. Em si mesmo, estes “instrumentos” (cálculo elementar e leitura-escrita) não são conhecimento, mas sim, precisamente “instrumentos para” obter outros conhecimentos.” (FERREIRO, 1999, p.21).

As crescentes exigências dos pais em relação ao desenvolvimento das “competências” dos filhos têm levado muitas escolas de educação infantil a iniciarem este processo de “instrumentalização” junto às crianças em tenra idade. Os espaços de brincar são cada vez mais invadidos por símbolos gráficos e repetições enfáticas que tem por objetivo capacitar os alunos a compreender o mundo. Mas, como bem afirma Ferreiro (1999), o símbolos gráficos são apenas meios para se obter outros conhecimentos.

A alfabetização se realiza por meio dos processos que envolvem música e brincadeiras estabelecem o elo entre o cotidiano da criança e o universo da educação escolar infantil, uma vez que se utiliza de atividades que as crianças conhecem muito bem: o cantar e o brincar. Ao inserir as letras no universo infantil através das músicas e dos lúdicos às crianças tentem interagir mais com as letras.

Para Laura Klein (1997), autora do livro: “Alfabetização: Quem Tem Medo de Ensinar?”, a questão da interação do universo escolar com o cotidiano da criança é

fundamental para que esta tenha um bom desempenho escolar. Não é possível desenvolver um processo de aprendizagem, afirma a autora, tendo como base, atividades que não despertam interesse dos alunos. É preciso adentrar em seu cotidiano para atender suas práticas a as atividades que lhe causam prazer a fim de trazê-los para o universo escolar.

Afirma a autora:

“Gostaríamos de considerar que tanto interesse, quanto a motivação, só passa a existir depois que, de alguma forma, o fato já entrou na vida do aluno. É impossível alguém se interessar por algo que desconheça absolutamente. Dessa forma, relações, objetos, fato, que não estão diretamente ligados ao aluno não vão interessá-los nunca. No entanto, o próprio discurso dos educadores flui em direção de que todos os homens têm direito ao conhecimento produzido. Nesse caso, temos um impasse: ou admitimos que o indivíduo só deve aprender aquilo que está diretamente lhe interessado, excluindo de seu alcance todos os outros conhecimentos que a sociedade produziu, ou admitimos que existem conhecimentos necessários que a escola deve transmitir, embora não configurem interesse imediato e não motivem os alunos”. (KLEIN, 1997, p.73).

O cantar e o brincar são atividades diárias das crianças, e por isso, são meios privilegiados para efetivar processos de aprendizagem que visem à aquisição da capacidade de leitura e escrita. As crianças têm uma fascinante capacidade de assimilar e decorar extensas canções porque entendem seu sentido e sentem prazer nesta atividade. Em muitos casos, através do processo de alfabetização tradicional, são necessários vários meses para que uma criança reproduza forçosamente algumas letras do alfabeto.

A criança, como bem afirma Klein (1997), necessita encontrar um sentido claro e prazeroso para se motivar a assimilar novos conteúdos. Em muitos casos ao adentrar em contato em contato com uma nova música, uma criança leva apenas alguns minutos para captar a letra e se por cantá-la. O tempo de acomodação e assimilação de determinada música por parte das crianças, é infinitamente mais curto do que o tempo de assimilação de conteúdos no ambiente escolar.

Esse processo de rápida assimilação seria o ponto fundamental para se estabelecer processos educativos rápidos e eficazes, segundo Jean Piaget (apud SPODEK, 1998). Segundo o autor, o processo de desenvolvimento da aprendizagem girava em torno de dois processos centrais: assimilação e acomodação. No processo de assimilação, afirma o autor, os indivíduos continuamente abstraem informações do mundo externo e as encaixa em esquemas organizados que representam o que eles já sabem.

No processo de acomodação às novas informações adquiridas acabam por produzir (também) mudanças nos esquemas de organização e compreensão do mundo ao redor. Estes dois processos conjugados, assimilação de um novo conhecimento e a acomodação deste em um esquema de interpretação, gera o equilíbrio. Este, afirmava Piaget, é o centro

do processo de aprendizado. A brincadeira, afirma o autor, propicia todo este conjunto de “processos” que possibilitam a criança avançarem em seu aprendizado.

“Segundo Piaget, brincar é uma forma de manipular o mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização atuais de uma pessoa. Assim sendo, ele tem uma função vital no intelecto em desenvolvimento da criança e se mantém, em certo grau, sempre presente no comportamento humano”. (SPODEK, 1998, p.31).

A teoria de Piaget (apud SPODEK) pode ser plenamente confirmada em relação às atividades educativas que envolvem música e brincadeiras. Nestas atividades, dada a sua flexibilidade de métodos, as crianças estão sempre se deparando com o novo. Quando a aprendizagem de signos gráficos (letras) é mesclada às atividades lúdicas (músicas e brincadeiras), as crianças já possuem uma predisposição para aprender. Mesmo diante de atividades e músicas novas, estas não se intimidam e logo após um breve período de acomodação às novas formas propostas elas efetivam, de maneira muito rápida, o processo de assimilação.

Para Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2001), autora do livro: “Os Fazeres na Educação Infantil”, este processo também se mostra muito claro. Desde a sua tenra idade, afirmam à autora, as crianças vão desenvolvendo e intensificando este processo de assimilação e acomodação. Começam atentando para os sons emitidos pelos pais e logo depois estão a imitar. O mesmo ocorre com os sons captados no ambiente no qual elas estão inseridas, no qual depois de um breve tempo de acomodação logo assimilam os sons e passam a imitá-los com, cada vez mais maestria. Elas têm prazer em ouvir, assimilar e imitar os sons que ouvem.

A autora afirma:

“Os sons da natureza, com seus diferentes ruídos, dão muito prazer às crianças. Já o barulho de um avião, de um carro ou de uma sirene chama a atenção de uma forma diferente, muitas vezes incomoda. Mas todas essas experiências ampliam o repertório de linguagem e sentimentos. Ao ouvir os diversos sons, a primeira coisa que os pequeninos fazem é escutar com muita atenção e, em seguida, cada um tenta reproduzir o que ouviu. Acompanhar uma música juntamente com os colegas também ajuda a criança a sentir-se pertencendo ao grupo”. (ROSSETTI-FERREIRA, 2001, p.12).

O prazer no aprendizado dos sons nos primeiros anos de vida logo se transfere para o prazer em assimilar as canções e músicas utilizadas no brincar cotidiano. As atividades que envolvem músicas fornecem mais prazer à criança, porque são atividades no qual as crianças têm prazer antes mesmo de adentrarem no universo escolar. As atividades que se utilizam do lúdico propiciado pela música transformam o aprendizado estático em um aprendizado dinâmico.

Esta forma de entender o processo de aprendizagem escolar nos primeiros anos escolares produz resultados extremamente positivos no que se refere à alfabetização. Essa

eficácia do lúdico musical é clara no cotidiano escolar, pois é possível constatar a predisposição das crianças em aprender as canções ao mesmo tempo em que é possível perceber sua falta de empolgação para preencher os cadernos com letras que a elas, não faz sentido. Mas, quando o educador consegue unir os dois processos pode-se perceber a eficácia do que podemos denominar de “Processo de Alfabetização Através da Música”.

No cotidiano escolar, as crianças logo que aprendem as músicas (e a aprendizagem “instrumental” nela contida), apressam-se em repassar este aprendizado á outras crianças, na qual elas têm contato em seu dia-a-dia. O aprendizado se torna uma atividade dinâmica e cheia de sentido que transmita entre o universo escolar e o cotidiano social da criança. A criança se torna parceira do aprendizado escolar porque o aprendizado escolar se torna parceiro das atividades que lhe geram prazer cotidiano.

Quando a criança encontra uma “funcionalidade” para o conhecimento adquirido, ela se torna parceira deste processo. É neste sentido que Emília Ferreiro (2003), em seu livro: “Com Todas as Letras”, vai defender o que ela denomina de “contexto funcional” da escrita. Atentando para este “contexto”, afirma a autora, às crianças são facilmente alfabetizados.

“As crianças são facilmente alfabetizados, desde que descubrem, através de contextos funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tanto outros objetos da realidade, aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais). São os adultos que têm dificultado o processo, imaginando sequências idealizadas de progressão cumulativa, estimulando modos socializados de fala, que estariam ligados à escrita e construindo definições de “fácil” e “difícil”, que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o autor principal da aprendizagem: a criança”. (FERREIRO, 2003, p.24).

A questão do “fácil” e do “difícil”, ao qual a autora ressalta, é um dos pontos centrais do processo de alfabetização que, se utilizado do lúdico para viabilizar uma aprendizagem mais dinâmica e rápida. A questão que se coloca não é trazer a música para a escola, ou inserir a música na escola, mas sim usar a música como meio de viabilizar as atividades escolares.

Neste sentido, é possível compreender, de forma ampla e clara, como a música pode contribuir enormemente para consolidar o processo de alfabetização escolar. Como também é possível compreender como ao introduzir, de forma integrada, as músicas e as brincadeiras, pode-se contribuir enormemente para uma aprendizagem lúdica que efetive o processo de assimilação por parte das crianças.

MÚSICAS E BRINCADEIRAS: A APRENDIZAGEM LÚDICA

O lúdico é à base da aprendizagem infantil. Desde a mais tenra idade, as crianças têm seu processo de aprendizagem baseado nas atividades lúdica são concretizadas pela imitação que, na maioria dos casos, aflora por meio de brincadeiras coletivas.

Quando bebês, elas têm prazer em assimilar novos sons e imitá-los. As crianças tenazmente atentam para novos sons e tentar imitá-los, elas buscam saber mais sobre aquilo que elas estão imitando. Novamente o processo de acomodação e assimilação põe em marcha o processo de aprendizagem da criança.

Ao imitar o som de um avião, ou de um carro, a criança tende a compreendê-lo de uma forma mais ampla, pois não só imita o som, mas visualiza o objeto. Há um conjunto de fatores que permitem com que a criança utilize o ato de “imitar”, como uma forma de superar as limitações momentâneas. Todo este processo se inicia pelo som e pelo com vai se desenvolvendo através das imagens. Através do lúdico vai se consolidando uma forma de aprendizagem específica.

“Freud considerava a brincadeira como uma atividade catártica que se permite às crianças controlarem as situações difíceis, livrando-se de sentimentos com os quais não conseguem lidar. As crianças usam as brincadeiras de fantasia para desempenharem os papéis de adultos, obtendo o sentimento de controle que lhes permite enfrentar as situações reais. Pelas brincadeiras, elas podem reviver ocorrências dolorosas e dominar a dor, lidando com ela na fantasia da situação do jogo. Este mesmo domínio da fantasia também pode ajudar as crianças a lidarem com elementos efetivos das situações mais positivas da vida”. (SPODEK, 1998, p.43).

Para determinadas crianças, o processo de alfabetização causa uma série de transtornos dado a natureza individual da atividade, quando realizada nos moldes tradicionais. No entanto, através de uma aprendizagem lúdica que faça uso de brincadeiras musicadas é possível superar este constrangimento.

Através da música, as crianças se soltam, pois percebem o envolvimento do coletivo. A sensação de estar “só”, no aprendizado é suprimida pelo sentimento de “estarmos” aprendendo. Este é um elemento central do conceito de aprendizagem lúdica: o eu, substituído pelo nós.

A aprendizagem lúdica, neste sentido, confirma todos os conceitos citados por Freud (apud SPODEK, 1998). Em uma atividade educacional onde a música é utilizada como recursos didáticos às crianças tendem a se tornarem mais “desinibidas” e livram-se de sentimentos de limitações e de vergonha que pairam sobre elas. Uma brincadeira animada por uma música dinâmica e didática tem um caráter totalmente diferente de quando ela é usada como uma “atividade profissional”.

Para Maria de Fátima Marinho (1997), em artigo intitulado “avaliação da Musicalização Infantil na Creche Berta Lutz”, publicado na Revista Ensaio, a utilização de música em brincadeiras permite as crianças não só terem um nível de divertimento maior, mas permite também o desenvolvimento de uma série de elementos que serão essenciais para o seu desenvolvimento escolar.

As cantigas e canções cantadas em forma lúdica, afirma a autora, geram inúmeros benefícios à atividade do educador. Elas não só possibilitam que as crianças tenham prazer no aprender, mas torna a atividade ainda mais dinâmica. Ao defender esta posição, a autora cita inúmeros exemplos práticos que possibilitam a consolidação deste princípio educacional.

“A canção “Meu Nome é”, propicia o cantar em conjunto e a identificação do nome de cada integrante da turma. “A Cabeça”, enfatiza o cantar e o gesticular na identificação dos sentidos: os olhos, as orelhas, o nariz e a boca. “Cavalinho”, estimula o cantar, o tocar, o dançar, a coordenação sensório-motora e o equilíbrio melódico através do pular, rodar, parar, tocar com as palmas das mãos e dos pés, cair e silenciar. “Atirei o Pau No Gato”, convida a cantar no coletivo, o contato através do dar e do segurar as mãos dos outros e a sincronização do cantar da palavra “Miau” com o som musical (a duração-ritmo e a altura - melo). A “barriga” sugere o descansar, o cantar improvisado com sons de boca e língua, com os lábios e a identificação da própria barriga do parceiro. “Tchau - Tchau” é o cantar de despedida carinhosa com beijos, gestos e abraços.” (MARINHO, 1997, p.14).

Como se pode atestar há um conjunto de fatores psicológicos que a criança geralmente tem que enfrentar sozinha, como por exemplo, inibição e dificuldade de socialização com o grupo, que a música em forma de brincadeira pode “agilizar”. A brincadeira que se utiliza da música e não tem um “objetivo” específico em termos educativos, acaba por propiciar esse ambiente rico e criativo. As crianças se sentem muito mais predispostas a aprender o alfabeto através de brincadeiras musicadas que envolvem estas letras.

Para Rossetti-Ferreira (2001), é essencial que os educadores atentem para a importância da utilização da música nas brincadeiras infantis, pois esta junção possibilita uma riqueza de aprendizado ainda maior. O desenvolvimento da inteligência, afirma a autora, envolve mais elementos do que a simples repetição de vocábulos. É preciso ter envolvimento e a aprendizagem lúdica fornece os elementos necessários para este envolvimento.

“Quando uma criança escuta uma música, ela se centra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento”. (ROSSETTI-FERREIRA, 2001, p.21).

O brincar se torna uma atividade muito mais rica, pois a música propicia uma interação muito maior do que a brincadeira em si. Nas atividades onde se utiliza uma canção em forma de brincadeira coletiva há todo um conjunto de elementos (ritmo, visão, sincronização), que permitem que a criança não só se socialize com mais facilidade, como também desenvolva capacidades de concentração e comunicação visual. Esta atividade pode envolver adultos e crianças em pé de igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar como a música influencia e cria novas estimulações, relações e atitudes diante do desenvolvimento da criança em fase escolar, no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com esta perspectiva, é necessário que a música, aqui evidenciada, além de suas propriedades que estão intrínsecas a todo gênero musical, seja concebida e trabalhada como um universo que mescla expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive.

E, por alcançar os diferentes aspectos do desenvolvimento humano (físico, mental, social, emocional e até espiritual), pode ser considerada como um agente facilitador do processo de construção de si e de reconhecimento do outro, no mundo em que vive. Portanto, incluí-la no cotidiano escolar, certamente trará benefícios tanto para professores quanto para alunos. A partir do momento em que, os educadores encontram nela mais uma ferramenta pedagógica, os alunos se sentirão motivados, sendo alvos de um processo de construção de conhecimento lúdico e prazeroso.

Podemos afirmar que, a música é, além de uma grande ferramenta educacional, é uma das formas mais importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação. Como ela faz parte da história humana, desde antes até o nascimento de cada sujeito social, é fundamental que ela seja incorporada ao contexto escolar do aluno, uma vez que nunca deixou de acompanhá-lo. Através da música é possível o homem construir seu elo entre a linguagem corporal, musical, verbal, oral. E, de acordo com o que foi apresentada, 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).

Entendemos fundamental a sensibilização dos educadores para a conscientização quanto às possibilidades de a música favorecer o bem-estar e o desenvolvimento das

potencialidades dos alunos, ao trabalhar diretamente com o corpo, a mente e as emoções. Portanto é imprescindível que a música seja instrumento para uma nova concepção de leitura de mundo, alfabetização, uma vez que está em tudo, levando em consideração, o referencial trazido pela criança – principalmente as canções, quadrinhas, parlendas, etc.

Concluimos que a presença da música na educação auxilia desde a socialização às habilidades linguísticas e lógico-matemáticas. E, que ao estimular a sentimentos, memória e a inteligência, o que favorece a construção de um cidadão mais consciente de si e de seu papel no mundo, mais humano, mas participativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Antunes. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. Editora Loyola, 1998;
- BARRETO, Sidirley. J; SILVA, Carlos. A. **Contato: sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia**. Blumenau: Acadêmica, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo. Editora Cortez, 2003;
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo. Editora Pontes, 2001;
- KLEIN, L.R. **Alfabetização: Quem Tem Medo de Ensinar?** São Paulo. Editora Cortez, 1997;
- MARINHO, M.F. **Avaliação da Musicalização Infantil na Creche Bertha Lutz**. In Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, vol. 5, janeiro-março, 1997;

ROSSETTI-FERREIRA, M.A. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo. Editora Cortez, 2000;

SPODEK, B. SARACHO, O.N. **Ensinando Crianças de três a oito anos**. Porto Alegre. Editora Artmed, 1998;

**JANAINA EBURNIO RIBEIRO**

RESUMO

O presente trabalho tem como tema: A avaliação na Educação Infantil com o objetivo de conhecer, analisar e discutir a importância deste instrumento para o desenvolvimento da criança. A pesquisa apresenta estudos de autores e pedagogos que retratam como e quais instrumentos avaliativos melhor permitem acompanhar o processo da construção de aprendizagem e as concepções que norteiam esta prática pedagógica. O desafio sempre foi confrontar a prática com a teoria na prática pedagógica. Muitos educadores têm a visão de que avaliação tem um caráter punitivo para verificação da aprendizagem dos alunos. Ressalto neste artigo o papel da avaliação como norteadora do trabalho docente e estimuladora para o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Infantil; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 12796/13 dá nova redação ao artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), determinando à carga horária mínima e a obrigatoriedade da frequência, faz evidência quanto a necessidade da avaliação e da emissão de um documento que ateste os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [...]

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Essa nova redação gerou muita preocupação e debate de vários pesquisadores e educadores no sentido de se imitar o mesmo conceito de avaliação classificatória e quantitativa que é utilizada no Ensino Fundamental e nos outros níveis de ensino,

principalmente pelo olhar que se dirige à Educação Infantil, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança.

A partir dessa preocupação surge o seguinte questionamento: Como os professores de Educação Infantil devem avaliar seus alunos, considerando com respeito sua faixa etária, observando seu desenvolvimento como um todo dentro de um contexto sociocultural, tomando por pressuposto que cada criança é um ser único, com suas particularidades?

Segundo Hoffman (2012, p. 30),

Avaliar não é fazer um "diagnóstico de capacidades", mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Se avaliar não é fazer um diagnóstico de capacidades, mas sim trazer reflexões, esse trabalho trará respostas e uma pesquisa de campo acerca de como avaliar na Educação Infantil e de quais instrumentos são necessários para que essa avaliação seja feita de maneira concisa, seja significativa, sem rótulos e classificações, mas reflita o caminho para uma Educação Infantil de qualidade.

Nosso trabalho tem como objetivo geral, identificar os critérios e instrumentos norteadores para uma avaliação reflexiva dos alunos da Educação Infantil, abrangendo como objetivos específicos, conceituar o termo avaliação; identificar o papel da avaliação na Educação Infantil; verificar as concepções de avaliação que norteiam as práticas pedagógicas das professoras; identificar quais critérios, instrumentos e procedimentos utilizados para avaliar o aprendizado dos alunos; e identificar a relação que existe entre a avaliação e o processo ensino-aprendizagem.

A metodologia deste trabalho foi baseada na pesquisa a partir da nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 12796/2013, artigo 31, o qual traz novas orientações no tocante à carga horária, frequência escolar e sobre o assunto estudado, a avaliação e a emissão de documento de avaliação na Educação Infantil.

Embasados por pesquisas bibliográficas dos autores Eulália BASSEDAS, Teresa HUGUET, Isabel SOLÉ, Jussara HOFFMANN, Sonia KRAMER, Cipriano Carlos LUCKESI, Miguel A. ZABALZA.

A Lei nº 12796/13 dá nova redação ao artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), determinando à carga horária mínima e a obrigatoriedade da frequência, faz evidência quanto a necessidade da avaliação e da emissão de um documento que ateste os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [...]

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Essa nova redação gerou muita preocupação e debate de vários pesquisadores e educadores no sentido de se imitar o mesmo conceito de avaliação classificatória e quantitativa que é utilizada no Ensino Fundamental e nos outros níveis de ensino, principalmente pelo olhar que se dirige à Educação Infantil, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança.

A partir dessa preocupação surge o seguinte questionamento: Como os professores de Educação Infantil devem avaliar seus alunos, considerando com respeito sua faixa etária, observando seu desenvolvimento como um todo dentro de um contexto sociocultural, tomando por pressuposto que cada criança é um ser único, com suas particularidades?

Segundo Hoffman (2012, p. 30),

Avaliar não é fazer um "diagnóstico de capacidades", mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Se avaliar não é fazer um diagnóstico de capacidades, mas sim trazer reflexões, esse trabalho trará respostas e uma pesquisa de campo acerca de como avaliar na Educação Infantil e de quais instrumentos são necessários para que essa avaliação seja feita de maneira concisa, seja significativa, sem rótulos e classificações, mas reflita o caminho para uma Educação Infantil de qualidade.

Resgatando o artigo 31 da LDB, no que propõe nosso trabalho, na Educação Infantil “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

Percebemos que o artigo se refere à avaliação mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento pelo professor. Nesse caso, o docente deve proporcionar novos conhecimentos e habilidades, entender o porquê, para que e como avaliar essas crianças.

Sobre o perfil profissional do professor da Educação Infantil o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, Vol. 1, p. 41)

O RCNEI abrange tanto a diversidade de conhecimentos que o profissional da Educação Infantil deve possuir, como a habilidade dos cuidados fundamentais, o vínculo e o diálogo com a família, assim como a reflexão constante do seu trabalho.

Já Zabalza (1998, p.27) estabelece a relação, o vínculo entre professor e aluno o componente que deve definir esse profissional e seu trabalho.

O peso do componente das relações é muito forte. A relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas. Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação (não necessariamente na antiga concepção de “laços afetivos” ou de “vínculos quase materno-filiais”) positivos. E da mesma maneira, a maior parte dos problemas que tem início nesta etapa (e que mostrará os seus efeitos mais desestabilizadores em etapas posteriores) são concomitantes com relações criança-adulto mal estabelecidas.

No Brasil, a avaliação durante muito tempo se restringiu a aplicação de provas, orais e escritas, exames sistemáticos que resultavam em aprovação e reprovação.

Há algum tempo esta ideia tem sido reformulada e hoje existem várias pesquisas e estudos sobre o assunto.

Hoffmann explica que

No Brasil, a partir dos anos 70, a avaliação da Educação Infantil parece surgir mais propriamente como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas. A prática avaliativa era mais como um controle do modelo assistencialista (HOFFMANN, 1998, p.95).

Segundo o dicionário Aurélio avaliar significa: determinar, dar valor, compreender, apreciar, prezar, reputar-se, conhecer o seu valor.

Conforme o significado e a necessidade de um novo olhar sobre a avaliação. Vários foram traçados e novos conceitos reformulados, algumas que contrariam a realidade vivenciada em muitos espaços escolares.

Jussara Hoffmann defende que “avaliar não é julgar, mas acompanhar o percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento” (HOFFMANN, 1998, p. 13).

Luckesi considera “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível: por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário é diagnóstica e inclusiva.” (LUCKESI, 2002, p. 82).

Para Zabalza (2006), a avaliação na Educação Infantil, deve ser considerada como um processo no qual os educadores possam rever suas ideias e práticas, que examina também a atuação do educador.

Libâneo define avaliação como

uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem

ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Considerando a práxis pedagógica em relação ao processo avaliativo Paulo Freire diz que “Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática”.

RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação no processo de aprendizagem adquire sentido no instante que não possua uma finalidade em si, apenas como uma função didática que se resume a um mecanismo estático do trabalho escolar em somente atribuir notas. Segundo Zabalza (2013) em entrevista para a Revista Educação afirma que avaliação tem que ser o início de tomar decisões e não tomar decisões a partir das avaliações que acaba resultando em um processo inútil, mas deve ser um elemento importante para detectar o aproveitamento dos alunos, analisar e melhorar a metodologia do trabalho do professor, ou seja, no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a avaliação na Educação Infantil desempenha um papel importante do professor de mediar, e monitorar o conjunto de prática e ações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças

é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.(BNCC,3.2.Os Objetivos e aprendizagens da Educação Infantil)

Avaliar deve ser um processo contínuo e implica na participação de todos envolvidos no processo educativo que se relaciona ao comprometimento para contribuir na construção do saber, da consciência e da cidadania.

Atualmente, houve a necessidade de analisar a aprendizagem e não julgá-la. Desta maneira diagnosticar uma experiência por descrição e não prescrição, torna a aprendizagem inclusiva e destina-se à construção de melhores resultados orientando, principalmente o docente, por condutas conscientes ao invés de representações sociais.

Segundo Perrenoud (1999, p. 78) a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada a gestão da aprendizagem dos alunos.

Luckesi (2002, p. 125) coloca que

todos nós, inclusive a sociedade temos que “estar interessados em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente” e que quanto menor for este interesse menor será a possibilidade de que os educandos venham a ser cidadãos dignos do amanhã, com a capacidade de compreensão crítica do mundo, condição de participação e capacidade de reivindicações dos bens materiais, culturais e espirituais, aos quais tem direito inalienável.

Temos assim o importante papel da sociedade, da família e da instituição escolar na formação do indivíduo. Portanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) articula com o processo da avaliação da aprendizagem. Segundo Luckesi (2002) a forma como se avalia é crucial para a concretização do projeto educacional. E é ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam.

A avaliação é uma atividade ética com função social e pedagógica e faz parte do processo educativo e deve ser pensado para a prática, de acordo com a proposta pedagógica da instituição.

O PPP define o histórico, ideias e práticas pedagógicas. Exibe a identidade institucional, formula seus objetivos e elabora suas orientações planejando suas ações. Portanto a avaliação e a forma de avaliar é definido também neste processo. Segundo Vasconcelos (2002, p. 169) o PPP pode ser entendido como

a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Portanto o PPP deve ser funcional, viabilizar ações para as necessidades dos alunos para identificar problemas e criar estratégias que correspondam a realidade e atinjam os objetivos principais para o desenvolvimento integral do aluno.

Na Educação Infantil a avaliação deve acontecer em variados momentos, ou seja, deve contemplar várias etapas durante o processo de aprendizagem diferente da avaliação prescrita em um único momento que não visa o procedimento da construção do conhecimento e desenvolvimento das múltiplas capacidades e habilidades. De acordo com Zabalza (1988) na avaliação da aprendizagem no ensino infantil a observação é o ponto de partida para o processo de avaliação.

Luckesi (2000, p. 09) ressalta que, “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”.

A avaliação contínua, formativa e ordenada desprende-se de uma avaliação inicial, diagnóstica, que identifica o conhecimento prévio do aluno e permite planejar de acordo com as características e possibilidades para favorecerem a aprendizagem, salientando possíveis preferências e dificuldades particulares de cada educando.

Segundo Hoffmann (2001) os registros feitos a partir de suas observações devem servir para subsidiar sua ação educativa no seu cotidiano que está totalmente voltada para a criança. A autora afirma que na avaliação mediadora há o confronto dos objetivos traçados com os alcançados.

Registro é uma forma de organizar as observações e segundo Kramer (1989, p. 97) “[...] avaliar-se torna de fato um processo construído não se prendendo somente aos momentos de entrega de cópia destes relatórios”.

Quando a avaliação é mediadora, o professor tem a possibilidade de observar a expressão do aluno e sua espontaneidade sendo possível diagnosticar o nível de aprendizagem do aluno.

O trabalho docente é mobilizar e provocar o aluno a buscar sempre novos conhecimentos explorando os diversos caminhos para que isto ocorra. O alunado deve explorar, reformular, complementar e questionar. Estas manifestações fazem parte do processo avaliativo e é compromisso do avaliador analisar e organizar momentos de estruturação para observações e registros.

Desta forma considerando o processo da avaliação contínuo e formativo o qual é elaborado durante todo período de aprendizagem proporcionando modificações significativas ao aluno com mediação e intervenção do professor.

Perrenoud (1999, p. 78) fala que avaliação formativa

toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Essa aplicação corre o risco, de um ponto de vista prescritivo, de fazer com que a idéia de avaliação formativa perca seu rigor, essa ampliação autoriza a dar contas das práticas correntes de avaliação como contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar.

Para Hoffmann “A avaliação deve ser de natureza interativa, contribuindo para a reformulação de hipóteses dos alunos. Não representam pontos de chegada, mas travessias no caminho do conhecimento” (HOFFMANN, 2008. p. 83).

Os caminhos de cada aprendiz são únicos, abordam interesses e ritmos diferentes mesmo participando das mesmas experiências, o professor deve oferecer ajuda específica sem discriminar, sem desrespeitar, sem submeter, situando a condição do aluno a cada conquista atingida é fundamental contemplar os avanços para que o aluno se aproprie de maneira contextualizada do que ele já sabe fazer. Estas atitudes favorecem a autoestima e estimula novas aprendizagens.

Para Luckesi

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2005, p. 33)

Sabemos que o erro é elemento do processo ensino aprendizagem e a partir dele conseguimos estruturar o pensamento para atingir avanços na construção do conhecimento.

Então contrariar a ideia de que o erro vem associado ao fracasso, ao ridículo, à deficiência é favorecer condições para possíveis soluções construídas pelo aluno o que revela concepção do “erro construtivo”, destacada por Hoffmann “A avaliação desvinculada da concepção de verificação de respostas certas ou erradas, encaminhando-a num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos” (HOFFMANN, 1966, p.97).

Ainda segundo a autora dois elementos são fundamentais para avaliação infantil a observação e a reflexão permeiam um pensamento sobre o erro das crianças pequenas.

Observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela (HOFFMANN, 1996, p.86-87).

Solé fala que uma

avaliação somativa quando ela se realiza ao final de um processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de externar informações sobre o que as crianças aprenderam em relação aos conteúdos que foram trabalhados. Nesse caso, trata-se de atividades específicas para avaliar os resultados das aprendizagens realizadas. (SOLÉ, 1999, p. 177)

Os três tipos de avaliações (diagnóstica, formativa e somativa) são importantes para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, os vínculos formados por estas avaliações fazem com que a aprendizagem seja construída de maneira significativa, que resulta em um desenvolvimento total do indivíduo para a prática da cidadania, o qual é uma das finalidades da educação na formação do ser humano.

Há a necessidade de um processo avaliativo satisfatório para obtermos a qualidade da Educação Infantil.

Zabalza (1998) define 10 (dez) aspectos que favorecem atingir a qualidade esperada na Educação Infantil, são eles:

- 1-A organização dos espaços;
- 2-Equilíbrio entre iniciativa infantil, trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver atividades;
- 3-Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
- 4-Utilização de uma linguagem enriquecida;
- 5-Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
- 6-Rotinas estáveis;
- 7-Materiais diversificados e polivalentes;
- 8-Atenção individualizada a cada criança;
- 9-Sistemas de avaliação, anotações, etc que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
- 10-Trabalho com os pais e mães, com o meio ambiente (escola aberta). (Zabalza, 1998, p. 50-51-52-53-54).

Para avaliar é necessário entender a prática avaliativa, analisar os aspectos que permeiam o processo construtivo da aprendizagem, relacionar os instrumentos e critérios como ferramentas que possibilitem a formação cidadã no período da Educação Infantil.

Zabalza destaca,

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mais sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 1998, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é necessária e fundamental para nossa vida em todos aspectos e na Educação Infantil tem um papel importante pois norteia o início do desenvolvimento holístico da vida escolar do ser humano.

Conforme novos estudos, a avaliação deve ser estruturada mediante uma boa formação e capacitação da prática docente, que inclui em selecionar instrumentos válidos e elaborar recursos que facilite a verificação do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação não deve ser um mecanismo estático e prescritivo e sim um processo contínuo, descritivo da história e experiências do aluno.

Esta pesquisa evidenciou o objetivo e a importância da avaliação na Educação Infantil, e teve o intuito deste processo ser reflexivo sobre a autoavaliação do professor como mediador da construção do saber de seus alunos, respeitando a diversidade e as particularidades de cada criança.

Contudo caminhamos para que este processo se torne cada vez mais eficaz e útil na vida escolar da criança. Que contemple as necessidades e capacidade de cada um para que este aluno seja capaz de fazer relações do que aprendeu com suas vivências conforme o objetivo da educação que é a formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Flavia Renata Pinto. Avaliação da Aprendizagem na Formação de professores: Estão os futuros professores preparados para avaliar ?.Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: Diário da União, 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 12796/2013, de 04 de abril de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/CEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC), Contribuições para a Política Nacional - A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36641-

seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>.Acesso:08-10-2020.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____. Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. 31 ed. São Paulo: Mediação, 2002.

_____. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>Acesso:24-10-2020.

HURTADO, J.L., Um nuevo concepto de educacion infantil. Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación. República de Cuba, 2001.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador, BA: Malabares, Comunicação e Eventos, 2005.

_____, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, fev/mar. 2000.

OS JOGOS COOPERATIVOS COMO UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



KÁTIA CERQUEIRA PIRES

Graduação em Educação Física pela Faculdade Ítalo Brasileiro (2004); Pós-Graduada em Gestão Escolar, Administração, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Professora do Ensino Fundamental II - Educação Física do CEU EMEF José Saramago e professora do Ensino Médio - Educação Física, da E. E. Leopoldo Santana.

RESUMO

O presente artigo visa analisar os jogos cooperativos como um recurso para inclusão escolar na área de Educação Física no ensino Fundamental. Para isso, descreve marcos históricos da legislação e movimentos sociais mundiais da inclusão escolar sob os aspectos que estruturaram a escola inclusiva até o presente momento em avanços e retrocessos. Propõe a organização de um projeto pedagógico estruturado em práticas educativas efetivas, em especial, na área de Educação Física. Visa a aprendizagem inclusiva dos alunos por meio dos jogos cooperativos. Por facilitar a convivência e amenizar a competitividade nos esportes, esse tipo de jogos, se utilizados como recursos didáticos, oferecem a oportunidade da interação e inclusão escolar. A elaboração de uma proposta interdisciplinar pelos professores de Educação Física auxiliará na articulação do conteúdo ministrado com jogos cooperativos. Para organizar a coleta de dados, realizou-se uma pesquisa descritiva e de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Física; Projeto Pedagógico; Jogos Cooperativos.

INTRODUÇÃO

As sociedades modernas estão passando por diversas transformações no campo educacional, essas mudanças trouxeram grandes desafios para a instituição escolar. Um cenário plural em busca da participação efetiva para todos os alunos e aprimoramento de suas potencialidades. A inclusão é uma forma de conviver com a diversidade humana e as diferenças.

Procurou-se refletir sobre a Educação e o processo da escola inclusiva de pessoas deficientes e outros transtornos no ensino Fundamental, a partir da seguinte problemática: De que forma a área de Educação Física poderá auxiliar na inclusão escolar por meio dos jogos cooperativos? Organizou-se, a partir daí uma proposta de trabalho para ser elaborada conjuntamente com toda equipe escolar e ser autenticada no projeto pedagógico das instituições escolares.

Historicamente, a educação especial passa por modificações em prol da consolidação de uma escola inclusiva. Legislações internacionais e nacionais têm garantido o acesso a todos os alunos no ambiente escolar. No entanto, ainda há a necessidade de muitas discussões na elaboração de novas propostas pedagógicas para que se realize uma aprendizagem mais significativa. A ênfase principal de uma proposta de inclusão deve abranger a possibilidade de aprendizagem na convivência com os outros estudantes, inviabilizando qualquer tipo de segregação.

Os jogos cooperativos trazem em si instrumentos para ampliar o desenvolvimento dos alunos de forma integral e, em especial, promovem a interação entre todos os participantes. Uma de suas melhores vantagens refere-se ao estímulo de atitudes cooperativas para o relacionamento entre parceiros e, com isso, ameniza-se o clima de competição emergente no âmbito escolar. Assim, destaca-se os jogos cooperativos como um recurso importante no processo de escolarização e socialização.

Cabe lembrar também que os jogos cooperativos podem ser um instrumento de aproximação dos alunos de atividades ecológicas e do meio ambiente. Assim, pode-se considerar que a estratégia de cooperação oferece a oportunidade de criar atividades lúdicas para transformar em um momento de integração de todas as dimensões dos alunos, especialmente a psicológica, pois dá condições para que eles compartilhem suas emoções e inseguranças com seus pares.

A presente pesquisa, dessa forma, visou analisar os jogos cooperativos como um recurso para inclusão escolar na área de Educação Física no Ensino Fundamental. Buscou-se aprofundar este objetivo ao identificar os aspectos fundamentais da Inclusão Escolar por meio dos marcos históricos; conhecer a importância de um projeto escolar com ações inclusivas e analisar os jogos cooperativos como recurso para a inclusão escolar.

A trajetória organizada para obter os dados da investigação foi por intermédio de leituras e sínteses de teses, livros, artigos científicos e documentos oficiais na área educacional. Seguiu-se uma metodologia guiada por uma pesquisa descritiva, bibliográfica de revisão.

UMA ESCOLA PARA TODOS: MARCOS HISTÓRICOS

Educação é processo de formação do homem por meio da manifestação cultural inserida em um contexto histórico social. A escola é a forma sistemática que as sociedades mais complexas traduzem o seu patrimônio cultural. Haidt (1994) analisa o bojo das ações educativas e acrescenta que ela é contínua ao longo da vida do educando, visando desenvolvimento e aprimoramento das capacidades intelectuais, físicas, morais do aluno.

O processo educativo, em todo decorrer histórico, segundo a autora já citada (HAIDT, 1994), trouxe a difusão dos valores da sociedade em que estava inserido. Como exemplo, cita e compara esse ideal em diferentes momentos históricos. Assim, pode ser observar: na Grécia, o ideal era a formação de cidadão consciente e participativo, enquanto em Roma, o objetivo era formar guerreiros. Na Idade Média, objetivo era construir um homem moralmente íntegro e cristão. Após a Revolução Industrial, a grande preocupação com a educação do burguês para o desenvolvimento das questões comerciais. A instituição escolar, portanto, sempre disseminou valores, e, historicamente, cada sociedade alicerçou-se com o ideal do homem a formar; no entanto, em função disso, acabou por excluir os alunos, que não tinham habilidades nestes valores.

Educação como direito de aprender é um princípio regido nas Constituições Brasileiras, ratificam Ranieri e Alves (2018) e acrescentam que desde as primeiras legislações (1827) é um fator a ser conquistado, mas que levará muito tempo ainda para que isso aconteça.

Entretanto, segundo os mesmos autores, Ranieri e Alves (2018), apesar da Educação naquele momento ainda não ter sido assegurada como um direito, popularizou-se o ensino ao determinar a construção de escolas primárias em todas as cidades, as instituições religiosas dominaram o ensino e apenas os filhos das famílias abastadas estudavam na rede pública e privada. A elite predominava com o atendimento de suas crianças, que já viviam, no entanto, em um mundo letrado. Em discrepância das famílias pobres que se matriculavam e não tinha muito sucesso e após algumas repetências deixavam os ambientes escolares. Dessa forma, os alunos deficientes e com outros transtornos foram excluídos do ambiente escolar.

Para Nunes (2000), o direito à Educação, por meio de legislação, passa a constar após interferências de Anísio Teixeira, membro da Companhia de intelectuais brasileiros, em 1934, quando acontece o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Governo de Getúlio Vargas. Redigido por Fernando de Azevedo, o documento foi um marco de projeto

desenvolvimento educacional no Brasil. Este movimento foi o primeiro da luta brasileira em prol ao acesso amplo da Educação e para reduzir das desigualdades culturais econômicas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e, a Constituição Brasileira de 1988 sancionam que todas as pessoas estão em condições de “deficiência” possuem os mesmos direitos garantidos, segundo Silva (2014). O objetivo fundamental da escola é promover e efetivar estes princípios de inclusão. Portanto, deve-se aceitar as diferenças individuais para organização de um projeto de convivência e diversidade humana.

Outro fator de destaque para a inclusão foi o fato do governo estabelecer o Pacto Internacional dos direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1992, que determinava a educação como direito de todas as pessoas e objetivava o desenvolvimento pleno da personalidade humana com a ampliação da capacidade de participação efetiva em uma sociedade livre. Nesse documento, Educação passa a ser obrigatória para o Estado e as famílias. Devido a esse fato, as escolas públicas tiveram que se adaptar com o recebimento da parcela da população, que era excluída, e respeitar os padrões culturais de diferenças daqueles aos quais elas não estavam habituadas. A partir daí novos paradigmas são vistos nesse cenário, em que a diversidade é ampliada e as pessoas com deficiência passam a frequentar escolas do sistema regular de ensino.

Mundialmente, as discussões sobre a escola inclusiva possuem outro marco: a reconhecida Declaração de Salamanca, realizada pela Organização Nacional das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, 1994, p.2), que preconizou:

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]

Assim, esse movimento da UNESCO incita todos os governos a organizarem uma Política Educacional que priorize, trazendo medidas orçamentárias para os sistemas educativos, e, prioriza a inclusão dos alunos com deficiências. Trouxe também o desenvolvimento de projetos educativos ao ampliar as experiências para todas as escolas com um planejamento realizado com supervisão e avaliação contínua. Além da criação de estratégias e metodologias para intervenção precoce e outras questões fundamentais para o desenvolvimento dos alunos (UNESCO, 1994).

O atendimento educacional para alunos com deficiência é uma ação de cidadania e um direito na contemporaneidade. Embora, ainda se manifeste por meio de medidas

isoladas de entidades e indivíduos, pode se afirmar que: “a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências e são identificados como elemento integrantes de políticas sociais somente a partir deste século”. (Mazzota, 2001, p.15). Portanto, pode se observar nesse contexto, questões que foram desconsideradas por muito tempo e são reconstruídas sócio culturalmente na atualidade.

Deve-se acrescentar ainda a essa reflexão, Silva (2014), que, faz a argumentação de que o processo de inclusão dos alunos deficientes em escolas regulares acarreta, algumas vezes, momentos de angústias, insegurança e medo pela falta de informações sobre como otimizar ações pedagógicas eficazes para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Nesse sentido, pode-se enfatizar essa dificuldade, em especial, na área de conhecimento da Educação Física, em que se reconhece uma necessidade maior da criação, em muitos casos, de uma variedade de estratégias e recursos diferenciados para incluir esses alunos.

Para Vygotsky (1994, p.14) não se pode afirmar que: “o grau de incapacidade e de saúde depende do resultado da compensação social”. Desse modo, o contexto socioeducacional para atender as diferenças e produzir mudanças deveria criar possibilidades para efetiva participação. Mudar o paradigma clínico-médico como antes era visto que apontava limitações, incapacidades dos alunos e trazer novas metodologias para que todos os estudantes possam aprender.

A Educação Inclusiva, portanto, não é uma adaptação de alunos que possuem características diferenciadas em uma normalidade, e sim o espaço para o desenvolvimento de suas potencialidades, um direito singular oferecido pelo paradigma da inclusão, um elo em que a convivência do aluno com deficiência com outros alunos possa trazer uma aprendizagem contínua.

Mantoan (2001, p.35) reflete todos estes aspectos e aponta que “as escolas não podem segregar as crianças em escolas especiais, pois não oferecem um ensino estimulado. O desafio é a mudança da escola e o acolhimento melhor de todos os estudantes”. Portanto, na educação inclusiva não é esperado que a pessoa deficiente se adapte à escola, mas que há transformação da possibilidade de inserção de todos.

Embora, todas estas discussões a respeito de inclusão escolar, depara-se, na atualidade, com um retrocesso com o decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020, que institui uma nova legislação para Educação Especial com algumas mudanças de pressupostos que poderão levar a novas mudanças polêmicas nesta modalidade (BRASIL, 2020). O teor dessa última legislação deixa lacunas sobre todos os avanços que a escola inclusiva conseguiu até o momento. Por exemplo, de forma ambígua cria a possibilidade

da escolha dos pais sobre o ensino regular ou escolas especializadas (Capítulo IV, Artigo 6.º), o que, na prática poderá levar a retrocessos ao modelo anterior para Educação Especial.

Na íntegra, no entanto, mostra um caráter teórico ao abordar que a Política Nacional de Educação Especial será equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, pois sustentará a organização de programas e ações que garantirão os direitos à educação e atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, esse processo deverá ser oferecido, preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos, sem excluir a possibilidade dos pais sobre escolas especializadas (Capítulo I).

Em função dessa polêmica instituída com a nova legislação, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO, 2020, p.1) aponta que o Decreto citado acima é anacrônico diante todas as décadas de estudos sobre a educação inclusiva e todo amparo legislativo internacional sobre a temática da Inclusão Escolar. Analisam e relacionam, por sua vez, todos os aspectos que validaram o processo anterior nas escolas regulares:

Na Educação Inclusiva, não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno.

Verifica-se que a escola é um espaço de pluralidade, isto é, a convivência entre as diferenças. Portanto, um projeto educativo deve fazer a previsão sobre muitos fatores para permitir que toda a comunidade escolar realize um trabalho pedagógico fortalecido em todos os aspectos estéticos, biológicos e culturais. Veiga-Neto (2000) destaca a importância de valorizar as questões de gênero, raça, religião, classe, entre outras, por serem elementos que compõem e estabelecem as relações de poder de inclusão e exclusão. Dessa forma, desarticular a visão patológica para buscar novas metodologias e práticas, com o objetivo de tematizar e incluir as diferenças.

Há necessidade, desse modo, que se faça ainda muitas reflexões e debates nas escolas regulares para ratificarem todas práticas eficazes que aconteceram com a Educação Inclusiva para conscientizar os familiares da importância do trabalho realizado na escola para ampliar o conhecimento e as habilidades dos alunos por meio da diversidade, das diferenças e todos projetos interdisciplinares que autenticam a essência da inclusão escolar.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL ALICERÇADO NA INCLUSÃO ESCOLAR

A Educação Básica no Brasil possui três etapas de seu desenvolvimento: a primeira etapa é a Educação Infantil, voltada para crianças de zero a 5 anos; o Ensino Fundamental está no meio dos outros segmentos e trabalha com alunos de 6 a 14 anos; e, a última etapa, o Ensino Médio atendendo adolescentes de 15 a 17 anos. Verifica-se que o Ensino Fundamental é a etapa mais longa do processo com duração de nove anos, sendo essa fase marcada por muitas mudanças do aluno em seu desenvolvimento. Por conseguinte, esse período de Educação Básica inicia-se na infância e termina na adolescência.

Abreu (2020) analisa o Ensino Fundamental e afirma que os sinais da puberdade são como picos de crescimento em que se alteram muitos fatores como as imagens corporais, valores e traços de personalidade, questões que exigem um currículo apropriado para essa faixa etária que são explícitos na legislação a seguir.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes atuais (BRASIL, 2013, p.102), o Ensino Fundamental deve assegurar:

a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Para se organizar uma escola inclusiva, portanto, há a necessidade um projeto pedagógico que observe o contexto escolar com as suas próprias demandas. Enfim, a criação de espaços, em que os estudantes possam ampliar seus conhecimentos em todas as dimensões: físicas, sociais, motoras e afetivas. Para isso, a construção coletiva de um projeto torna-se necessária com a participação de todos setores da escola (professores, auxiliares, gestores, comunidade e outros profissionais), com o objetivo de uma discussão ampla e elaboração de um currículo eficaz para criar um espaço pedagógico para elaboração de uma aprendizagem significativa, em especial, com a criação de práticas pedagógicas, que ofereçam a participação efetiva de todos os alunos (KLEIN; HATTGE, 2010).

Um projeto escolar de inclusão não visa apenas a integração de pessoas com deficientes para demonstrar-se estaticamente dados em políticas públicas, mas uma forma de olhar para essa problemática como fundamentação de observar a diferença de cada sujeito único com toda a possibilidade de desenvolvimento pleno e ampliação de suas habilidades. A escola necessita trabalhar com a cultura da diversidade, isto é, não reduzir

os conteúdos culturais e seus objetivos, mas oferecer um trabalho com heterogeneidade e buscar metodologias apropriadas a todos.

Cabe aos educadores o questionamento de qual aluno pretende-se formar no século XXI, portanto, dentro de uma contemporaneidade marcada pelos meios de comunicação e as mídias. Parte-se, dessa forma, da importância dos pressupostos humanistas que respeitem o ser humano na sua individualidade e seus fins. O ideal de homem pode ser modificado historicamente com a Educação, argumenta Haidt (1994) ao refletir sobre o processo educativo na atualidade. Assim, segundo ela, a educação trouxe para a humanidade um cabedal cultural, que transcendeu e criou um universo para o ser humano a partir do respeito ao seu modo de agir e a liberdade de poder fazer escolhas autônomas, baseadas em suas próprias crenças e valores.

Dessa forma, dentro das novas exigências mundiais para a educação, Jacques Delors (2012) identificou quatro pilares de sustentação para o processo educativo: aprender a conhecer; aprender fazer; aprender a viver com os outros e aprender ser. Estes pilares são fundamentais para educação na atualidade. Para construção de uma escola inclusiva, no entanto, há a necessidade de elaborar um currículo para as escolas com todos estes aspectos e tê-lo como referência na aprendizagem dos alunos.

Detalhando esses quatro pilares, Delors (2012) afirma que: o primeiro pilar refere-se ao aprender a conhecer e tem como fonte o prazer desse conhecimento a curiosidade, a autonomia, a atenção, a compreensão e as descobertas no processo de aprendizagem. O segundo pilar, segundo ele, seria o aprender a fazer, isto é, concentra-se no caráter cognitivo do fazer com trabalhos coletivos e enfatiza a importância de ter iniciativa, usar a intuição, comunicar-se e resolver conflitos emocionais. Já, o terceiro seria o aprender a viver juntos, que determina a importância da convivência com as outras pessoas, as questões de não violência e administração dos conflitos e projetos de cooperação interdisciplinares. O último, enfoca o aprender a ser, que aborda o desenvolvimento integral do ser humano, sua inteligência, sensibilidade, sentido ético estético, espiritual, criatividade, enfim, a integração de todos os outros pilares.

A partir desta contextualização de um novo cenário para a educação nesse milênio, Sá (2000) aborda que a inclusão de pessoas deficientes é um desafio que acarreta implicações e mudanças nas instituições escolares, pois as escolas deverão organizar um projeto pedagógico, que diversifique o processo de ensino-aprendizagem para o atendimento das diferenças individuais dos estudantes, organize recursos e meios favoráveis para o seu desenvolvimento. A partir daí, elabora-se um currículo aberto e propostas diversificadas para flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para o

atendimento dessa demanda e favorecer o processo educacional para inclusão de professores especializados, serviços de apoio e outras entidades.

As escolas não podem apenas matricular os alunos deficientes, pois este fator está garantido em legislação e sim oferecer serviços complementares, adoção de práticas criativas na sala de aula, elaborar conjuntamente com seus pares um projeto educativo que revise novas posturas e construa uma nova filosofia educativa. A inclusão traz um processo diferenciado repleto de imprevistos, que necessita muito planejamento e não possui fórmulas prontas.

A presente pesquisa traz a sugestão de práticas de como os jogos cooperativos poderão facilitar a participação efetiva de todos os alunos na área de Educação Física. Cruz e Freire (2014) enfatizam, no entanto, que para a organização desta proposta seria necessário estabelecer um momento de formação permanente dos professores e um espaço para reflexão de ações para a construção de atitudes cooperativas na dimensão atitudinal e evitar questões doutrinárias. De tal modo, deve-se discutir e debater também todo o processo desta ação educativa para escolhas de regras conjuntamente com os alunos e as possíveis tomadas de decisão.

Educar em valores é fundamental devido à instabilidade da sociedade moderna com grande desigualdade socioeconômica e violência cotidiana presentes em seu contexto. Atualmente, pouco se discute sobre os valores, que são eixos, que fortalecem ao ser humano, e deveriam ser questionados por todas as áreas de conhecimento em projetos interdisciplinares. A escola deveria refletir sobre as crenças arraigadas em todos estes aspectos, experienciar os valores para conhecê-los e utilizá-los na sua própria vida. Moreno (2010, p.5) argumenta que: “a educação de valores tem sido uma das constantes essências na história humana. Cada época destaca-se por uma série de características impostas pela dinâmica social do momento que lhe cabe viver”.

O espaço da sala de aula, dessa forma, é fonte de práticas pedagógicas. Nela, o professor e o aluno compartilham experiências fundamentadas no conhecimento, que eles possuem de si mesmos, da sua realidade social e cultural vivenciada e a transformação da sociedade caminham conjuntamente com a Educação na construção de novos conhecimentos.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: JOGOS COOPERATIVOS

Os jogos cooperativos são uma proposta na área de conhecimento de Educação Física que poderão ser fundamentados em pressupostos filosóficos, sociológicos e pedagógicos, embora poucos estudos tenham se aprofundado nestes aspectos. O seu objetivo principal é organizar ações educativas em que valorize a cooperação, em especial, em propostas inclusivas. Correia (2006, p.1) relata que ainda existe uma grande influência das atividades competitivas e desportivas, “a educação escolar é historicamente influenciada pelo esporte de rendimento, além de facilmente incorporar a competição como elemento fundamental de sua existência”.

Todavia, os jogos cooperativos contextualizam a superação dos fatores já citados, pois apresentam a cooperação intragrupal como estratégia para estimular a participação de todos os alunos em uma ação. Propõem uma mudança no paradigma da competição, assim envolvem aspectos psicológicos como elemento para auxiliar no crescimento individual dos alunos, e, ampliam a participação no contexto social e político, também procuram evitar a violência física ou psicológica.

Desde a ancestralidade, os homens utilizaram os jogos cooperativos como uma forma de expressão. Brotto (2002) descreve que há milhares de anos foram registrados nas paredes das cavernas ritos de cerimônia de celebração da vida, das comunidades tribais, que se baseavam em ações que ofereciam diversão entre as pessoas e a reciprocidade que a atividade lúdica proporciona.

Destaca-se, nas pesquisas sobre os jogos cooperativos, o pesquisador Terry Orlick, que buscou arqueologia destes jogos perpetuados em muitas sociedades, por repassarem valores éticos, culturais e morais. Estas atividades são físicas e estão baseadas na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão. Segundo este autor, o objetivo fundamental seria “criar oportunidades para a interação e o aprendizado cooperativos de maneira prazerosa” (ORLICK, 1989, p. 23). Esse tipo de jogos, portanto, podem redirecionar a exclusão, a seletividade, a agressividade e exacerbação ocasionada pela competitividade de muitos jogos atuais.

Para categorizar essa modalidade, Orlick (1998) faz uma distinção entre as suas principais características. Dessa forma, seriam jogos sem perdedores, fundamentando-se como jogos plenamente cooperativos, em que todos os elementos participam e não existe perdedores. Na estratégia dos jogos cooperativos de resultados coletivos, as pessoas seriam divididas em duas equipes, porém o alvo da atividade seria a elaboração de uma

metodologia para todos ganharem conjuntamente. Nos jogos cooperativos de inversão, as equipes são organizadas, mas os jogadores trocam as equipes durante o processo do jogo, assim dificultam o reconhecimento dos perdedores e vencedores. Jogos semicooperativos, criam-se regras para ampliar a sua participação e apoiam-se a estimulação e a participação dos alunos, que normalmente não se incluem nos jogos por possuírem uma menor habilidade.

Orlick (1989, p.116) reflete como a sociedade atual mantém um “sistema reprodutor de punições e recompensas” e aponta como proposta criar com jogos cooperativos um ambiente escolar humanitário para modificar as estruturas entre “vitória-derrota”, que outras atividades lúdicas normalmente proporcionam.

Existem, entretanto, segundo Oliveiras (1998), outras formas de trabalhar com os jogos cooperativos seria relacioná-los com a natureza e criar a possibilidade da organização de projetos interdisciplinares com a temática sobre ecologia e meio ambiente. Outras propostas também são elaboradas por Callado (2001), que inclui uma nova concepção com a “Educação Física para paz”, que potencializa os jogos cooperativos com práticas lúdicas para promover valores humanos.

Distintamente, Salvador e Trotte (2001) destacam os jogos cooperativos como uma metodologia para os alunos vivenciarem e experimentarem mudanças comportamentais diante da realidade presenciada cotidianamente repleta de violência e competitividade. Assim, por meio destas práticas, há a possibilidade da importância da área de conhecimento da Educação Física discutir e refletir sobre as maneiras, em que muitas regras são elaboradas com relação ao poder e resgatar a importância de um convívio por meio desse tipo de atividade, em que o ato de jogar passe a ser apenas lúdico e leve a diversão.

Os jogos cooperativos podem ser um instrumento de melhoria para a saúde, pois muitos alunos não participam efetivamente das atividades realizadas na área de Educação Física, utilizando-se, muitas vezes, como forma de dispensa até de licenças médicas. Por meio desta proposta haverá benefícios físicos e psicológicos para os alunos como uma possibilidade de bem-estar e para ampliar a sua qualidade de vida. Ainda, segundo Carlson (1999, p.2), eles servirão de elementos de intervenção em “uma abordagem multifatorial e holística”.

Além disso, envolvem aspectos importantes para os alunos do Ensino Fundamental que estão em processo de desenvolvimento durante toda a fase de puberdade ao ampliar a saúde individual por meio: das emoções, aprendizagem, relacionamento pessoal, autoestima, necessidade de conhecimento e condutas comportamentais.

Os jogos cooperativos são estratégias que se efetivam para que aconteça mudanças em todas as outras áreas de conhecimento. Correia (2007, p. 153) aponta que os valores como cooperação e solidariedade são temáticas fundamentais para se refletir não somente no ensino de Educação Física, pois, desde 1980, já existem propostas de inovação para “a visão excessivamente esportiva e competitiva”, que permeia o currículo escolar.

Para ampliar a temática, exemplifica-se um trabalho realizado por Cortez (1999, p.5) com alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental que trouxe mudanças favoráveis, pois o projeto demonstrou novos sentimentos nos alunos, tais como, de: satisfação, alegria, autoestima, integração e competição. A experiência foi muito apreciada pelos alunos. Portanto, ressalta que os jogos cooperativos possam ser uma ação solidária para mudar a realidade competitiva da instituição escolar e da sociedade. Deste modo, poderem ser considerados “sementes cooperativas” para trazer uma germinação e reprodução de muitos “frutos cooperativos”.

Propõem-se elaborar um ambiente cooperativo por meio desta proposta para a inclusão de todos os alunos nas atividades e práticas pedagógicas, em especial, na área de Educação Física, um espaço de formação de cidadania. Cabe aos profissionais desta área por meio do diálogo com seus alunos mediar as questões com adaptações para eficácia dos jogos cooperativos, enfim, um movimento de inclusão. Além disso, buscar nesta prática pedagógica suas principais características para atender as necessidades e prioridades de cada grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se na presente pesquisa que os jogos cooperativos são recursos didáticos que possibilitam a participação ativa de todos os alunos na área de Educação Física. Por meio desta estratégia pode-se organizar projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental, importantes para ampliar a convivência dos alunos deficientes e outros transtornos. Além de facilitar todo o seu desenvolvimento físico, psicológico e social. Destaca-se, assim, com uma metodologia que ameniza a competitividade gerado em alguns esportes e é uma prática pedagógica de interação social.

Para que se organize uma proposta de educação inclusiva é necessária muita reflexão com discussão de toda equipe escolar e comunidade. A elaboração de um projeto pedagógico embasado em ações efetivas para ampliar a diversidade e o acesso a todos os alunos como ferramenta para a construção de práticas educativas diferenciadas. Por meio desse planejamento, os educadores poderão flexibilizar o currículo e fazerem as

intervenções e mediações adequadas, enfim, criarem um ensino em que todos os alunos são capazes de aprender.

O novo paradigma, que a inclusão escolar trouxe para as escolas regulares, mostra-se fundamental para desenvolver parâmetros de igualdade, democráticos em todas as sociedades mundiais. A educação inclusiva é o elo de possibilidades que as pessoas com deficiências e outros transtornos sintam-se participantes do ambiente escolar e demonstrem todas as suas potencialidades e habilidades. Entretanto, ainda se encontram barreiras em todos os âmbitos, e, legalmente, no Brasil, com o novo decreto passa a acontecer um retrocesso em todo esse processo.

O enfoque dado a esta pesquisa, apesar das lacunas, espera-se que seja abertura para novas investigações e questionamentos, pois os estudos sobre a importância dos jogos cooperativos na educação inclusiva, na área de Educação Física, mostram-se com um universo amplo e pouco explorado a ser desenvolvido por outras investigações.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. Associação Brasileira de Saúde Pública. **Nota de repúdio ao Decreto n. 10.502, de 30 de set. 2020**: que institui a Política Nacional de Educação Especial. 8 out. 2020. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br>. Acesso em: 4 out. 2020.

ABREU, Nicole. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental**: confira principais aspectos. Disponível em: sistemamaxi.com. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, ABMES. Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020. Ed. 189, seq. 1, p. 1 a 6. Atos do Poder Executivo. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-10502-2020-09-30.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

CALLADO, C. V. **Educacion Física para la Paz**. Uma Proposta Possible. Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital, Buenos Aires. Ano 7, n. 36. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 16 out. 2020.

CARLSON, J. M. **Cooperative games**: a pathway to improving health, ASCA, Professional Scholl Counsulting; Feb. 1999, 2, 3: ProQuest Education Journals. Disponível em: <http://www.proquest.co.uk>. Acesso em: 10 out. 2020.

CORREIA, M. M. **Jogos Cooperativos e Educação Física escolar**: possibilidades e desafios. 2007. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/28225307_Jogos_Cooperativos Acesso em: 20 out. 2020.

CORTEZ, R. do N. C. **Sonhando com a Magia dos Jogos Cooperativos**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 1999. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART01.pdf. Acesso em: 3 out. 2020.

CRUZ, Z. A. e C. ; FREIRE, E. dos S. **Jogos Cooperativos nas aulas de Educação Física**: o envolvimento dos alunos. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/265907401>. Acesso em: 13 out. 2020.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobri. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2012.

HAIDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**, São Paulo: Ática, 1994.

KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domêmica (org.). **Inclusão Escolar**. Implicações para o currículo, São Paulo: Paulinas, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MAZZOTA, N. L. M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MITTLER. Peter. **Educação inclusiva**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORENO, C. I. **Educar em valores**, 4. ed., São Paulo: Paulinas, 2010.

NUNES, C. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos.**

Revista Educação e Sociedade (online) 2000, vol. 21, n. 73, p. 9-40. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

OLIVERAS, E. P. Juegos Cooperativos: Juegos para el Encuentro. Lecturas: Educación Física y Deportes. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 3, n. 9, 1998. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 15 out. 2020.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

SALVADOR, M. A. S. e TROTTE, S. M. S. **Jogos Cooperativos**: uma estratégia essencial da cultura corporal nas escolas públicas. Anais do V Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói, 23-24, jun. 2001. Universidade Federal Fluminense – Departamento de Educação Física, p. 69-72. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd107/jogos-cooperativos-e-educacao-fisica>. Acesso em: 8 out. 2020.

RANIERI, N. B. S. ; ALVES, A. L. A. (Org.). **Direito à educação e direitos na educação: em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

SÁ, E. D. de. **Adaptações Curriculares**: diretrizes nacionais para educação especial. Disponível em: <http://www.bancodedados>verbetes>. Acesso em: 22 out. 2020.

SILVA, Luzia Guaciara dos Santos. **Educação Inclusiva** – Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção Pedagogia e Educação).

UNESCO, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca** – sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 4 out. 2020.

VEIGA-NETO, A. Michael Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Universidade, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



KELLY CRISTINA DE LIMA RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de julho. (2014); Professora na Rede de Ensino Municipal e Estadual das series iniciais/Fundamental I.

RESUMO

As atividades sem intencionalidade pedagógicas, artificiais e sem planejamento continuam presente nas escolas. Com o intuito de alfabetizar, muitos professores tornam a alfabetização como algo ruim, desinteressante e monótono, ao invés de utilizar-se de metodologias que estimulem esse processo de forma prazerosa despertando assim o interesse da criança pela leitura e escrita. Diante desse problema, a presente pesquisa tem como objetivo realizar uma investigação com o foco na alfabetização período em que as crianças começam a codificar e decodificar a escrita, a leitura, compreender suas funções e a ludicidade forma de desenvolver o aprendizado através de jogos, brincadeiras. Vindo assim investigar a importância e as contribuições da ludicidade na alfabetização das crianças nas series iniciais do ensino fundamental I, primeira etapa da educação básica. Diante dessa problemática, venho primeiramente apresentar as razões que me motivaram a pesquisar sobre o assunto, as questões levantadas e os objetivos da pesquisa. Em seguida apresentarei o conceito teórico de alfabetização e ludicidade, fazendo uma relação com a prática vivenciada no estágio supervisionado e pesquisa de teorias sobre a temática. Esse trabalho tem como objetivo elucidar a importância do lúdico na alfabetização, estimulando as crianças a serem autônomas e construtoras do seu próprio conhecimento de forma prazerosa e descontraída.

Palavras-chave: Alfabetização; Ludicidade; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Durante os dois anos de estágio supervisionado no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública, em que atuei, obtive um olhar crítico para a importância do lúdico no processo de alfabetização das crianças.

Com a nova proposta do Ministério da Educação (MEC), o ensino de 9 anos, as crianças ingressam mais cedo na escola de ensino fundamental, com 6 anos de idade. Essas crianças vêm de uma vivência na Educação Infantil, em que não tinham a obrigatoriedade de aprenderem a ler e a escrever, a alfabetização era feita de forma representativa e lúdica.

Pude observar que a ludicidade é algo muito presente no cotidiano das crianças, havendo assim necessidade de valorizá-la – lá no processo de introdução da alfabetização.

Com isso, refletir sobre a importância das escolhas de ensino de alfabetização nas séries iniciais, das metodologias e didática utilizadas nesse processo. Observando as diferenças entre atividades mecânicas, maçantes e pouco estimulantes com determinadas atividades que levam ao aprendizado de forma prazerosa estimulando a receptividade das crianças através do lúdico, fez-me com que escolhesse esse tema.

JUSTIFICATIVA

A ludicidade é uma questão importante a ser discutida na educação, pois através da ludicidade a criança desenvolve raciocínio lógico, cognitivo e emocional. É nas representações apresentadas nas brincadeiras, na interação com o outro, nos contextos de ludicidade que a criança se apropria do conhecimento de forma prazerosa.

Através das brincadeiras as crianças expressam sua cultura, seu contexto familiar, suas aflições e subjetividades. Elas tornam a realidade significativa, aproveitar esse momento de ludicidade para inserir a alfabetização é um modo de respeitar e apresentar conteúdos às crianças de modo prazeroso.

PROBLEMATIZAÇÃO

Diante dessa questão e partindo da vivência em sala de aula através do estágio supervisionado, estabeleci aqui questões de pesquisa:

A ludicidade é realmente importante nas séries iniciais?

É possível alfabetizar partindo da ludicidade?

A construção do conhecimento de forma prazerosa ajuda a criança a internalizar o conhecimento?

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar de forma crítica a importância da ludicidade na alfabetização das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos:

Levantar hipóteses sobre a ludicidade e alfabetização

Pesquisar metodologias que facilitem a alfabetização através da ludicidade.

Investigar se a alfabetização quando parte da ludicidade é mais prazerosa e estimula o desenvolvimento da criança.

HIPÓTESES

As hipóteses levantadas nesse trabalho surgiram após observar que o ensino na sala de aula, quando é feito de forma tradicional, utilizando-se livros didáticos, cópias de textos, atividades mecânicas, não considerando os conhecimentos prévios e o meio em que a criança está inserida, procedimentos como esses causam aversão à alfabetização e ao conhecimento.

Eu acredito que por chegarem ao ensino fundamental com 6 anos as crianças não tem maturidade para construir o conhecimento de forma tradicional, a alfabetização nesse caso torna-se um peso.

Já quando a aula é planejada levando em consideração a ludicidade, os conhecimentos prévios, a cultura, a singularidade que cada criança traz, o aprendizado se dá de maneira prazerosa.

A necessidade de interação com outro é muito evidente entre as crianças, quando o professor propicia esses momentos as crianças estabelecem vínculos entre a imaginação e a realidade, tornando-se capazes absorver os conteúdos sistemáticos tornando-os significativos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizarei referências bibliográficas e considerarei dois anos de observação da prática em sala de aula nas series iniciais do ensino fundamental proporcionada pelo estágio supervisionado, fazendo uma reflexão da teoria com a prática.

Observarei metodologia e didáticas diferentes, algumas que considerem a ludicidade importante para o desenvolvimento integral da criança e outras mais tradicionais centradas na transmissão de conhecimentos, que se utilizam de métodos de cópias, memorização, avaliações punitivas, que não consideram o contexto de construção do conhecimento somente o resultado. Partindo das hipóteses a serem levantadas nesse processo de investigação, parte prática e parte teórica, poderei assim, fazer um link entre as contribuições que a ludicidade traz para a alfabetização nas series iniciais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Alfabetização antes vista como uma ação mecanicista de codificação/decodificação, com o passar do tempo, vem sendo colocada como função social, não basta saber codificar/decodificar é necessário que se aprenda fazer uso da escrita e da leitura de modo que as mesmas tenham valor social. Segundo Ferreiro (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Muitos educadores utilizam-se de métodos de alfabetização tradicional pautados em transmissão de conhecimentos, utilizando-se de atividades mecânicas como cópias e reproduções de textos. De acordo com Carbonari e Silva (2001):

[...] a cópia assim como a leitura oral origina-se a partir de estímulos textuais, e da maneira como vem sendo instituída e utilizada dentro das salas de aula ambas se configuram em reprodução textual, uma motora e outra sonora. O que é restritivo e pontual na concepção de alfabetização apenas como codificação e decodificação de signos. (Silva e Carbonari, 2001, p.97)

Dá-se aí a importância de um ambiente alfabetizador, acolhedor que estimule as crianças a construírem conhecimento partindo de vivências reais e prazerosas.

Um ambiente alfabetizador facilita o processo de aquisição da leitura e escrita, como é citado no RCNEI, 1998, p.153, v.3, as atividades permanentes nessa fase são a leitura de diversas fontes de informação, gêneros e autores jornal, livros de histórias

infantis, histórias em quadrinhos etc.; jogo de escrita, como letra móvel, caça palavras, forca, brincadeiras de faz de conta, nos ambientes interiores e exteriores da instituição, fazendo novas formas de interação da linguagem, organização de diversos materiais para que do jogo simbólico, possa obter um resultado como: livros de receitas, blocos de anotações etc. Segundo Kato:

[...] a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (1986 apud FARIA e MELLO, 2005, p.07)

Atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento da criança, Segundo PIAGET (1971), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer.

As atividades lúdicas segundo Vygostky (1984, p. 29), reforçam o potencial associativo da criança, em função de proporcionar a possibilidade de estabelecimento de situações reais e imaginárias, ajudando a criança a viver processos reais, por meio de adequação de sistemas estabelecidos em atividades simbólicas.

Servem com facilitadora no processo de ensino aprendizagem, pois através do lúdico a criança absorve conhecimentos e torna-os significativos.

Pelo lúdico a criança faz “ciência”, pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos (RONCA; TERZI, 1995, p. 98).

O professor deve utilizar-se de metodologias e didáticas que considerem a ludicidade como inata da criança. Segundo Berni:

[...] a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar (BERNI, 2006, p.253)

Incluir a ludicidade através de jogos, brincadeiras, músicas, atividades direcionadas e internacionalizadas para despertar o interesse pela leitura e escrita de forma prazerosa. De acordo com Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI):

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes materiais adequados, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a

possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Cabe ao docente aprimorar seu conhecimento, buscando relacionar a teoria com sua prática em sala de aula, para que assim possa se reconhecer como mediador, ajudando de forma significativa a construção do conhecimento. Segundo Cancian:

“Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator, que reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática”. (2000, p. 72)

A práxis educativa constitui, portanto, que considere a criança como um ser único, em transformação e a ludicidade como uma ferramenta importante no desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas em sala de aula devem ter como objetivo o ensino-aprendizagem, sendo utilizada como ferramenta facilitadora na construção do conhecimento. Deve sempre ter uma intencionalidade pedagógica, despertando assim a criança para ser ativo em seu processo de alfabetização.

Um exemplo, quando o professor faz uma brincadeira para ensinar o alfabeto, a criança internaliza esse aprendizado, pois o professor o apresentou de uma maneira que para a criança foi especial e significativo.

A ludicidade é uma ferramenta importante para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação**: um conceito central na teoria de Vygtsky. São Paulo, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

CANCIAN, A. K. **Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores**. Anais do IV EBRAPEM, UNESP, Rio Claro, 2000.

CARBONARI, Rosemeire e SILVA Ana Claudia da. **Cópia e leitura oral**: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. Fundamental. Referencial

LUCENA, M. D. S. **Planejamento estratégico e gestão do desempenho por resultados**. São Paulo: Atlas, 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Znanh, 1971.

Referencial Curricular **Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 119 – 129.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **O movimento lúdico**. In: _____. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995, cap. 4, p.95-103.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA



LUCIANO LIMA DOS SANTOS

Graduação em Educação Física pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2005); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário FACVEST (2020); Pós Graduação em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2010); Pós MBA - Gestão Empreendedora - Educação, pela Universidade Federal Fluminense (2017); Professor de Educação Física na EMEF Brasília Machado Neto, na Prefeitura Municipal de São Paulo e na E. E Didio da Silveira Baldy, no Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo pretende estabelecer a construção de diálogo e de indagações sobre as ações dos professores de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, frente às infâncias e crianças, ancorado na pandemia do Covid-19, possibilitando a construção de práticas e ações contextualizadas e transformadoras.

Palavras-chave: Reorganização; Escola; Pandemia; Família.

INTRODUÇÃO

Muitas escolas ainda estão se adaptando à nova realidade de ensinar à distância como medida para conter a propagação do coronavírus. De uma hora para a outra, as aulas presenciais precisaram ser substituídas para a modalidade de ensino à distância (EAD) e os desafios dessa transição temporária são imensos.

Para os alunos com acesso à internet, o grande desafio é aprender a gerenciar o tempo dentro de casa e ter disciplina para estudar no modelo EAD. Tudo isso no contexto de stress por estarem confinados em casa, longe dos amigos e professores e vivendo no contexto de uma pandemia internacional.

Para os professores, aprender a adaptar as costumeiras aulas presenciais para aulas virtuais também não é nada fácil, ainda mais sem prévio treinamento pedagógico e tecnológico, como acontece em muitas escolas.

Para as instituições de ensino, existe a dificuldade da falta de estrutura em tecnologia da informação (TI) e a resistência ao uso de ferramentas virtuais para ensino por parte de uma parcela considerável de professores e de alunos.

Não podemos esperar que todos se adaptem repentinamente a estes novos tempos. Sabemos dos inúmeros problemas de conexão à Internet, mas é um ótimo momento para nos reinventarmos e criarmos coragem de testar o uso de ferramentas tecnológicas já disponíveis para estruturarmos alternativas no formato de educação à distância. Pensar fora da caixa pode ajudar a mitigar o problema momentâneo, como também colaborar para fortalecer a cultura digital e avançar rumo a uma nova educação.

Embora estejamos vivendo esse momento desafiador, há, por outro lado, um grande leque de opções de soluções para contornar a crise.

ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO

O primeiro desafio das escolas foi a adaptação ao ensino remoto. Quando as aulas presenciais foram suspensas, o ensino a distância foi o meio encontrado para não paralisar totalmente o calendário escolar 2020. Como essa não é uma prática comum na Educação Básica, muitas dificuldades foram enfrentadas.

Uma das barreiras primordiais foi garantir que os alunos tivessem acesso às aulas e aos conteúdos. Muitos enfrentaram a falta de ferramentas, como dispositivos ou boa qualidade de internet, o que dificultava o aprendizado.

Foi preciso, também, garantir as condições e ferramentas para que os professores produzissem, ministrasse e transmitisse suas aulas e atividades a distância. Muitos ainda não estavam acostumados com a tecnologia e tiveram uma grande adaptação à mudança de meios.

Por fim, garantir a mesma atenção e desempenho dos alunos, estudando de casa e em um cenário atípico, também tem sido uma tarefa árdua, especialmente para os mais novos. Por conta disso, não foram todas as escolas que conseguiram manter o mesmo ritmo de aulas e carga horária do ensino presencial.

Estas e outras dificuldades de adaptação exigiram mudanças no calendário escolar 2020. O que começou com a autorização do ensino a distância para a Educação Básica, de forma emergencial, gerou também outras alterações legais.

ALTERAÇÃO DO CALENDÁRIO 2020

Diante do extenso período sem aulas presenciais, a presidência sancionou, em agosto, uma lei que desobriga tanto as escolas de Educação Básica quanto as universidades, do cumprimento mínimo de 200 dias letivos.

Apesar da flexibilização, ainda é preciso cumprir a carga horária mínima anual estabelecida em lei: 800 horas. A lei ainda salienta que não deve haver prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem.

Há, no entanto, algumas alternativas para a implementação desta carga horária no Ensino Fundamental e Médio. A lei prevê que as horas podem ser efetivadas no ano de 2021, mesmo se o aluno já estiver cursando o ano escolar seguinte.

Outra opção para ministrar as horas exigidas ainda no calendário escolar 2020, prevista na norma, é continuar com as atividades pedagógicas à distância. O texto detalha que as instituições de ensino que optarem pelas atividades não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverá ter cuidados especiais. Entre eles, assegurar que alunos e professores tenham acesso aos meios necessários para a realização delas.

COMO GARANTIR A CARGA HORÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A recomendação do Conselho Nacional da Educação (CNE) é que partes das 800 horas sejam ministradas ainda no calendário escolar 2020, de forma remota. Ao minimizar a necessidade de reposição de horas no modelo presencial, é possível manter um fluxo de atividades escolares. Também é a maneira de garantir mais segurança sanitária a alunos, professores e funcionários, enquanto durar a pandemia.

Para ministrar tais atividades paralelamente às aulas tradicionais, especialmente quando voltarem a ser presencial, o CNE faz algumas sugestões de períodos alternativos que podem ser utilizados pela escola, além do turno praticado:

- Parte dos recessos e férias escolares: a sugestão do CNE é que o recesso do fim do ano seja diminuído, podendo haver uma reprogramação do período de férias.
- Sábados: usar um período do fim de semana, ou alguns sábados por mês, também pode ser uma opção para cumprir a carga horária, de forma presencial ou remota.
- Acréscimo de horas: também é possível acrescentar algumas horas letivas em um dia comum de aulas a fim de cumprir a norma.
- Contraturno: a ideia, neste caso, é aproveitar o período da tarde para quem estuda pela manhã, e vice-versa, para ministrar as atividades complementares, que podem ser virtuais.

RECURSOS DIGITAIS PARA CUMPRIMENTO DO PLANEJAMENTO ANUAL

Para garantir o cumprimento da carga horária de 800 horas do calendário escolar 2020, as ferramentas digitais podem continuar ajudando, mesmo após a reabertura das escolas. A ideia é implementar um ensino híbrido nas instituições, unindo as aulas presenciais com a tecnologia digital, trazendo inúmeras vantagens aos alunos.

Alguns recursos que podem ser utilizados para transmitir aulas e atividades para os alunos:

Vídeo- Aulas - As já conhecidas videoaulas, muito usadas no período de quarentena, ainda podem ser parceiras para os anos seguintes, mesmo com a volta às aulas presenciais. As aulas virtuais são uma opção de passar novos conteúdos e repor as horas que foram perdidas no ano.

Quando as aulas são ao vivo, há a manutenção da rotina de estudos de um jeito mais natural, incluindo ainda a interação entre alunos e professores, mesmo que virtualmente. Outra forma são aulas assíncronas, em que o professor grava o conteúdo que é transmitido posteriormente para os alunos, incluindo um espaço para dúvidas.

Em ambas as opções, quando as aulas ficam salvas é possível assisti-las quantas vezes for necessário. Isso pode ser uma vantagem para os alunos conseguirem assimilar melhor o conteúdo e aprimorar a aprendizagem.

LIVRO DIGITAL-A disponibilização de livros didáticos digitais é de grande apoio para o aprendizado dos estudantes, especialmente durante as aulas remotas.

Além de ser prático, com possibilidade de acesso por meio de qualquer dispositivo, ele traz as vantagens do mundo virtual. Entre eles a possibilidade de exibição de conteúdos multiplataformas, como vídeos, animações e áudios e a interatividade.

•*Outros materiais digitais de apoio*

Por mais que as videoaulas e os livros digitais sejam ótimas ferramentas para o ensino e transmissão das informações, de forma similar à que acontece na sala de aula, outros materiais digitais podem ajudar a reforçar os conteúdos ministrados.

Assim como na sala de aula há materiais de apoio para melhor aprendizagem, na reposição de horas de forma virtual, as versões digitais desses recursos são importantíssimas.

A grande vantagem do meio virtual é a maior facilidade de explorar formatos variados de conteúdo. Além de vídeos, animações e imagens 3D, é possível abusar da interatividade do meio.

Utilizar jogos educativos e histórias interativas nas aulas, por exemplo, são formas interessantes de trazer mais conhecimento para os alunos e ainda atuar nas capacidades motora e sensitiva de crianças e jovens.

•*Conteúdos complementares*

Além dos materiais de apoio, é interessante que os professores incentivem o consumo de conteúdos complementares, que também podem ser interativos. Para cumprir as horas complementares do calendário escolar 2020, e prezar pelo aprendizado diversificado, estas atividades diferentes das consumidas em sala de aula são ótimas opções.

Filmes, documentários, séries, peças e até mesmo livros são alternativas de atividades complementares que exercem grande papel na formação dos alunos. É possível, também, realizar atividades especiais em datas comemorativas.

•*Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) funciona como uma sala de aula virtual. Nessa plataforma ficam disponíveis videoaulas, planos de estudo, tarefas e conteúdos complementares.

É mais uma ferramenta virtual que se beneficia da interatividade. Nesse ambiente os alunos podem ter acesso ao professor, também de forma on-line, para tirar dúvidas. É interessante ter um fórum e espaço de comentário nos ambientes virtuais, para promover o debate entre os alunos.

Além disso, este é mais um meio de promover a personalização de ensino, já que em um AVA é possível analisar dados educacionais de desempenho dos alunos.

Como o número de casos de Covid-19 evolui de forma particular em cada localidade, a reabertura das escolas e a reorganização do calendário escolar 2020 serão decididas de forma diferente para cada estado. Com a volta às aulas presenciais, as instituições de ensino enfrentarão novos desafios.

CANAIS DE COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EDUCANDOS

A escola sempre foi um dos principais locais de encontro e congregação entre crianças, adolescentes e jovens.

Disso, derivam uma série de momentos importantes na vida de cada um deles, que também se refletem no seu processo formativo.

Nesse momento, por conta do isolamento social e das aulas terem migrado para o ambiente virtual, é natural que o distanciamento gere problemas relacionados ao comportamento, ao estado emocional e também à aprendizagem.

Assim, manter um canal de comunicação para que os alunos possam buscar a escola, sobretudo professores e equipe pedagógica são fundamentais.

Da mesma forma, isso deve ser mantido também para os familiares, que podem buscar a escola para aprender as melhores formas de tornar a educação em ambiente doméstico tão produtivo quanto aquela que se dá dentro do ambiente escolar.

Portanto, não é porque nesse momento estamos trabalhando de forma mais distanciada que os nossos esforços serão diminuídos.

A reorganização do ano letivo deve ser feita para que nossos alunos encontrem uma forma de continuar a aprender, apesar de tudo o que está acontecendo em nosso país e no mundo.

O ENSINO REMOTO É PARA TODOS?

A relação dos adolescentes com a internet é um interessante objeto de estudo. Enquanto quase todos utilizam a rede diariamente para pesquisas, ler, conversar, assistir filmes ou séries, é pouco (57%) que participam ativamente, postando textos, imagens ou vídeos que eles mesmos fizeram. Ou seja, quando se trata de internet, eles estão acostumados a serem espectadores passivos.

Esse não foi o único problema que o ensino remoto nos mostrou. Na verdade, foi o menor entre eles. O grande problema é que o acesso à internet não é igualitário.

Entre alunos de escolas estaduais urbanas, 33% não têm computadores ou tablets em casa. Nesse mesmo grupo, 19% acessam a internet exclusivamente pelo celular. Quando falamos de escolas particulares, no entanto, o número cai para 3%. Levando em consideração que, entre os alunos que usam tablets e computadores, muitos não fazem isso em casa, mas sim na escola. Como fica essa situação com o ensino remoto?

A resposta não é simples. Assim como as escolas, os alunos também tiveram que encontrar meios para se adaptarem. Muitos pegaram computadores emprestados. Outros usaram os dispositivos oferecidos por ONGs. Alguns assistem às aulas pelo celular dos pais e, outros, ganharam o próprio celular.

Porém, a questão continua: se vamos continuar com o ensino remoto, é preciso encontrar uma solução efetiva. Políticas públicas que tragam a tecnologia para as escolas são essenciais. Em muitos países, o acesso à internet já é considerado um direito básico.

PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

Personalização refere-se ao ensino ajustado às necessidades de aprendizagem e adaptado às preferências e aos interesses específicos de diferentes alunos. Em um ambiente de ensino personalizado, os objetivos e o conteúdo da aprendizagem, bem como o método e o ritmo, variam (portanto, personalização engloba diferenciação e individualização).

Abordagens centradas no aluno, como o modelo construtivista e a aprendizagem experiencial, fazem parte da base que criou o conceito atual de personalização na sala de aula. A personalização pode abranger todas essas ideias e muito mais, com as paixões dos alunos e a transformação da educação, movendo a centralidade do processo de aprendizagem para o próprio estudante.

Assim, a personalização do ensino está relacionada ao protagonismo e à responsabilização dos alunos para atividades como conduzir pesquisas, aplicarem conhecimentos e darem sentido prático ao que aprenderam.

De modo geral, o processo de aprendizagem não é linear. Não podemos esperar que todos os alunos aprendam exatamente da mesma maneira ou no mesmo ritmo. A verdade é que há ritmos e formas diferentes e mais propícias para estimular o aprendizado de cada estudante.

Cada um tem necessidades e interesses específicos ao seu estilo de aprendizagem único. E a personalização do ensino é uma abordagem que leva isso em consideração.

Assim, implementar o ensino personalizado oferece a todos a oportunidade de aprenderem em seu próprio ritmo e da maneira que for mais eficiente para eles.

Para isso, os alunos trabalham diretamente com os professores para determinar objetivos de aprendizagem a curto e em longo prazo. Com isso, desenvolvem mais autonomia diante de seu processo de aprendizagem e o professor consegue orientar um ensino mais direcionado.

Ainda, com a personalização, o aluno consegue conectar a aprendizagem com seus interesses, talentos, paixões e aspirações participam ativamente da concepção da aprendizagem e se envolve de forma ativa com todos os componentes de seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que tenha sido uma surpresa para todos, a necessidade do ensino remoto é uma conclusão de algo que já vinha sendo falado há muito tempo: as escolas precisam utilizar a tecnologia em sala de aula.

Muitos professores sentiram isso na pele. Nas primeiras semanas, diversos profissionais usaram quadros brancos e o antigo modelo de sala de aula em suas classes on-line. Com o tempo, porém, foram percebendo que o efeito é diferente quando os alunos estão em suas próprias casas. A necessidade de mudança era clara.

Conhecendo novas ferramentas, utilizando sites diferentes e estudando sobre metodologias ativas, os professores começaram a repensar esse modelo de aula. De tal forma que, agora, muitos veem as grandes vantagens do ensino híbrido, especialmente para adolescentes.

Com o novo Ensino Médio com diferentes itinerários e projetos de vida, utilizar componentes tecnológicos possibilita muitos novos caminhos.

Além disso, o acesso à informação ajuda a criar um ambiente de pesquisa e debate que desenvolve as competências mais importantes para o futuro, como o pensamento crítico e a criatividade.

Assim, o ensino remoto se tornou uma grande ferramenta para auxiliar os alunos a se prepararem da melhor forma para o futuro, desenvolvendo habilidade essencial e pensando no mundo como ele é agora, e não como costumava ser.

Por outro lado, essa nova realidade também demonstrou fatos impactantes que mostram a desigualdade em termos de tecnologia.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA FAPESP (2020). UFSCar publica cartilha com informações sobre cuidados com autistas ante Covid-19. Recuperado em novembro de 2020, de <http://agencia.fapesp.br/ufscarpublica-cartilhas-com-informacoes-sobre-cuidados-com-autistas-ante-covid-19/32926/>.

AMORÉ, C. S. (2020). “Quarentena dentro da quarentena: grupos subjugados e vulnerabilidade das infâncias na cidade”. II encontro do curso: Infâncias em tempos de pandemia. Universidade Federal do ABC.

ARROYO, M. (2020). Vidas das infâncias ameaçadas: quando a opressão é a regra. Abertura do I Webinar infâncias e educação infantil em tempos de pandemia. Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis. CEDU – UFAL. Junho de 2020.

BARBA, P. C. S. D. (2020). Saúde da criança. O brincar em tempos de pandemia. InformaSUS UFSCar. Recuperado em novembro de 2020, de <https://www.informasus.ufscar.br/o-brincar-emtempos-de-pandemia/>

CRAPANZANO, V. (2005). Horizontes imaginativos e o aquém e além. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 363-384.

GHIRARDI (2011). Percursos de pesquisa e estratégias de ensino no campo da assistência em terapia ocupacional. Revista de Terapia Ocupacional da USP, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 216-20, 2011. Recuperado em novembro de 2020, de <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v22i3p216-220>

Imoh, A. T. D. (2016) From the singular to the plural: Exploring diversities in contemporary childhoods in sub-Saharan Africa. Childhood, Copenhagen, Denmark, v. 23, n. 3, p. 455-468.

NASCIMENTO, M. L. B. P. (2020). “Invisibilidade e participação: desafios dos estudos da infância”. Encontro virtual. Grupo de Pesquisa Criança, Sociedade e Cultura (CRIAS). Universidade Federal da Paraíba. Junho de 2020.

PASTORE, M. N. (2020). “Brincar-brinquedo, criar-fazendo: pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique”. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado em novembro de 2020, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12307>

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 25ª edição. Editora Forense Universitária, 2012.

OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E O CONTEXTO ESCOLAR



MARCIA CECILIA HONÓRIO

Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de São Paulo em 23 de agosto de 2015; Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Naturais - na EMEF Edgard Cavalheiro.

RESUMO

Este artigo apresenta uma abordagem sobre os Distúrbios de aprendizagem no contexto escolar, referindo-se especificamente àqueles com maior incidência nas escolas brasileiras segundo as estáticas. O objetivo é destacar os conceitos de dificuldades e distúrbios de aprendizagem, como a Dislexia, Discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Apresenta a definição destes distúrbios e as habilidades prejudicadas naqueles que são diagnosticados como portadores. Para tanto, buscou-se analisar e definir essas dificuldades com base na pesquisa de diferentes autores, apresentando as diferentes abordagens dos autores citados. Destaca também o papel da escola e dos educadores frente aos alunos que apresenta alguns desses distúrbios, apontando para a necessidade dos educadores aprofundarem seus conhecimentos acerca dos principais transtornos de aprendizagem citados, criando condições que auxiliem o reconhecimento desses distúrbios, facilitando o diagnóstico precoce dos mesmos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Dificuldade; Distúrbios; Habilidades.

INTRODUÇÃO

O Profissional da educação tem no seu dia a dia de trabalho a responsabilidade de lidar com alunos que apresentam diferentes contextos de vida, sejam familiares, sociais ou culturais. Para tanto esse profissional, necessita readequar suas práticas pedagógicas de acordo com o perfil e as diferentes necessidades de seus alunos. No entanto, apesar dessas adequações o docente pode deparar-se com alunos que tenham dificuldades que persistem, mesmo após reorientarem suas práticas pedagógicas. Tal situação pode ocorrer por vários fatores, entre eles o fato do aluno apresentar algum Distúrbio de aprendizagem

mais sério e persistente o que pode requerer do professor um olhar mais cuidadoso para esse estudante e é esta situação que será abordada nesse trabalho.

Ao notar que o aluno não assimila o conhecimento como é esperado dentro de sua faixa etária, o professor pode se sentir incapaz e desmotivado para lidar com a situação ou ao contrario sentir-se desafiado a procurar uma abordagem inovadora em sua prática docente, que venha fazer a diferença na vida dessa criança. Diante do exposto fica claro que um conhecimento mais aprofundado por parte do professor sobre as principais dificuldades de aprendizagem fara uma grande diferença na maneira como esse profissional ira se posicionar diante dessa criança com rendimento abaixo do esperado.

Quanto maior for o conhecimento do professor acerca das principais dificuldades de aprendizagem que uma criança pode apresentar, maior facilidade ele terá em identificar um possível distúrbio que irá demandar maior cuidado, sendo assim, capaz de direcionar a criança para o apoio necessário o quanto antes auxiliando assim na superação de sua limitação.

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre as dificuldades de aprendizagem em alunos com baixas habilidades de aprendizagem, dando destaque especificamente aos distúrbios de aprendizagem conhecidos como: Dislexia, Discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e o papel da escola e do docente frente essa realidade no contexto escolar. O mesmo foi elaborado através de pesquisas a vários autores da área e será apresentado através dos seguintes tópicos: Dificuldade de aprendizagem e Distúrbio de aprendizagem, Dislexia, Discalculia e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA). Por fim trará uma abordagem sobre o papel do professor e da escola diante do aluno que venha apresentar algum desses distúrbios, com a intenção de que as informações aqui relatadas possam servir a futuros profissionais da educação e servir como subsídio para uma melhor compreensão em relação aos Distúrbios de aprendizagem aqui abordados.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM

A dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada com inúmeros fatores, tais como: a metodologia utilizada, a prática docente, o ambiente físico e até mesmo motivos relacionadas com o próprio aluno e seu contexto de vida. O termo dificuldade de aprendizagem muitas vezes se refere a um aluno que possui uma maneira diferenciada de aprender, que pode ser vista sobre vários aspectos, como uma barreira cultural, cognitiva

ou mesmo emocional. Por se tratar de questões psicopedagógicas as dificuldades de aprendizagem podem muitas vezes ser solucionada dentro do próprio ambiente escolar, onde geralmente essas dificuldades são detectadas, isso ocorre, pelo fato de que é no ambiente escolar que a dificuldade ou distúrbio é percebido e se torna evidente.

A maioria dos pais não se atenta para a dificuldade de aprendizagem até que a criança seja exposta a uma metodologia de ensino a qual não consiga acompanhar como é esperado pela família e educadores. Quando a criança começa apresentar uma dificuldade de aprendizagem que persiste, mesmo após mudanças metodológicas que o professor venha efetuar na sua prática pedagógica, essa criança pode estar apresentando não só uma dificuldade momentânea de aprendizagem, mas um distúrbio de baixa habilidade na aprendizagem.

Em relação à dificuldade de aprendizagem, alguns estudiosos a retratam como “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações.” (SMITH; STRICK, 2012, p.14). Já outros autores relatam essas dificuldades por outra perspectiva como a que é apresentada por Osti (2012, p. 47) que afirma:

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.

Ou seja, para esses autores as dificuldades de aprendizagem podem estar associadas tanto a fatores Neurológicos como também a fatores Biológicos, psicológicos e ambientais, “um cérebro com estrutura normal, com condições funcionais e neuroquímicas corretas e com um elenco genético adequado, não significa 100% de garantia de aprendizado normal.” (Rotta, 2006, p.113)

Segundo Smith e Strick (2012) dentre os fatores orgânicos que contribuem para a dificuldade de aprendizagem estão: patologias como encefalite e meningite, desnutrição, falhas ou alterações no desenvolvimento cerebral, hereditariedade, desequilíbrios químicos e em alguns casos as lesões cerebrais também podem ser responsáveis pela dificuldade. Já os fatores ambientais envolvem os estímulos oferecidos a criança tanto no ambiente familiar como no escolar, materiais e metodologia de ensino.

Os distúrbios de aprendizagem estão relacionados a problemas que não decorrem de causas educativas, isso significa que, mesmo após uma mudança na abordagem pedagógica do professor, o aluno continua apresentando as mesmas dificuldades, isso

aponta para a necessidade de uma investigação mais aprofundada, que irá determinar quais são as causas da dificuldade em questão.

Gómez e Terán (2009) relatam também que algumas disfunções e alterações do sistema nervoso central podem se originar durante a gravidez, através de doenças virais, falta de nutrientes, alcoolismo, tabagismo, drogas, entre outros; durante o parto com a falta de oxigenação, baixo peso, desnutrição, infecções neonatais e prematuridade; e após o parto por meio de acidentes e traumas neurológicos, infecções, intoxicações e desnutrição. Nesse ponto é necessário destacar que para alguns autores existe diferença entre distúrbio de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem.

Para Osti (2012), a diferença entre estes dois termos é bem sutil, e destaca que o distúrbio geralmente está associado a um problema mais acentuado com um comprometimento neurológico e orgânico maior, já a dificuldade de aprendizagem pode ter como causa problemas como falta de motivação e estimulação, falta de adaptação. Sendo assim estes problemas não se encontram somente no aluno e, por isso mesmo a dificuldade pode ser trabalhada na sala de aula, todavia quando não tratada pode vir a tornar-se um distúrbio. Alguns exemplos de distúrbios de aprendizagem mais conhecidos e com grande incidência nas escolas do Brasil e que serão especificamente abordados neste artigo são: A Dislexia, Disclalculia e o Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade (TDHA). Ressaltando que existem ainda outros distúrbios de aprendizagem, porém não serão abordados no presente artigo.

A DISLEXIA

A Dislexia é um distúrbio genético que dificulta o aprendizado e a realização da leitura e da escrita. O cérebro, por razões que ainda não estão muito bem esclarecidas, tem dificuldade para organizar as letras e formar as palavras, e também tem dificuldade de relacionar direito os sons às sílabas formadas. Como sintoma, a pessoa começa a trocar a ordem de certas letras ao ler e escrever. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia, a dislexia está presente entre 5% e 17% da população mundial, podendo afetar a área visual e auditiva. É o distúrbio de maior incidência nas salas de aula.

A Dislexia geralmente é caracterizada por uma dificuldade na leitura e no reconhecimento preciso de palavras em crianças que normalmente não apresentam problemas de inteligência, mas podem apresentar problemas em reconhecer fonemas, soletrar e associar palavras de maneira correta.

De acordo com García, J. (2010) a dificuldade de aprendizagem da leitura é definida por um déficit no desenvolvimento da compreensão e reconhecimento de textos escritos.

É um distúrbio específico de linguagem de origem genética e caracterizado por dificuldades em decodificar palavras isoladas, geralmente refletindo habilidades de processamento fonológicos deficientes que se refere à alteração de processamento fonológico básico, incluindo a habilidade linguística, leitura e atividade de soletrar. Os alunos que enfrentam esse distúrbio apresentam, tipicamente, uma dificuldade na leitura, compreensão e interpretação de texto, e também, atividades que envolvem raciocínio lógico. É um distúrbio muito comum, apresentando mais de 2 milhões de casos relatados por ano no Brasil. Cerca de 10% das crianças em idade escolar sofrem de distúrbios de leitura e escrita de forma severa, podendo chegar a 25% se forem considerados também os distúrbios leves (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2007).

Existem muitas classificações quanto aos tipos de dislexia. Para Fonseca (1995), destacam-se a visual e auditiva, que implicará no processo da leitura. Vale ressaltar que a dislexia visual e a auditiva não se referem a problemas relacionados aos sentidos como a visão e a audição. Segundo Fonseca (1995), para esse processo acontecer existe uma hierarquia da linguagem, que envolve alguns períodos de maturação como: a integração da experiência não verbal, que envolve o diálogo e interação social;

Para ler, escrever ou calcular, por exemplo, o cérebro põe em marcha, para cada um dos processos, um complexo sistema funcional, composto de vários subsistemas visuais, auditivos, tátil-cinestésicos e motores, subléxicos, léxicos, cognitivos e metacognitivos que interagem sequencialmente, melodicamente e sistemicamente. (FONSECA, 1995 p.318).

A dislexia visual, apresentada por Fonseca, representa algumas dificuldades como a de perceber imagens e ter o olhar fixado em algo (desenho ou imagem); diferenciar perto, longe, ou seja, noção espacial; discriminar formas e tamanhos; dificuldades em cópias de desenhos geométricos; problemas com visão periférica. No contexto da dislexia auditiva, traz problemas com os fonemas da palavra e não relaciona a palavra como um todo; não associa símbolos gráficos; traz uma confusão silábica e percepção auditiva; não tem atenção e nem memorização auditiva; dificuldades de receber orientação e instruções e apresenta uma dificuldade em se comunicar.

Ainda pode ocorrer de a criança apresentar a dislexia mista, que é a junção da auditiva e da visual.

A DISCALCULIA

A discalculia é um distúrbio que afeta a aprendizagem e o desempenho em matemática. Ela é considerada um distúrbio porque as dificuldades observadas não podem ser justificadas por meio de outras alterações neurológicas, sensoriais, motoras ou cognitivas. A pessoa com discalculia apresenta um desempenho matemático significativamente abaixo do esperado considerando-se a sua idade e experiências educacionais.

Segundo os critérios de diagnóstico do DSM-5 a Discalculia é um distúrbio de aprendizagem específica com Déficit em Matemática caracterizada por uma significativa dificuldade no conceito do número da memorização de fatos aritméticos, na precisão de cálculo e na precisão do raciocínio matemático.

Um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras. (DSM-V, 2014, p. 67).

Do ponto de vista neurológico as alterações no cálculo mental decorrentes da discalculia parecem estar associadas ao córtex parietal superior (sulco interparietal e no córtex pré – frontal) do cérebro.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Segundo a Organização Brasileira do Déficit de atenção. O TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

Os alunos que enfrentam esse distúrbio apresentam baixa concentração, inquietude e impulsividade. Foi constatado que uma das causas do TDAH é genética e que há implicações neurológicas. O TDAH já é reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um transtorno legítimo. Em alguns países, como nos Estados Unidos, portadores de TDAH são protegidos pela lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola. Ele é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para

serviços especializados. O Transtorno do Déficit de atenção (TDHA) ocorre em 3 a 5% das crianças, em várias regiões diferentes do mundo em que já foi pesquisado. Em mais da metade dos casos o transtorno acompanha o indivíduo na vida adulta, embora os sintomas de inquietude tendam a ficar mais brandos.

O TDAH na infância em geral está associado a dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Estudos apontam que meninos tendem a apresentar mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas a desatenção está presente em ambos. Crianças e adolescentes com TDAH tendem a apresentar mais problemas de comportamento, como por exemplo, dificuldades em acatar regras e reconhecer os próprios limites. Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. É importante salientar que no TDAH, como na maioria dos transtornos do comportamento, em geral estão envolvidos muitos fatores, nunca devemos falar em determinação genética, mas sim em predisposição ou influência genética.

Vale ressaltar que antes do professor a escola ou mesmo a família definir qualquer possibilidade de diagnóstico de qualquer distúrbio apresentado neste artigo, é preciso que a criança passe por uma avaliação especializada com uma equipe multidisciplinar da área de saúde. Essa equipe de profissionais deve incluir médicos, especialmente neurologistas, além de psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos tal medida é indispensável, pois a realização de avaliações sem critérios e muitas vezes superficiais tem causado um aumento no número de crianças e adolescentes que estão sendo desnecessariamente tratados com medicamentos o que muitas vezes não seria necessário. Caso essas crianças fossem diagnosticadas por uma equipe multidisciplinar onde vários profissionais poderiam considerar outras possibilidades que não apenas o tratamento a base de medicamentos, que trazem consigo efeitos colaterais indesejáveis que podiam ser evitados. Caso necessário o tratamento com medicamentos seria usado somente nos casos mais graves, pois em muitos casos o distúrbio pode ser tratado sem o uso de medicamentos, utilizando-se apenas abordagens pedagógicas e apoio psicopedagógico.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Como diz Alencar (1985, p. 97), a criança em desenvolvimento sofre influências marcantes de duas instituições principais: a família e a escola. Esta reflete os valores culturais da sociedade e se relacionam com a cultura de uma maneira complexa

A escola é o lugar onde geralmente os distúrbios de aprendizagem são na maioria das vezes detectados, é importante compreender que os alunos com distúrbios de aprendizagens são incapazes de aprender e darem prosseguimento aos estudos. Cabe à escola ouvir a família e planejar com ela caminhos que possam contribuir para o aprendizado da criança coma algum distúrbio, incluindo acompanhamento com Psicólogos, psicopedagogo, neuropsicólogo entre outros. O dialogo entre a escola e a família é fundamental para o melhor desenvolvimento da Criança diagnosticada com distúrbio de aprendizagem. Vale ressaltar que além do dialogo entre a família e a escola é fundamental também ouvir a Criança, e saber como ela se sente diante da dificuldade que ela esta apresentando e, a partir daí prestar todo apoio emocional e incentivo a criança para auxilia-la a superar o problema.

A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. É importante que pais, professores e filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas em seu dia-a-dia buscando compreender as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver, de algum modo com os pais, bem como tudo o que diz respeito aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola. (GUIDETTI; MARTINELLI, 2009, p. 301)

As escolas necessitam ter propostas de trabalho que valorizem o histórico cultural e familiar dos alunos, e os professores devem estar preparados para entenderem seus alunos e os ajudarem a superar suas dificuldades e os distúrbios de Aprendizagem. A escola também deve ser um ambiente onde as crianças se sintam bem protegidas e alegres. Como diz Alencar (1985, p. 97), a criança em desenvolvimento sofre influências marcantes de duas instituições principais: a família e a escola. Esta reflete os valores culturais da sociedade e se relacionam com a cultura de uma maneira complexa

Para a identificação de um possível distúrbio de aprendizagem, o papel do professor é fundamental. Afinal, o professor é aquele que tem contato diário e próximo com o aluno, além de ter fácil acesso aos grupos que o cerca como amigos. Essa tarefa só se torna possível diante de um bom preparo e muita sensibilidade por parte do professor, quanto mais conhecimento o professor tiver sobre os principais distúrbios de aprendizagem mais atento será o seu olhar para identificar um aluno que apresenta algum distúrbio de baixa

habilidade de aprendizagem relatado neste artigo, podendo dessa maneira intervir o mais rapidamente possível, permitindo assim que esse aluno possa alcançar o máximo do seu potencial.

Os professores devem estar, ou melhor, devem ser habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meio para um atendimento adequado. (OSTI, 2012, p. 55-56).

É necessário também que o professor mesmo diante de todas as dificuldades e desafios que enfrenta no dia a dia de sua já difícil rotina, crie estratégias e métodos diferenciados para os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, tais estratégias são importantes para que os mesmos não se sintam desmotivados por não conseguirem acompanhar as outras crianças. É muito importante também não rotular nem estigmatizar a criança, pois ela ao perceber que não consegue acompanhar os demais pode vir apresentar comportamentos ligados a baixa- autoestima com vergonha, medo e ansiedade agravando assim o problema neste contexto a atenção e motivação do professor são fundamentais para o seu progresso. Quanto mais apoio a criança com distúrbio de aprendizagem tiver mais motivada ela se sentirá e o professor tem um papel fundamental em propiciar esse apoio, pois no ambiente escolar é ele que passa a maior parte do tempo em contato próximo com a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem estão sempre presentes na vida escolar é uma realidade que deve envolver toda a equipe Pedagógica trabalhando em conjunto para buscar uma forma efetiva de contornar o impacto que a dificuldade de aprendizagem acarreta na vida das crianças. Vale ressaltar que quando a dificuldade do aluno estiver associada a algum distúrbio neurobiológico é fundamental que profissionais da área da saúde com formação adequada sejam envolvidos para uma avaliação precisa da dificuldade que a criança esta apresentando, pois é fundamental um diagnóstico correto para que um tratamento eficaz seja oferecido à criança.

Outro ponto fundamental é incluir a família do aluno, para que a família participe ativamente no processo de ensino-aprendizagem e compreenda quais as dificuldades que a criança enfrenta, a fim de que, essas crianças recebam o apoio familiar tão importante para que a criança avance na sua aprendizagem. Para facilitar essa comunicação com os pais e responsáveis, é importante que a escola mantenha um relacionamento próximo e

aberto com as famílias dos alunos, entendendo que os problemas de aprendizagem podem e devem ser trabalhados num todo, escola, professor, família e aluno para que a situação possa ser analisada em conjunto e a partir dessa análise descobrir o que pode estar causando a dificuldade que criança esta apresentando. As escolas devem utilizar métodos de trabalho que viabilizem a todos os alunos uma aprendizagem eficaz, levando em conta todo o contexto de vida dos alunos e estar o mais próximo possível da realidade desses alunos. Todos da comunidade escolar devem estar preparados para atenderem os alunos com dificuldades de aprendizagem, respeitando o ritmo e a individualidade de cada um. A escola deve ser um ambiente onde as crianças se sintam bem amadas, acolhidas, especialmente no caso das crianças que apresentam algum Distúrbios de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Alves, Rosangela Schimitz. **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. Disponível em <[https://psicologado.com.br/psicologia-escolar/dificuldades de aprendizagem na alfabetização](https://psicologado.com.br/psicologia-escolar/dificuldades-de-aprendizagem-na-alfabetizacao)> Acesso em 06 de out. de 2020.

Alencar, Eunice M. L. Soriano de, **A criança na família e na sociedade** – Petrópolis, p.97 vozes, 1985.

ABD ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, disponível em: <<http://www.dislexia.org.br>> Acessado em: 06 de out. de 2020

Associação Brasileira do Déficit de Atenção, disponível em: <<http://dha.org.br>> , acesso em 06 de out.de 2020.

Capovila e Capovila, **Avaliação e intervenção em Dislexia do Desenvolvimento** – [http://www.revistas.usp.br>article>dowload](http://www.revistas.usp.br/article/download) – Acesso em 02 de out. de 2020

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-V/ (American Psychiatric Association). - [http: // www.niip.com.br> wp-content > uploads](http://www.niip.com.br/wp-content/uploads) – Acesso em 5 de out. de 2020.

Garcia J.N., **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática – Ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado e TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem: Manual de Orientação para pais e professores**. Editora Cultural: São Paulo, 2009.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S.C. **Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar**. In: SANTOS, A.A.A; BORUCHOVITCH, E; OLIVEIRA, K.L (Org). Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p.283-309. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em <[http // repositorio.Unesp.br /handle/ 11449/128232](http://repositorio.Unesp.br/handle/11449/128232)>. Acesso em 04 de out.de 2020.

INSTITUTO NEUROSABER, [http/ /neurosaber.com.br](http://neurosaber.com.br) > acesso em 06 de out. de 2020.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais**: reflexões para a formação docente, p. 55,56. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ROTTA, N.T., **Dificuldades para a aprendizagem**. In: ROTTA, N.T. Transtornos da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 113-123.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z**: guia completo para educadores e pais. Ed. rev. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em <[http // repositorio.Unesp.br /handle/11449/128232](http://repositorio.Unesp.br/handle/11449/128232)>. Acesso em 04 de out.de 2020.

AS DIFERENTES MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MÁRCIA REGINA SANTOS BARROS APOLINÁRIO

Graduação em Pedagogia pela FHO - Uniararas (2013); Especialista em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2015); Especialista em Educação e Artes Visuais pela Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela Faculdade INESP (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Fátima Regina da Cruz Sabino Calça.

RESUMO

A tecnologia hoje está inserida de alguma forma no nosso cotidiano. As linguagens midiáticas ocupam espaços significativos também no universo infantil, favorecendo assim a construção de ambientes de aprendizagem. Por meio de referências bibliográficas, este artigo vem fortalecer a ideia de se trabalhar as práticas pedagógicas através das novas tecnologias. Não se trata de descartar as técnicas convencionais de educação dos meios de comunicação, mas sim de integrá-los, para que a educação seja um processo completo, rico e estimulante.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Midiática; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A tecnologia hoje está inserida de alguma forma no nosso cotidiano seja na vida pessoal ou profissional. Desde os primeiros momentos da infância, as linguagens midiáticas também ocupam espaços significativos no universo infantil, favorecendo assim a construção de ambientes de aprendizagem. As tecnologias em geral promovem um diálogo constante entre a criança e o mundo, as linguagens midiáticas são recursos que possibilitam a todos os envolvidos na ação pedagógica a exploração de outros modos de comunicação. Além disso, o brincar e a própria função da leitura e escrita mediados em diferentes contextos midiáticos possibilitam às crianças condições cada vez mais inovadoras e atuais de aprendizagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem incentivo para o uso das tecnologias na educação:

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia. (Parecer CEB022/98, MEC)

Sabe-se que nessa faixa etária 0 a 6 anos, as crianças se interessam pelas tecnologias e aprendem com elas, ficam fascinadas por brinquedos que emitem sons, imagens super coloridas e jogos eletrônicos interativos, daí a importância de propiciar à criança a oportunidade de acessar e ter contato com as novas tecnologias: computadores, televisão, DVDs, CDs, jogos, livros e outros recursos.

Diante dessa realidade, as instituições de educação infantil não podem se ausentar, sendo necessário disponibilizar recursos tecnológicos para os professores, além de motivá-los buscando prepará-los para explorarem essas tecnologias, afinal educar em uma sociedade em que as mudanças são constantes, exige um romper nos paradigmas, pois existe a necessidade de repensar o ensinar e o aprender, que nos dias de hoje, não se reduzem a estar um tempo em uma sala de aula transmitindo conteúdo, requer uma nova construção de modelos de aprendizagem, uma modificação, uma organização, uma formação que permite a professores e alunos uma aprendizagem contínua e significativa. O professor deve manter-se atualizado, não somente para obedecer ao sistema educacional, no qual está inserido, mas sim para o seu próprio crescimento pessoal e profissional, independente de qual seja sua etapa de ensino do infantil ao universitário.

Assim, cabe às instituições atualizar-se buscando formar os educadores para que junto com seus alunos possam compreender o fascinante processo de troca de informação. Não se trata de descartar as técnicas convencionais de educação dos meios de comunicação, mas sim de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico e estimulante. A escola é um lugar de constantes aprendizagens e encantamentos que convida adultos e crianças a buscarem sempre novos desafios na trajetória do aprender, através da troca de informações e de experiências. Cabe aqui destacar a importância de se trabalhar as práticas pedagógicas através das novas tecnologias, visando desenvolver uma educação mais atualizada e atraente para as crianças, visto que, fazemos parte dessa nova era da informação, dessa realidade do século XXI.

AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. Paulo Freire

Atualmente, as tecnologias digitais se instalaram de forma definitiva no nosso cotidiano, é comum a utilização dos meios de informática para a realização de tarefas simples da nossa vida, como no sistema bancário, no shopping, na farmácia, no supermercado, no bilhete único, na internet, entre outros. Essa convivência requer o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos para a utilização desses novos recursos.

Nas escolas, as tecnologias digitais vêm demonstrando que é possível o desenvolvimento de um novo paradigma educacional. Cada vez mais cedo as crianças estão em contato com as novas tecnologias.

Segundo Valente:

Se é importante o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida em um mundo que incorpora as tecnologias digitais, nada mais sensato do que iniciar esse processo de aprendizagem durante a educação infantil. (VALENTE, 2008, p.29)

Faz-se então necessário mudanças e adaptações nas práticas pedagógicas, buscando variações dos métodos durante as aulas, com o intuito de apresentar desafios e estimular o aluno na sala de aula. A criança deve ter a oportunidade de aprender por meio das diferentes linguagens que as tecnologias oferecem.

De modo geral, as tecnologias devem ser aproveitadas como recursos a fim de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, as mídias em geral possibilitam uma facilidade no uso de imagens, sons e animações que contribuem para ampliar o conhecimento, tornando a aula mais criativa, prazerosa e significativa para as crianças, mas para isso, é fundamental que o professor planeje a utilização dos recursos tecnológicos de acordo com os objetivos a serem alcançados.

De acordo com Antunes planejamento é:

Processo que, tomando como referência o conhecimento de uma realidade, define os propósitos de um empreendimento que visa modificar essa realidade, os meios para alcançá-los e acompanhar e/ou executar as decisões e avaliar seus resultados. (ANTUNES, 2001, p.164).

É preciso que o professor seja “diferente”, não só para dar aulas, mas que tenha conhecimento e saiba dominar as novas linguagens, estando pronto e disposto às novas mudanças, quebrando paradigmas, enfim, participando ativamente desse novo mundo, buscando formações e capacitações voltadas às chamadas TICs, possibilitando assim a reconstrução de sua prática pedagógica.

Isso significa que dar acesso aos recursos tecnológicos e midiáticos à comunidade da escola... é necessário e fundamental, entretanto não é suficiente. É preciso ir além, potencializando a apropriação destes recursos com significado para quem os utiliza. Dito de outra forma, permitindo que cada protagonista do contexto escolar aprenda a operacionalizar tais recursos, reconhecendo as especificidades das diferentes mídias e, principalmente, as implicações envolvidas na sua utilização, na perspectiva da função e do papel que cada protagonista desempenha, empregando-as para resolver os problemas que enfrenta em seu cotidiano e para atender às suas necessidades e aos seus interesses. (ALMEIDA, 2006, p.51)

A utilização das diferentes tecnologias na escola está ligada na teoria sócio-interacionista de Vygotsky (Valente, 2008). A interação entre as crianças e professores com o uso das TICs deverá ser feita através de mediação, onde o educador exerce papel fundamental. Segundo a teoria de Vygotsky, a mediação é efetiva quando ela age dentro da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela resolução de problema independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problema sob o auxílio do adulto ou colaboração com colegas mais capazes. (VYGOTSKY apud (VALENTE, 2008 p.145)).

De acordo com a teoria vigotskyana, não existe uma receita de como o mediador deve atuar de forma efetiva, mas mostra que o papel do mediador é indispensável na construção do conhecimento. Para que ocorra essa construção, é necessário que a criança relacione as informações disponíveis com seus conhecimentos prévios e que essas informações modifiquem de alguma forma o que ela já conhece, dando-lhe um novo conhecimento (nível de desenvolvimento proximal).

Sabe-se que para as crianças pequenas, na fase da educação infantil, o campo visual é muito atrativo, as crianças ficam fascinadas com a combinação das cores e sons, portanto, a utilização das diferentes mídias auxilia no processo ensino/aprendizagem pelos diversos efeitos que esses recursos disponibilizam estimulando suas capacidades cognitivas.

Para Moran,

Os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente, a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como nos vídeo clips). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a conhecer mais favoravelmente (MORAN, apud (SOUZA, 2008, p.68)).

Vale lembrar que a sociedade não é estática, apresenta frequentes movimentos que influenciam na educação, portanto o livro didático deixou de ser o único material de apoio para o professor; os jornais, as revistas, a televisão, o rádio e a internet estão cada vez

mais acessíveis a todos, disponibilizando informações e conteúdos que se forem trabalhados corretamente, possibilitarão uma aprendizagem significativa.

As linguagens midiáticas podem ser classificadas em: auditiva, visual, audiovisual, multimídia e hipertextual; segue abaixo a apresentação de cada uma delas:

- Linguagem visual: utiliza-se de imagens (com ou sem movimento) e muitas vezes são atrativas pelos seus recursos técnicos e estéticos. A foto é a principal mídia que utiliza esse tipo de linguagem;
- Linguagem auditiva: utiliza-se de sons e o rádio é considerado a principal mídia que utiliza essa linguagem;
- Linguagem audiovisual: utiliza-se da audição e visão, integrando as imagens, textos escritos e sons. A televisão e o cinema são considerados as principais mídias que utilizam esse tipo de linguagem;
- Linguagem multimídia: utiliza-se de imagens, sons e textos, encontrados em CD-ROM, internet e na realidade virtual;
- Linguagem hipertextual: utiliza-se de textos em constante construção, um texto ligado em outro. Neste caso, a internet é a mídia para essa linguagem.

Essas linguagens midiáticas associadas à prática cotidiana provocam novas descobertas tanto pelas crianças quanto pelos educadores. Ambos podem interagir através da tecnologia na condição de aprendizes, o uso de diferentes equipamentos como máquinas digitais, filmadoras, DVD, vídeo, rádio, a música, histórias, jogos traduzem uma nova maneira de apropriação do conhecimento. Não há dúvidas de que as linguagens midiáticas são atrativas e sedutoras, além de estarem cada vez mais presentes no dia-a-dia das pessoas, no entanto, ao introduzi-las nas escolas, principalmente na educação infantil, é preciso que o educador tenha cautela, segurança e bom senso, para que as mesmas venham a enriquecer o trabalho pedagógico e favorecer uma aprendizagem significativa para as crianças.

TRABALHANDO COM AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho com as diferentes tecnologias na educação infantil leva todos os envolvidos a uma reflexão sobre as novas formas de construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades, múltiplas linguagens e processos de constituição de identidade sobre a cultura da infância e do brincar.

Não se deve negar às crianças - seres produtores de cultura - o acesso às várias possibilidades de expressão das linguagens presentes no universo midiático. Proporcionar situações de aprendizagem utilizando o computador, gravadores de som, CDs, escâner, projetor, bem como câmeras e filmadoras digitais, dentre outros, é oferecer às crianças experiências por meio do lúdico que desperta, que provoca e que suscita.

Por meio da imaginação e da fantasia, onde o lúdico se faz presente, a criança constrói conhecimentos e refaz a história, este processo também é alcançado pelo uso dos diferentes recursos midiáticos que estão presentes no cotidiano infantil e podem ser explorados. Aos olhos das crianças, os ícones, as janelas, os sons, as cores, os tamanhos, e o movimento na tela despertam a sua curiosidade; também as linguagens visual, oral, verbal apresentadas em movimento, permitem que a criança crie relações interagindo com as tecnologias, consigo mesma e com o grupo.

Sabe-se que a criança aprende brincando, portanto, incluir vários recursos em suas brincadeiras é reconhecer e aceitar as mídias como objeto de aprendizagem.

Desenhar também faz parte do cotidiano da educação infantil como uma atividade permanente, criar um ambiente interativo, problematizador, diversificado e contextualizado, contribui para que a criança tenha suas preferências e estilos próprios, experimentando diferentes maneiras de realizar suas propostas. Desenvolver esta atividade no computador é uma experiência que amplia a autonomia da criança na medida em que é livre para escolher os recursos e experimentar texturas e traçados que muitas vezes não seriam possíveis com materiais convencionais, estimulando assim sua imaginação, criatividade e expressividade.

O uso do computador no cotidiano da educação infantil no que diz respeito à linguagem escrita, favorece a criança experiências de ler sem saber ler, escrever sem saber escrever. A criança diante do computador não se intimida, pelo contrário, explora sem medo seus recursos para desvendar seu funcionamento. As representações virtuais são atraentes e lúdicas, suas informações são muito claras, objetivas e lógicas, o que facilita a autonomia da criança e favorece a exploração espontânea dos processos de leitura e escrita.

Construir histórias individuais e coletivas, lista de músicas, enredos teatrais, organização da rotina, combinados, nome dos colegas são atividades em que a criança pode realizar escritas, contextualizar essa escrita é atribuir significados às suas ações.

Diversos são os recursos a serem explorados e diversas são as possibilidades de se trabalhar com as tecnologias na educação infantil. Dessa forma, uma prática pedagógica

bem planejada com a utilização dos recursos tecnológicos permite à criança desenvolver sua autonomia, reflexão, organização de pensamento, de forma a comunicar-se melhor.

O educador pode possibilitar que a criança seja protagonista no seu processo educativo, deixando que ela própria registre suas atividades utilizando ou manuseando a câmera fotográfica digital, a filmadora; propondo que juntos gravem um CD-ROM com as músicas preferidas do grupo; escolher um CD para tocar no aparelho de som ou no próprio computador, realizar a leitura de fábulas, poemas, poesias, parlendas, adivinhas através do computador com o projetor de multimídia, são todas atividades desafiadoras que ampliam suas experiências e estimulam o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social, imaginativo, lúdico, estético, criativo, expressivo e comunicativo das crianças.

De modo geral, os resultados da integração das tecnologias no processo ensino aprendizagem são positivos, interessantes e surpreendentes. Alguns estudiosos em Educação Tecnológica relatam que crianças de educação infantil até mesmo as menores, de 2 e 3 anos de idade, podem usar os recursos midiáticos, por exemplo, um CD-ROM onde reúne imagem, cor, sons, efeitos visuais e sonoros conseguem prender a atenção das crianças, o que contribui na aprendizagem, desenvolvendo as capacidades de observação, reflexão e coordenação psicomotora (Moura, 2010).

Vale destacar, que nem todos os educadores possuem recursos disponíveis para utilizarem em suas aulas, porém, alguns possuem essa disponibilidade de recursos, mas não sabem aproveitá-las em sala de aula com as crianças.

Segue um quadro com a relação de algumas TICs, sua utilização atualmente, e sugestões de como podem ser utilizadas e exploradas nas salas de educação infantil.

TICs	Utilização	Sugestão de uso
Máquina fotográfica e filmadora digital	Equipamento normalmente utilizado para a realização de registros de apresentações, homenagens, festas e dramatizações.	Comunicar ideias e sentimentos através da leitura de imagens; Proporcionar a participação das crianças nos registros fotográficos; Utilização da linguagem visual para contemplar o conteúdo trabalhado; Mostrar sua finalidade e funcionalidade.
Rádio	Utilizado de forma livre, sem qualquer direcionamento pedagógico específico e para a musicalização do tema trabalhado em sala	Trabalhar a expressão corporal e a comunicação; Construir uma rádio escola; Apresentar percepção auditiva; Desenvolver o saber ouvir; Proporcionar a participação das crianças; Utilizar a linguagem auditiva para trabalhar o conteúdo; Mostrar sua finalidade e funcionalidade.
CD-ROM	Utilizado com finalidades bem específicas: CDs de música e histórias; Utilizado para arquivamentos de trabalhos e atividades realizadas na instituição.	Proporcionar às crianças softwares educativos que contemple os conteúdos didáticos; Utilizar da linguagem auditiva que este recurso oferece para contemplar o conteúdo trabalhado.
TV	Utilizada de forma livre sem nenhum direcionamento pedagógico, ou para visualização de DVD; Em outras situações, para assistir filmes e desenhos relacionados a um conteúdo específico.	Desenvolver o censo crítico, diante dos programas e propagandas; Utilizar da linguagem audiovisual para trabalhar o conteúdo; Mostrar sua finalidade e funcionalidade.
DVD	O emprego deste está diretamente voltado ao uso da TV.	Utilizar a linguagem audiovisual que este recurso proporciona para contemplar o conteúdo trabalhado.

Computador	É utilizado para jogos educativos e digitação de textos.	Apresentar às crianças softwares educativos que contemplem os conteúdos didáticos; Trabalhar com editor de textos desenvolvendo a linguagem oral e escrita; Produzir desenhos com softwares específicos; Propor às crianças jogos interativos; Utilizar da linguagem multimídia que esse recurso oferece para contemplar o conteúdo trabalhado; Mostrar sua finalidade e funcionalidade.
Internet	Utilizada como ferramenta de pesquisa para assuntos de interesse pedagógico, sugestões de atividades e planejamento.	Propor pesquisa coletiva diante as diversas curiosidades e novidades; Utilizar da linguagem hipertextual que esse recurso oferece para contemplar o conteúdo trabalhado; Explicar sua finalidade.

Fonte: Autoria própria.

Podemos notar a importância da utilização das TICs dentro do processo ensino/aprendizagem, e diante dessa realidade informatizada que facilita nossas vidas, a escola não pode isolar-se e nem isolar as crianças. Entretanto, é indispensável ter conhecimento de cada recurso utilizado para obtenção de resultados positivos, com a finalidade de se ter o melhor aproveitamento possível de cada um deles. Mudar para uma nova prática pedagógica, exige comprometimento e interesse do educador, na busca do desconhecido, do novo, do moderno e atual, para enriquecer suas aulas.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O século XXI trouxe para os educadores e para as instituições de ensino um grande desafio, a presença do computador e das diferentes tecnologias nas escolas, exige que todos adotem uma nova postura frente ao processo de ensino e de aprendizagem.

Pierre Lévy (1993) afirma que a informática é um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e, parcialmente, indeterminado. Nesse contexto, a utilização

desses recursos, principalmente na educação infantil, requer reflexão diante as mudanças educacionais provocadas por essas tecnologias e propõe novas práticas docentes, buscando sempre proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os alunos.

Diante disso, a educação atual deve constituir-se em espaço de mediação entre a criança e esse ambiente ocupado por máquinas que lidam com a mente e com o imaginário. Cabe portanto às escolas, não só oferecer o acesso aos meios tecnológicos de comunicação de forma democrática, mas deve ir além e estimular, dando condições e preparando as novas gerações para uma apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias.

Segundo Paulo Freire (2005), a educação sozinha não transforma o mundo, mas transforma as pessoas e essas sim, transformam o mundo. O que nossas instituições de ensino precisam com urgência, são de profissionais autônomos, comprometidos que insiram em sua prática docente a busca constante de informação e atualização profissional para a realização de um bom trabalho; para que isso ocorra é necessário que os educadores tenham a oportunidade de preparar-se para o uso correto das mídias na educação.

Podemos perceber que a sociedade atual, globalizada e informatizada coloca novos desafios a todos os cidadãos como aprender a aprender, comunicar-se, informar-se, raciocinar, comparar, decidir, cooperar. Estes desafios, no entanto exigem uma resposta por parte das escolas, a renovação e modernização do ensino.

Para Moran (2004), ensinar e aprender são desafios que se apresentam a nós em todas as épocas e principalmente agora em que estamos vivendo em plena era da informação onde a mídia e a internet ocupam espaço significativo na sociedade.

Hoje, a sociedade nos coloca frente a uma realidade virtual, e nos remete ao fato de que as novas tecnologias permitem uma ampliação no conceito de aula, de espaço e de tempo, incentivando os professores a uma mudança da prática pedagógica, através de leituras, pesquisa e busca intensa por novas informações.

De acordo com José Manuel Moran,

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a sua ignorância, suas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses. (Moran, 2007, p.28)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes tecnologias presentes no universo midiático são pontes que abrem as salas de aula para o mundo, trazem ao cotidiano educacional uma dimensão muito mais ampla, pois reforça o fato de que somos o tempo todo aprendizes na interação com o novo e na troca de experiências com o outro.

O uso das tecnologias e da linguagem midiática possibilita à criança explorar o seu papel enquanto aprendiz e produtora de conhecimentos, envolvendo-a em ações individuais e coletivas. Portanto, trabalhar com as tecnologias integradas a uma nova prática pedagógica, possibilita uma melhor compreensão da realidade e o desenvolvimento integral de todas as potencialidades da criança, das suas habilidades e atitudes. O que pode ser novidade para o adulto, é absolutamente natural para a criança que já nasceu e convive com essas tecnologias.

Utilizar as tecnologias da informação no contexto escolar exige um novo aprendizado, que vai além das suas funções operacionais, logo, é necessário que os educadores saibam utilizá-las adequadamente como um novo recurso e suporte pedagógico. É preciso então criar estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem estimuladora, eficaz e significativa, utilizando os recursos tecnológicos como facilitadores do processo ensino-aprendizagem, tornando o ensino mais agradável, contextualizado e atualizado.

Cabe assim a todos os envolvidos no processo educacional manter-se atualizados, com disposição para mudar e se adaptar as novas práticas pedagógicas, buscando variações metodológicas durante as aulas, com o objetivo de desafiar e estimular as crianças desde a infância a se tornarem protagonistas e construtoras da sua própria história.

É fato que já existe um novo tipo de escola com um novo ensino exigindo novas competências, o que requer capacitação e formação contínua para lidar com o novo, ou seja, com as mídias nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; Prado, M. E. B. B. **A importância da gestão nos projetos de EAD. O papel da gestão na integração do uso das mídias na escola e as possibilidades da formação à distância na formação do educador.** Debate: Mídias na educação-boletim 24- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação à Distância, Nov/Dez 2006.

- ANTUNES, C. **Glossário para Educadores (as)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época).
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42ª ed.
- LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.
- MEC. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf
- MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediações pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. **A educação que desejamos, novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2ª ed., 2007.
- MOURA, D. Entrevista: Ismar Soares. Revista: **Atividade e Experiência**. Editora Positivo. Ano 11, n.11, p.6/8, mar/2010.
- Secretaria Municipal da Educação. **Mídias no universo infantil: um diálogo possível**. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- SOUZA, M. C. S.; BURNHAM, T. F. **Produção do Conhecimento em EAD: um elo entre professor-curso-aluno. Tecnologias da Educação: ensinando e aprendendo com as TICs: guia do cursista** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação à Distância, 2008.
- VALENTE, J. A. **A inclusão das tecnologias digitais na educação infantil**. Revista Pátio. Ano VI, n.18, p.29-31, Nov. 2008/fev.2009.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL



MARI LUCILENE PARAIZO

Graduada em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirantes de São Paulo (2007); Professora da Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O trabalho em questão trata-se de uma revisão bibliográfica, que tem como objetivo principal conhecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE oferecido aos educandos com Deficiência Visual. Ficou claro que alguns fatores podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência visual, tais como: incompreensão a respeito das implicações da Deficiência Visual no desenvolvimento motor, intelectual e social; a baixa expectativa dos familiares e dos educadores em relação à capacidade de aprendizagem; dificuldade de identificação, reconhecimento e valorização das necessidades e potencialidades da criança com deficiência visual. Porém, os resultados evidenciaram a importância do AEE para as crianças com Deficiência Visual no espaço educativo e sua colaboração no processo de ensino-aprendizagem desses educandos. O Deficiente Visual pode conviver em sociedade, apenas necessitando de alguns instrumentos específicos para poder ler, escrever e fazer as coisas do dia a dia.

Palavras-chave: AEE; Deficiência Visual; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em virtude de algumas mudanças do sistema educacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou ser visto de forma positiva, efetivando o convívio da diversidade no mesmo contexto escolar. Uma das deficiências atendidas pelo AEE é a Deficiência Visual (DV).

O Atendimento Educacional Especializado destinado especificamente a alunos com Deficiência Visual é uma tarefa que exige muita dedicação, conhecimentos e formações

específicos, tendo em vista os mais variados paradigmas que permeiam a temática em questão.

Considerando o leque de possibilidades que a prática pedagógica docente proporciona numa sociedade que vivencia uma constante transformação do processo de formação, o presente estudo visa facilitar a compreensão da participação, e da prática desenvolvida no AEE, o qual necessita de um profissional multifacetado, apto a atuar em diversos setores e na sociedade contemporânea.

Com base nos dados subjetivos para a análise e elaboração do presente estudo, buscou-se fontes teóricas para análise de autores que defendem a educação e a prática no AEE como um processo gradativo e contínuo que extrapola o ambiente escolar, bem como a nova configuração profissional na sociedade contemporânea.

Face ao leque de possibilidades do Deficiente Visual no processo de ensino-aprendizagem, percebe-se a importância da presença de profissionais nas mais variadas áreas do conhecimento e nos espaços de AEE, que pode contribuir nesse processo significativamente.

Neste sentido, o papel do AEE em parceria com os docentes, será o de facilitador no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Deficiência Visual, contribuindo ainda, no processo de interação entre escola e comunidade para a garantia do bom funcionamento e relacionamento da organização e prática escolar (SILVA, 2020).

Desta forma, a intenção desta pesquisa é viabilizar novas condições de análise, debate e ressignificação de práticas no sentido da melhoria do trabalho no AEE e na prática docente de educadores que atendem os educandos com Deficiência Visual.

DEFICIÊNCIA VISUAL

Consoante Domingues (2010, p. 22), a deficiência visual pode ser classificada de duas maneiras que agregam uma diversidade relevante de casos, a cegueira e a baixa visão. “Indivíduos podem apresentar deficiência visual desde o nascimento ou adquiri-la durante a vida por motivos variados. A cegueira é caracterizada pela ausência da visão, enquanto a baixa visão é a redução da acuidade do campo visual”.

A ausência da visão durante os primeiros anos de vida, segundo Sá, Campos e Silva (2007, 30), “é considerada cegueira congênita, enquanto que a perda da visão de forma imprevista ou repentina é conhecida como cegueira adquirida ou adventícia, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais”. Ou seja, entende-se que a deficiência visual, diz respeito à falta, insuficiência ou imperfeição da resposta visual que acarreta na

diminuição ou situação irreversível da visão, mesmo após tratamento clínico e ou cirúrgico e o uso de correções óticas (óculos convencionais e lentes de contato).

A deficiência visual é, portanto, uma limitação sensorial, na qual os portadores apresentam perdas visuais variáveis, que podem ir desde resíduos visuais, ausência da percepção de luz, até a ausência total do sentido da visão.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 01), “na deficiência visual ocorre à perda total ou parcial da visão, de acordo com a condição visual as pessoas com esta deficiência podem ser cegas ou ter baixa visão”.

Conforme Sá, Campos e Silva (2020), a cegueira ocorre quando há uma pequena capacidade de enxergar ou a perda total da visão, as pessoas cegas podem utilizar os outros sentidos remanescentes como o do tato, da audição, do olfato e do paladar, esses sentidos iram ajudar na aprendizagem e desenvolvimento da pessoa cega, utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

Segundo Amiralian (1997, p.67):

há casos em que a cegueira é causada por doenças que atingem especificamente o aparelho ocular, como o glaucoma, a catarata e as distrofias periféricas e centrais, e aqueles em que esta condição é associada a outros problemas orgânicos, como a diabetes, ou síndromes neurológicas que afetam o nervo óptico. Nestes casos, geralmente a cegueira é progressiva, com tempo variável na instalação da perda total da visão. Há também os casos de cegueira adquirida súbita e traumáticamente por acidentes, que podem ocorrer com crianças, adolescentes ou adultos.

Assim, podemos considerar que os efeitos da cegueira adquirida sobre a personalidade estão em função de três fatores: a fase de desenvolvimento em que se encontra o sujeito, a forma de instalação da cegueira (súbita ou progressiva), e as condições pessoais e familiares do sujeito antes da ocorrência do problema.

Conforme Gil (2010), existem alguns fatores de risco como:

- retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora.
- Catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação.
- Glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções. Atrofia óptica.
- Degenerações retinianas e alterações visuais corticais.

A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA DEFICIENTES VISUAIS

Sabe-se que por muitas décadas a “educação especial” foi organizada de forma paralela à “educação comum”. Essa prática na época era considerada a mais apropriada para o atendimento educacional a alunos com deficiência, podendo até substituir o ensino regular.

Porém, acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Res. CNE – Conselho Nacional de Educação/ CEB – Conselho de Educação Brasileira nº. 2/2001, no art. 2º, determina que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2020).

Contudo, entende-se que o Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que excluam os obstáculos para plena participação dos educandos, levando em conta suas necessidades específicas. Além disso, é importante ressaltar que o AEE não substitui a escolarização, pelo fato do mesmo complementar e ou suplementar a formação do aluno considerando a autonomia e independência na escola e fora dela. Este serviço é realizado preferencialmente, nas escolas comuns, em um espaço físico, denominado Sala de Recursos Multifuncionais – SEM (SILVA, 2020).

Conforme Sá, Campos e Silva (2007), nesse novo espaço, são atendidos alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e no Decreto nº. 6.571/2008. São eles: alunos com deficiências física, mental, intelectual ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento; e alunos com altas habilidades/superdotação.

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Contudo, este atendimento pode ser oferecido em Centros de AEE de rede pública ou privada, sem fins lucrativos e, para que isso seja efetivado, é preciso que esses estabelecimentos estejam de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão e de acordo com as diretrizes operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica (SILVA, 2020).

No entanto, o motivo principal do AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos.

Contudo, os professores comuns e os da educação especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Com base nas práticas doentes, pode-se dizer que ao professor da sala comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe “complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimento e recursos específicos que eliminem as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular” (ROPOLI 2010, p.19).

Portanto, de acordo com Ropoli (2010, p.22), “a organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno”. Ou seja, haverá alunos que poderão necessitar de mais vezes do AEE que outros. Nesse caso, é necessário conhecer a pessoa do aluno antes de sua deficiência, do diagnóstico, e do prognóstico da suposta deficiência.

Avançando no processo de desenvolvimento e potencializando a sua aprendizagem, para os alunos com deficiência visual, são descritas abaixo algumas atividades desenvolvidas nesses espaços, de acordo com Silva (2020).

Alunos com Cegueira:

- Ensinar o Sistema braile.
- Desenvolver atividades de Orientação e Mobilidade.
- Instruir nas Atividades de Vida Diária.
- Reproduzir materiais do braile para tinta e vice versa.
- Adequar os materiais didático-pedagógico em parceria com o CAPs (Centros de Atendimento Pedagógico).

Alunos com Baixa Visão:

- Ensinar a fazer uso dos recursos ópticos e não ópticos.
- Estimular o resíduo visual com a utilização de materiais com cores fortes e contrastantes.
- Aumento do tamanho das fontes.
- Elaborar e produzir materiais com contraste visual.
- Elaborar e produzir materiais didático-pedagógicos adequados ao tipo visão.

Partindo desses pressupostos, entende-se que o sucesso de escolas inclusivas depende de uma boa identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças na educação infantil que necessitem de um atendimento educacional especializado. No entanto, programas de assistências às crianças devem ser implantados e desenvolvidos no

sentido de promover o desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual e social, preparando-os para superarem suas limitações no meio em que vivem.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE VISUAL E O AEE

Em se tratando da inserção de crianças com deficiência visual no processo de ensino aprendizagem é relevante:

pensar que é preciso inserir as crianças com deficiência visual em situações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma significativa e de preferência em situações reais, adequadas ao gênero textual e ao contexto de utilização. Se para as crianças videntes as ilustrações passam a ser mais um atrativo, para as com deficiência visual o uso de descrições ou objetos/situações que possam dar vida às situações da leitura e escrita precisa ser promovido. Portanto, a utilização de outros instrumentos que provoquem a exploração dos demais sentidos em prol da aproximação dos alunos com a leitura e a escrita passa a ser primordial nas primeiras experiências das crianças com essas ações (DOMINGUES, 2010, p. 45).

Quanto à função da escola e da prática pedagógica diante da necessidade de AEE para educandos com deficiência visual, acredita-se que seja necessário que a escola ofereça material didático acessível para os educandos cegos e com baixa visão, como regletes e punção (ferramentas para escrita em braile), soroban (ábaco para o ensino do sistema numérico), ferramentas de comunicação, com sintetizadores de voz que permitem a leitura e a escrita pelo computador, lupas manuais, eletrônicas, plano inclinado, jogos com letras e palavras com fontes aumentadas, cores contrastantes e sua representação em braile.

Também é preciso acrescentar que, no AEE, o aluno com deficiência visual deve receber o ensino do braile, noções de orientação e mobilidade e de atividades de vida autônoma e social. É preciso, contudo, lembrar que o uso desses recursos não substitui o currículo e as aulas regulares (SILVA, 2020).

As atividades lúdicas também permitem que os educadores descubram as capacidades intelectuais, motoras, as potencialidades, habilidades e limitações dos educandos, quando compreendem a sua importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Ou seja, entende-se que a brincadeira, a diversão e o jogo potencializam a descoberta, o convívio e a interação, além do compartilhamento e a formação de conceitos de forma mais interessantes e prazerosas (MOURA; NICKEL; SANTOS, 2020).

Por isto, é necessário que o ambiente escolar seja um espaço estimulante e enriquecedor, no qual as crianças sintam-se acolhidas e motivadas a aprender, conhecer e desvendar o desconhecido por meio do lazer e do entretenimento.

Com bases nas atividades lúdicas,

As crianças com cegueira podem e devem ser incluídas em todas as brincadeiras, observando-se eventuais adaptações. O contato com companheiros que enxergam é saudável para todos. Os brinquedos não devem ser vistos como situação de risco ou de perigo. A criança com cegueira deve aprender a lidar com riscos e limites reais e não imaginários, bem como aprender a lidar com a própria limitação. Não porque ignorar ou negar a falta de visão. Ela aprenderá a identificar sons, ruídos, odores e outras pistas que possibilitem localizar obstáculos e evitar perigos (MOURA; NICKEL; SANTOS, 2020, p. 29).

Analisando-se as ideias da autora supracitada, percebe-se que há essa necessidade do contato com os objetos para que se efetive a aprendizagem, onde a criança com deficiência visual possa superar suas limitações de forma prazerosa.

Educandos com suspeita de baixa visão são encaminhados para uma avaliação funcional da visão, que é separada em duas etapas: uma quantitativa, efetuada por um oftalmologista para averiguar o grau de visão, e uma qualitativa, feita por diversos profissionais para averiguar o uso funcional no cotidiano. Caso seja diagnosticada a ocorrência, é papel do educador do AEE analisar as necessidades e possibilidades de intervenção, assim como planejar as ações necessárias juntamente com a instituição escolar e com a família (SILVA, 2020).

Levando em consideração as dificuldades advindas da Deficiência Visual e a necessidade da elaboração das atividades em sala de aula regular e no cotidiano, o AEE procura proporcionar vários recursos e todas as formas possíveis de adequações para despertar a atenção, ajudar no desenvolvimento e na construção do conhecimento do educando.

Conforme Moura, Nickel e Santos (2020), no caso do educando com cegueira, o tato é visto como o principal modo para obter informação. Assim sendo, propõe-se que a discriminação tátil seja utilizada pelo AEE e o tato seja treinado de maneira extensa na discriminação de materiais variados com diferentes aspectos, tais como: formas, texturas e pesos com o propósito de promover o desenvolvimento tátil do educando.

Desse modo, sempre que existir a necessidade de representações visuais, seja na constituição de conceitos ou nas atividades na sala comum, estas deverão ser convertidas para representações táteis; isto também é função do docente do AEE, que consiste nas intervenções e orientações aos profissionais da escola, além das devidas adequações. O trabalho precisa ser desenvolvido em parceria com docentes, comunidade escolar e agentes escolares a partir de reuniões a fim de sanar dúvidas, criar estratégias de ensino, ações para desenvolver a autonomia do educando, a autoconfiança e aumentar a sua autoestima (SILVA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou um olhar a respeito da importância do AEE e das práticas pedagógicas aplicadas na escola pesquisada direcionadas aos alunos com deficiência visual matriculados na educação básica.

É fato que a nossa sociedade está estruturada para videntes, de maneira que há acessibilidade insuficiente para que deficientes visuais possam desenvolver tarefas cotidianas. No contexto educacional, torna-se ainda mais difícil a aprendizagem, tanto para quem fornece, os educadores, tanto para quem recebe, os educandos com deficiência visual. É aí que entra o trabalho do AEE, fornecendo recursos que facilitam a elaboração de conceitos e formação de linguagem.

É muito relevante desenvolver as capacidades elementares, proporcionando ao educando com deficiência a oportunidade de desenvolver toda sua potencialidade, a fim de que se torne um ser autônomo, participativo, consciente de si mesmo. As habilidades essenciais são trabalhadas a partir das potencialidades da criança, de seus pontos fortes e também das dificuldades provocadas pela deficiência visual.

Sabe-se que as crianças com deficiência visual têm o mesmo potencial de desenvolvimento e de aprendizagem que qualquer outra criança, ainda que os obstáculos ou barreiras dificultem esse processo e sejam muito mais comprometedores do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão.

Ficou claro que alguns fatores podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência visual, tais como: incompreensão a respeito das implicações da Deficiência Visual no desenvolvimento motor, intelectual e social; a baixa expectativa dos familiares e dos educadores em relação à capacidade de aprendizagem; dificuldade de identificação, reconhecimento e valorização das necessidades e potencialidades da criança com deficiência visual.

Durante o processo de aquisição de conhecimento, as crianças com Deficiência Visual ampliam o vocabulário que permitem representar as seres, os objetos, as ações, os sentimentos, odores, as texturas e as sensações. E é a partir dos desafios e das interações da experiência cotidiana, que as crianças com Deficiência Visual conseguem estabelecer relações entre as palavras e as coisas, desenvolvendo a memória, a imaginação e uma multiplicidade de conceitos. Além disso, ampliam a capacidade cognitiva, motora, tátil e verbal, necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem.

Neste sentido, ficou evidente a importância do AEE para as crianças com Deficiência Visual no espaço educativo e sua colaboração no processo de ensino aprendizagem

desses educandos. O Deficiente Visual pode conviver em sociedade, apenas necessitando de alguns instrumentos específicos para poder ler, escrever e fazer as coisas do dia a dia.

Assim sendo, esta pesquisa evidencia sua importância e colaboração com bases em sua contextualização, permitindo-nos uma reflexão de propostas inovadoras na prática educativa ao Atendimento Educacional Especializado direcionado os alunos com deficiência visual, proporcionando desta forma, uma melhor compreensão analítica e descritiva a respeito do tema.

Hoje, a inclusão vem ganhando seu espaço na sociedade, mas ainda sofre preconceitos e discriminação. O desejo por uma sociedade acessível e o empenho por sua construção não pode representar o impedimento de acesso dos indivíduos com deficiência aos serviços oferecidos na atualidade, pelo contrário, é preciso manter o olhar no ideal, mas os pés na realidade. A inclusão é um processo e requer mudanças em TODOS nós, por isso trata-se de um trabalho longo e desafiador!

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2020.

DOMINGUES, C. A.. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIL, M. (org). **Deficiência visual**. 2ª ed. Brasília: MEC, 2010.

MOURA, J. C. S. NICKEL, E. M.; SANTOS. F. A. N. V. **A Utilização de Jogos Educativos como Auxílio Reabilitativo a Crianças Deficientes Visuais**. Disponível em:

<<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-utilizacao-de-jogos-didaticos-como-auxilio-reabilitativo-a-crianas-deficientes-visuais-25623>>. Acesso em: 01 outubro 2020.

ROPOLI, E. A. et. al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar** - escola comum inclusiva. Brasília, MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Curitiba: Cromos, 2007.

SILVA, D. C. G. O AEE – **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Visual: Um Estudo de Caso**. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Aee-Deficiencia-Visual/62011336.html>>. Acesso em: 01 outubro 2020.

O PAPEL DA LEXICOLOGIA À LUZ DA CULTURA NO ESTUDO DOS ESTRANGEIRISMOS NA LÍNGUA PORTUGUESA



MARIA CAROLINA FERREIRA DOS ANJOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Licen Camilo Castelo Branco (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade FACAB (2020); Professor de Educação Infantil – no CEI Professora Marielcia Florêncio de Moraes, Professora de Educação Infantil e em Ensino Fundamental 1 – na Creche João de Deus.

RESUMO

Este artigo visa a compreender a importância e as disposições da pragmática e lexicologia em se tratando dos estudos que concernem aos estrangeirismos na Língua Portuguesa a fim de explicitar a relação intrínseca entre estas áreas e a influência de outras culturas para formação do arcabouço linguísticas em terras brasileiras. Nesse sentido, é essencial compreender as dinâmicas lexicais e pragmáticas ao abarcar os ações linguísticas nos quais a Língua Portuguesa é constituída, formulada e transmitida por meios formais e informais, tais quais como a escola e a família que, representam de forma respectiva, os processos de socialização secundário e primário à base da cultura.

Palavras-chave: Estrangeirismos; Lexicologia; Pragmática; Cultura.

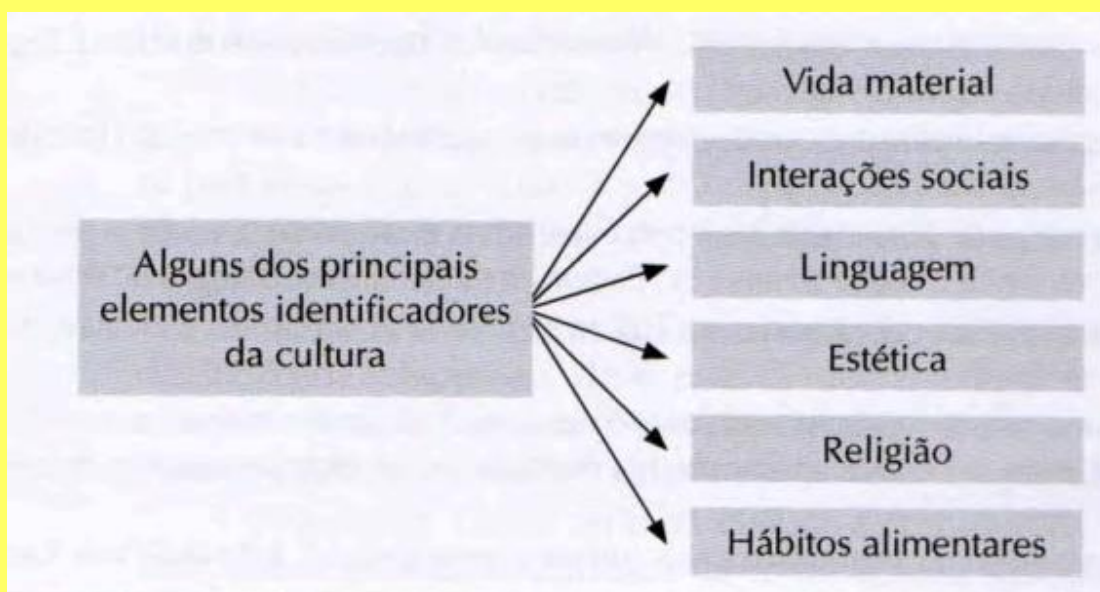
INTRODUÇÃO

O tema abordado é relevante porque perpassam diversas esferas complementares entre si (Antropologia, Linguística, Sociologia, História e etc.), pois a própria língua permite uma interpretação de estudo científico multifacetado e interdisciplinar. Objetivamente, é imprescindível analisar as inter-relações constituintes da linguagem a partir de uma ótica mais holística com intuito de, posteriormente, afunilar a visão para um entendimento dentro do campo lexical e pragmático. Ademais, o mundo moderno perpassa pela grande troca de informações que permitem agregar novos elementos aos diversos campos do léxico português. Portanto, a cultura e as disposições da Linguística criam o espectro ideal para examinar as conceituações referentes aos estrangeirismos, ou seja, o tema estrangeirismos e o próprio estudo da Língua Portuguesa não é cerrado à concepção de discussões unilaterais de uma determinada área do conhecimento.

A língua é a expressão da mente. Ela é a base que utilizamos para elaborar nosso pensamento e para nos expressarmos. Se deixamos de olhar para um indivíduo e encaramos um grupo social mais amplo, é fácil observar a relação entre o idioma e a cultura. (BECATTINI, 2019)

A saber, a língua e a cultura estão intimamente ligadas por intermédio da linha cultural que cada sociedade tem para si, porém cruza com outras linhas culturais engendrando os anglicismos, castelhanismos, italianismos e afins. Com efeito, o caráter multicultural do Brasil influi diretamente nas práticas inserção e chegadas de novas palavras para o alicerce da Língua Portuguesa e suas variações.

Figura 1: Principais elementos da cultura



Fonte: (SILVA, 2010, p. 70)

De certo, a língua não só representa a cultura de uma sociedade, mas sua história uma vez que carrega todas as transformações e nuances ocorridas. Logo, a Linguística tem por base o resultado destas metamorfoses fundamentadas em dois ramos auxiliares: a Pragmática e a Linguística - aquela detém-se a contextualizar linguagem com tempo e espaço e esta fornece os discernimentos sobre os entes constitutivos de uma totalidade linguística. “[...] funcionando na sociedade para a comunicação dos seus membros, a língua depende de toda a cultura, pois tem de expressá-la a cada momento; é um resultado de uma cultura global.” (JÚNIOR, 1953)

CULTURA E ESTRANGEIRISMOS: RELAÇÕES DE COEXISTÊNCIA

"Em todas as sociedades de classes a língua escrita e formal é um instrumento simbólico cuja apropriação, regimentação e gestão serve interesses grupais." (CÁCCAMO, 1999, n.p)

Em análise histórico-cultural, é possível entender a dimensão do plano linguístico à base da concepção basilar de linguagem como ente fundamental as percepções culturais. Além disso, as trocas culturais envolvem uma via, por vezes, única embora haja uma "permissão" de uma sociedade à outra para referenciar suas ideias e valores.

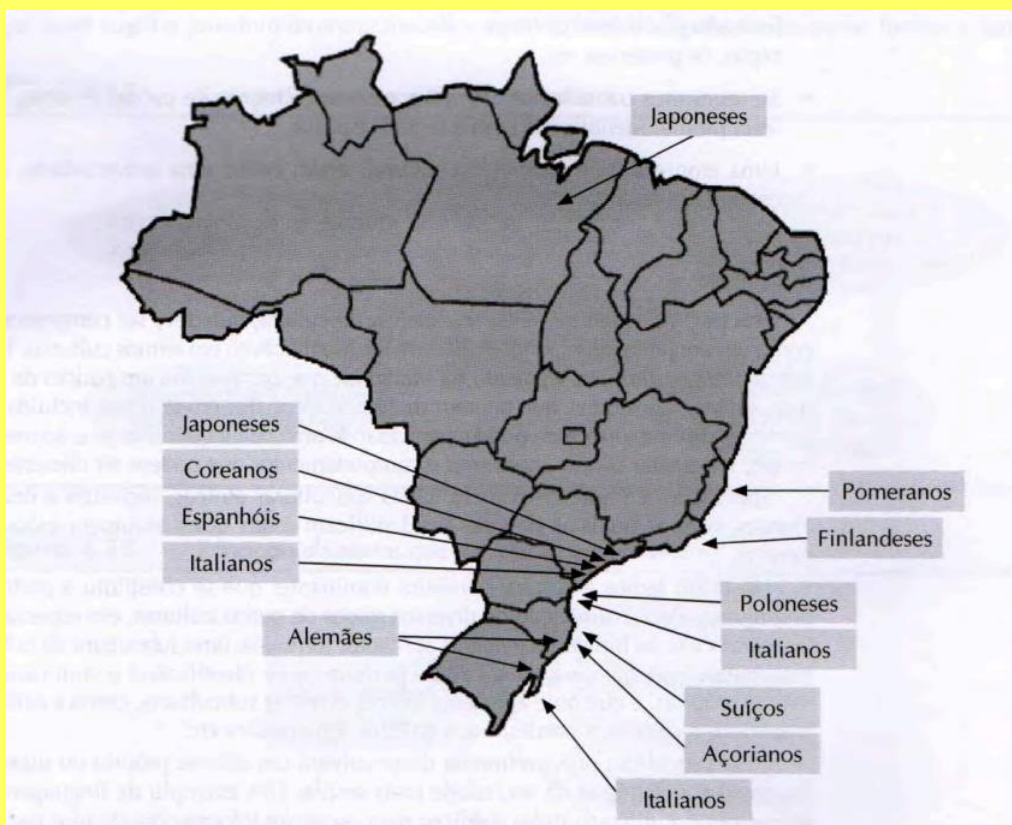
Desse modo, é notável trazer à tona a grande relação antagônica de demarcação identitária promovida por estas trocas devido à primazia de uma cultura que transmite seus meios como parâmetros. Assim, as práticas imperialistas traduzem estas dominações que surgem para transferir ambivalentemente verbetes à nossa estrutura linguística-social, isto é, esta ligação ocorre tanto para uma sociedade quanto para outra porque é um processo destas e sobre estas.

O idioma é um elemento-chave da cultura [...] considerando que outros animais se comunicam por sinais (sons e gestos cujos significados são fixos), os humanos se comunicam por meio de símbolos (sons e gestos cujo significado depende de compreensões compartilhadas). (SILVA, 2010, p. 83)

O ser humano se utiliza da língua para construir suas relações, assim, os estrangeirismos expressam as conexões entre as culturas, bem como as caracterizações emprestadas e trocadas ao longo das dinâmicas de imigração e miscigenação.

Paralelamente, a colonização estabelece grande participação dentro das dinâmicas culturais, pois cada povo adaptou-se e recriou a língua ao seu modo, utilizando o cultural disponível.

Figura 2: Regiões colonizadas por imigrantes



Fonte: (SILVA, 2010, p. 76)

“No Brasil, país miscigenado, integrador e sincrético por natureza, pode-se dizer que o povo em geral não está muito preocupado com a utilização abusiva de palavras de outras línguas.” (MANZOLILLO, 1995, online)

Para todos os efeitos, a cultura não deve ser descolada da língua e vice-versa, pois estas concepções promovem um debate acerca da construção dos elementos, estrangeirismos nomeadamente. Segundo Labate (2008), o estrangeirismo “inclui o uso de elementos de outras línguas em uma dada língua”, mas também pondera: “Os estrangeiros costumam ter contatos entre comunidades linguísticas”.

Nesse sentido, a globalização traduz veementemente toda a coexistência entre os estrangeirismos e a cultura de uma dada sociedade. Por conseguinte, é de extrema importância reconstituir e referenciar as sociedades ao tempo com intuito de estabelecer a significação do todo.

LEXICOLOGIA COMO PILAR PARA A COMPREENSÃO DOS ESTRANGEIRISMOS

Inicialmente, a lexicologia tem como objeto de estudo o quadro de palavras em uma determinada língua e também lidar com diferentes aspectos da etimologia e do significado dos itens. Para tanto, estuda a forma, o significado e a origem das palavras que compõem o conjunto de palavras.

O Léxico se expande, se altera e, às vezes, se contrai. As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares: daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o Léxico (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Com base nesta proposição, pode-se obter uma leve noção do “nicho linguístico” desempenhado pelo estudo das palavras estrangeiras para que haja uma contextualização maior dentro dos limites lexicais. Ademais, é interessante ponderar que os estrangeirismos não limitam-se somente a um determinado campo lexical, contudo atinge diversas áreas; para além destes campos, sejam quaisquer forem, o léxico possui como concepção sua fluidez e volubilidade, pois o ser não é capaz de dominar o léxico, desse modo, pode-se inferir a sua inconstância. De acordo com Pereira (1932), o léxico das línguas vivas possui um mobilismo integrado: palavras surgem e palavras desaparecem, perdem significações antigas e adquirem novas, assim como nascem, vivem, transforma-se, adoecem, morrem e, até, ressuscitam.

“Numa primeira etapa, o elemento estrangeiro, empregado em outro sistema linguístico, é sentido como externo ao vernáculo dessa língua” e que “é então denominado estrangeirismo, ou seja, ainda não faz parte do acervo lexical do idioma” (ALVES apud VALADARES, 2014)

A partir disso, apreende-se a concepção de ente inserido e contextualizado a partir de diversas relações que formam o esqueleto da Língua Portuguesa no que se refere aos estrangeirismos. A essencialidade destes está em sua externalidade e adaptação linguística, ou seja, ocupam um lugar bem estruturado embora pertençam a outras sociedades porque são utilizados extensamente mesmo caracterizados como exógenos à cultura analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a estreita é intensa vinculação entre a língua e a cultura ao todo da expressividade humana e, mais que isso, como a lexicologia permite explorar um entendimento mais amplo sobre as questões linguístico-culturais. Dessa forma, o estudo

dos agrupamentos humanos agrega um material complementar à conceituação dos estrangeiros, pois estes são parte fundamental da expressão cultural. De fato, as disposições atraídas pela percepção lexical dos verbetes exógenos caracterizam a união e interseccionalidade entre Antropologia e Linguística. Ademais, as trocas culturais são marcas significativas dos processos de aquisição de estrangeirismos a uma dada língua.

Na realidade, o problema do empréstimo linguístico não se resolve com atitudes reacionárias, com estabelecer barreiras ou cordões de isolamento à entrada de palavras e expressões de outros idiomas. Resolve-se com o dinamismo cultural, com o gênio inventivo do povo. Povo que não forja cultura dispensa-se de criar palavras com energia irradiadora e tem de conformar-se, queiram ou não queiram os seus gramáticos, à condição de mero usuário de criações alheias. (CUNHA, 1981, online)

Nesse espectro, a aculturação pode estar imbuída nos estrangeirismos de forma a suplantar determinadas identidades culturais, contudo em um mundo globalizado e conectado não é tão simples argumentar diretamente sobre cultura e língua como uma relação de causa e efeito porque, às vezes, essa dinâmica é muito indireta e implícita.

Toda a noção de estrangeirismo perpassa por uma delimitação histórica bem demarcada e elaborada ao longo dos séculos. De acordo com Lapa (1998), os estrangeirismos são naturais, pois baseiam-se em questões socioeconômicas entre as partes de um todo formado pelas nações; embora houvesse interdependências, estas desenham a face dos verbetes trazidos à Língua Portuguesa. Infere-se, portanto, que a identificação linguística atual se deu, se dá e se dará não só em como os seres humanos se relacionam e se comportam entre si, mas também em como utilizam a linguagem para se expressar.

"As sociedades humanas são dinâmicas, a todo momento surgem coisas ou situações novas que precisam ser expressas por meio da linguagem." (ABREU, 2003)

REFERÊNCIAS

- CHARNECA, Celso. **História e evolução da língua portuguesa**. 2017. Disponível em: <<http://www.tremdasgerais.com.br/colunas/portugues-historia-e-evolucao-da-lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 25 out. 2020.
- PEREZ, Luana Castro Alves. **Tudo que você precisa saber sobre: estrangeirismo**. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/gramatica/tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-estrangeirismo.html>>. Acesso em: 21 out. 2020.

NEVES, Flávia. **Estrangeirismos**. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/estrangeirismos/>. Acesso em: 21 out. 2020.

LETRA, Português á. **Campos da gramática**. Disponível em: <https://portuguesalettra.com/gramatica/campos-da-gramatica/>. Acesso em: 21 out. 2020.

WIKIPÉDIA. **História da língua portuguesa**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_l%C3%ADngua_portuguesa. Acesso em: 21 out. 2020.

NEVES, Flávia. **Pragmática**. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/pragmatica/>. Acesso em: 21 out. 2020.

VESTIBULAR, Blog do. Português - **Morfologia das Palavras**. 2009. Disponível em: <http://eronribeiro.blogspot.com/2009/09/portugues-morfologia-das-palavras.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Sobre os estrangeirismos**. 2009. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/sobre-os-estrangeirismos/2082>. Acesso em: 21 out. 2020.

WIKIPÉDIA. **Lexicologia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lexicologia>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NEVES, Flávia. **Estrangeirismos**. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/estrangeirismos/>. Acesso em: 21 out. 2020.

COMUNICACAOABRAZILEIRA. **Competência Lexical e Registros de Linguagem**. 2012. Disponível em: <https://comunicacaoprehistorica.wordpress.com/2012/11/15/competencia-lexical-e-registros-de-linguagem/>. Acesso em: 21 out. 2020.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2 ed. 2010.

LABATE. Francisco Gilberto. **Vocabulário da economia: formas de apresentação dos estrangeirismos**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. 136p.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Língua e cultura*. Curitiba: Editora UFPR, 1953. 9 p.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. 8. ed. atual. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

BECATTINI, Natália. **A relação entre língua e cultura**. 2019. Disponível em: <https://www.360meridianos.com/2016/07/relacao-entre-lingua-e-cultura.html#:~:text=A%20l%C3%ADngua%20%C3%A9%20a%20express%C3%A3o,o%20Idioma%20e%20a%20cultura..> Acesso em: 26 out. 2020.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática histórica**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1932.

MANZOLILLO, Vito Cesar de Oliveira. **Dinamicidade lexical: uma abordagem lingüístico-sociológica do empréstimo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa.

ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. [S.l: s.n.], 2007

LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS - UM ENSINO DE LÍNGUA FRANCA COM QUALIDADE



MARIA CAROLINA TONON DA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul em 2004 e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 2010. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Jales em 2020. Professora de Ensino Fundamental II e Médio- Língua Inglesa - na EMEF Saturnino Pereira; Professora de Educação Básica – Língua Inglesa - na EE Professora Eliza Rachel Macedo de Souza.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo contextualizar historicamente um docente de língua inglesa sobre a trajetória da inserção de língua estrangeira moderna como disciplina na rede pública de ensino, ressaltar a importância do ensino de uma língua estrangeira visando a comunicação, neste caso, a língua inglesa como língua franca, novo termo utilizado, a partir de estudos de metodologias e ensino aprendizagem, a prática vivenciada em sala de aula nas escolas públicas, a viabilização de estratégias e técnicas de ensino de língua estrangeira a fim garantir os direitos de aprendizagem, formando um cidadão plurilíngue, inserindo-o no mundo cultural e globalizado por meio da comunicação efetiva.

Palavras-chave: Língua Franca; Ensino de Línguas; Escolas Públicas; Língua Estrangeira Moderna.

INTRODUÇÃO

Em todo meu processo de formação inicial docente e a prática nas salas de aula ao longo de minha carreira, me questionava em como trabalhar a língua inglesa de forma precisa, atraente, tentando desmistificar a compreensão errônea dos alunos quando dizem: “ se é inglês, eu não entendo nada” ou “ não entendo português, quanto mais inglês” ou “a gente só vê verbo to be, mas nunca aprende”.

Diante da bagagem cultural e de conhecimento linguístico sobre a língua inglesa, me questionava também em como garantir uma qualidade de ensino diante de tantos desafios que encontramos nas escolas públicas. Com a teoria em mente, a prática adquirida de escolas de idiomas, o objetivo era conciliar *in lócus x práxis*, promovendo o bem estar através das relações afetivas e cognitivas, resgatando o conhecimento científico,

proporcionando a certeza de que é possível aprender uma língua estrangeira em um ambiente público, escasso de recursos humano, material e de certezas.

Ao me deparar com a transição da rede privada para rede pública na elaboração de um plano de ensino, me voltei aos documentos oficiais em que devem subsidiar como parâmetro a qualidade de ensino e voltando para minha experiência, estudando os planos, materiais didáticos, currículo oficial da língua inglesa nas escolas públicas, me deparei com um termo novo – *língua franca*.

Começou então a saga para entender qual a finalidade deste termo e o que tinha de ligação para com o ensino. Termo linguístico este, que ainda muito desconhecido para professores da rede. Após um período de estudo, familiarização com o termo *língua franca*, pude entender a proposta dos documentos oficiais e a prática que deve ser aplicada.

Como ensinar uma língua, no caso a inglesa, que se tornou presente, mesmo que inconscientemente, na vida de todos os estudantes, que atravessa o mundo de lado a lado, que se tornou objeto fundamental no mercado de trabalho, na linguagem profissional com termos considerados estrangeirismos, como insights, feedback, backup, coach, etc., agregados em nossa língua materna, a língua portuguesa. Esta língua estrangeira se estende também ao campo universitário, a linguagem de jogos virtuais, redes de comunicação e que ainda reflete uma desigualdade, seja social, econômica, cultural e/ou ética.

Dúvidas surgiram em como fazer meu aluno acreditar que seria possível o ensino dessa língua. Acreditar era a ideia principal, seguida de muita força de vontade e experiência. Materiais didáticos, pedagógicos diversificados, carregados ombro a ombro, estudos sobre metodologias, estudos linguísticos, o domínio do idioma como segunda língua que possuo, novas possibilidades, acertos, ajustes e estratégias foram feitos, pensados e preparados para que garantisse o ensino de uma língua estrangeira com qualidade.

Quando digo em fazer acreditar, o amor que sinto em ensinar, trocar conhecimentos com eles, meus alunos, insiro-os neste mundo de protagonismo e os faço perceber a cada instante que eles sentem a todo momento que a língua inglesa está presente na vida de cada um, então não me resta nada a não ser mãos à obra e mostrar na prática que é possível sim o ensino com a participação efetiva deles. Eu, como educadora, apenas promovo, oriento momentos em que estratégias de leitura, abordagens metodológicas são introduzidas, mas que o conhecimento é construído a cada momento, e eles fazem parte desse processo de aprendizagem constante e ainda aposto com eles que conseguem aprender, se de fato se permitirem a um mundo novo.

Este estudo tem a finalidade de relatar o percurso da inserção da língua inglesa como língua estrangeira moderna como disciplina com os documentos oficiais, como currículo, as experiências vividas nas escolas públicas, o conceito sobre língua franca e estudo, abordagens metodológicas, técnicas e práticas pedagógicas em sala de aula, a fim de garantir os direitos de aprendizagem com qualidade de ensino como direito inalienável de todos independentemente dos recursos e dificuldades que existem.

LÍNGUA INGLESA – UM DIREITO DE TODOS NA ESCOLA PÚBLICA

A Educação Integral com qualidade é um direito de todo cidadão brasileiro, garantido por leis, e o Estado tem por dever oferecer uma segunda língua estrangeira nas escolas públicas a fim de que todo e qualquer estudante possa aprender no âmbito escolar que qualquer língua estrangeira constitui um exercício genealógico útil e necessário para se comunicar efetivamente no mundo atual e globalizado. Além de três fatores importantes que são considerados ao compor um currículo oficial: contextualização histórica, comunidades locais e tradições.

Ao longo da história da inserção do currículo escolar, a língua estrangeira vem tomando seu lugar de maneira peculiar, conquistando espaços. A aquisição da língua estrangeira na educação brasileira passou por diversos momentos e ganhou força no período colonial, em que o multilinguismo se fez presente. Anteriormente algumas línguas eram de caráter obrigatório como latim, grego, mas com a vinda da família real em 1808 em solo brasileiro, o grego foi extinto e passou a ser ofertado italiano ou francês como opção. Em 1931, tivemos um período que as línguas ensinadas foram valorizadas, na tentativa de romper o ensino convencional, o inglês ganhou forças no pós-guerra, em 1942 após a Reforma Capanema, com a reforma no ensino de línguas, com a utilização do Método Direto, garantindo a oralidade mais otimizada, e com o tempo, este método foi priorizando a leitura em voz alta, garantindo o estudo de vocabulário e gramática.

No governo de Getúlio Vargas, o ensino de LE foi mantido na escola pública, com a Reforma Capanema.

A reforma Capanema, de 1942, teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império. O próprio ministro Capanema, na sua exposição de motivos, ao apresentar o projeto ao governo, reforça a ideia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais (LEFFA, 1999, p. 9 apud MALVEZZI, 2013)

Em 1961, a língua inglesa sofreu um declínio pela lei de Diretrizes e Bases nº4.024, tornando o ensino optativo e em 1971 com a Lei Federal nº5.692 reduz a quantidade de aulas dentro do currículo escolar. Com a chegada da nova LDB em 1996 (lei nº 9.394) tornou novamente obrigatório o ensino de uma língua estrangeira, seja no Ensino Fundamental como parte diversificada e no Ensino Médio como língua estrangeira moderna, sendo mais flexível e garantindo a pluralidade no ensino. Após a LDB/1996, outros documentos oficiais como BNCC (Base Nacional Curricular Comum) foram criados para subsidiar o ensino e garantir metodologias de ensino de uma segunda língua a partir da 5ª série (6º ano).

Diante desses avanços e retrocessos, BNCC de linguagens, ou melhor, de língua estrangeira foram desenvolvidos com ênfase na leitura, não priorizando as outras habilidades comunicativas essenciais, indissociáveis no ensino de um idioma, tornando este ensino numa abordagem instrumental, garantindo a comunicação via textual com ênfase em diferentes situações. O próprio documento faz uma referência ao que deve ser priorizado, já internalizando os possíveis problemas:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998a, p. 19).

A BNCC ressalta também o papel das línguas estrangeiras na construção da cidadania, em que o aluno tem o papel ativo na construção de conhecimento, pois contribui na formação cultural do aluno, deixando claro também que a disciplina de LE no ensino fundamental não pode ser considerada um “exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente”, mas “uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (BRASIL, 1998a, p. 38). Enquanto para o Ensino Médio, a publicação do PCN+ intensifica o foco da aprendizagem na comunicação, a partir da leitura e da compreensão de textos verbais orais e escritos, em um trabalho com diversas situações da vida cotidiana trabalhando a *língua franca* (BRASIL, 2002). O documento sustenta que:

A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos (BRASIL, 2002, p. 94).

De acordo com o documento oficial sobre as Orientações Curriculares para Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 2006), e posteriormente com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), PNE (Plano Nacional de Educação), as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), vem sendo discutido o ensino de línguas. O objetivo do ensino de LE passa a ter o foco em comunicação, interação oral e escrita, não somente o estudo da língua como um sistema de escrita, garantindo a efetividade, diversidade, contemplando o pluralismo nos discursos orais, gêneros textuais e a comunicação, disseminando a língua inglesa por todas as esferas, deixando de ser excludente as camadas de classe baixa. Porém, comparado a cursos de idiomas, há uma desigualdade muito grande e para muitos não há uma clareza sobre o ensino de LE nas redes públicas de ensino.

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto (BRASIL, 2006, p. 90).

Sendo assim, o ensino de Língua Inglesa passa a ser ressignificado na esfera pública e um novo termo surge para que possibilite novos horizontes, língua estrangeira como *língua franca*, essa inserção de língua voltada para comunicação e interação em outras línguas, culturas, povos, ampliando sua ressignificação e papel linguístico, a fim de promover novas mobilizações sociais, estudantes com direito histórico social, pertencentes a uma comunidade linguística, contemplando gêneros escritos, orais, discursivos, visuais e híbridos, agenciando o pensamento crítico, não pertencendo uma língua como objeto social de uma classe econômica alta, mas sim de todos.

MAS AFINAL, O QUE É LÍNGUA FRANCA?

De acordo com Saussure (op. cit.), língua é um conjunto de signos verbais organizados entre si por uso de uma gramática, podendo ser homogênea, social e abstrata. É um sistema organizado de normas que é depositado na mente do indivíduo pertencente a uma determinada sociedade, assim como língua, em sua concepção, é um vetor de cultura e devemos aprender a partir de interação com os falantes ou escritores

desta determinada língua, tentando garantir o processo de ensino e aprendizagem aos acessos culturais, não somente um sistema de signos.

Língua é em termos gerais para Roth (2009) uma concepção realista, pragmática e sociocultural. Fazemos o uso de concepção realista quando a utilizamos como uso da linguagem, transmitindo algo pronto, acabado em momentos de interlocução, colocando linguagem e pensamento como sinônimos. Como pragmática, a medida do possível quando a torno em instrumento de comunicação consolidado na prática e sociocultural, pois há variações linguísticas regionais, sociais e culturais pertencentes a um determinado local.

Língua Franca, um termo não tão novo assim, pois há estudos que o termo surgiu no século XVII como língua usada, com palavras em italiano nesse caso, na região do Mediterrâneo para a comercialização, é considerada uma língua que possibilita produção, colaboração e distribuição de conhecimentos entre sujeitos de distintas comunidades linguísticas, mas com a finalidade de comunicação sem ter a língua em questão como segunda língua neste mundo globalizado.

Locke (1841) também resgatou o conceito de língua como comunicação de pensamento, palavras e ideias como conversação, trazendo ao comércio, uma maneira de se comunicar. Surgiu aí o conceito de língua franca, uma língua de contato, utilizada para comunicação entre povos diferentes.

De acordo com estudos de Bakhtin (1929), compreendemos a significação de uma língua como processo contextualizado, dialógico e ideológico, aberto a uma construção que é social, que codifica, interpreta, significa. Entendemos assim língua franca como um processo social, plural, intercultural e transcultural.

A língua inglesa também é denominada como língua franca, devido a globalização, e possui um papel fundamental no cenário da educação, marcada como multicultural e plural, ampliando as necessidades e possibilidades de ensino na prática de sala de aula e por ser a mais comum e utilizada em situações de interação em diferentes comunidades.

Quando utilizamos da língua franca como base, precisa reconhecer que dentro de um mundo globalizado, mediante ao uso das tecnologias digitais o processo de significação como contextualizado, dialógico e ideológico, fica aberto à multiplicidade de sentidos, levando a quem está inserido a uma construção social.

O CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

De acordo com as diretrizes da Educação Básica, todo estudante tem o direito de se comunicar com qualquer tipo de texto, ele deve ter o acesso a todo tipo de informação, acervo nacional e internacional, interação, exercer direitos de cidadão, raciocínio lógico pela interpretação, ter formação crítica e reflexão. Mas como oferecer todas essas competências com outro idioma?

Se pensarmos que diante de uma nova língua a ser ofertada e estudada, há os direitos que chamamos de direitos de aprendizagem, precisamos propiciar condições humanas e de infraestrutura em espaços de formação como garantia de direitos. Se a língua inglesa está imposta como currículo, logo, é um direito do estudante ser plurilíngue, ter suas experiências, vivências linguísticas no seu processo de aprendizagem.

Os direitos de aprendizagem de língua estrangeira que abrangem os ciclos, séries, que o currículo direciona são muito importantes e rompem com a homogeneidade de uma única cultura, propiciando a construção social do sujeito:

- Acessar, conhecer sobre patrimônios culturais, materiais, imateriais difundidos pela língua por comunidades discursivas;
- Ampliar autoconhecimento e agir criticamente no mundo contemporâneo;
- Ressignificar vivências e experiências linguísticas, artísticas, culturais, construindo de modo criativo autônomo e autoral, os percursos marcados pela investigação e experimentação;
- Interagir, conviver e encontrar a liberdade de se expressar e construir sentidos em inglês no cruzamento entre ludicidade, criação, prazer, experiência crítica e estética;
- Perceber-se como cidadão plurilíngue e inter/transcultural que se constitui na diferença.

Ao ofertarmos línguas como objeto de aprendizagem nas escolas, precisamos despertar nos estudantes a curiosidade, trabalhando ao mesmo tempo outros eixos de aprendizagens como interação, ludicidade, criticidade, motivação, prazer, onde o estudante pode ressignificar com a língua suas experiências, vivências de maneira crítica e alcançando progressos linguísticos a medida em que vai experienciando essas práticas de letramento ou multiletramento.

Partindo das práticas de letramento, onde consideramos as vivências linguísticas e sociais da língua inglesa em foco, transformamos a sala de aula em um espaço rico de formação, visando exploração, reflexão, escuta ativa, leitura, experimentação, recepção,

pensamento, ação, fala, escrita, criação, transformação, investigação, o brincar, o imaginar, entre outros eixos de aprendizagem efetiva em todos os anos ou ciclos da educação básica.

Em todos estes eixos podemos observar as quatro habilidades de aprender uma língua em sua totalidade em comunicação (falar, escrever, ouvir e ler), criando assim o ensino de língua inglesa como língua franca, podendo ofertar plurilinguismo, culturas diferentes e diversidade.

AÇÕES QUE PROMOVEM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

A finalidade do ensino de Língua Inglesa como Língua Franca representa uma ruptura de mitos sobre a aprendizagem nas escolas públicas, em que valores e concepções políticas sobre o ensino de línguas exerce um diálogo constante com o mundo e todos são capazes de usufruir benefícios.

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo com significados que vão além do aspecto formal, da semântica, da gramática e o professor precisa fazer com que seu aluno acredite nisso. O verdadeiro propósito de adquirir outra língua é de formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas, de transformar-se em cidadãos do mundo, de se sentir capaz de se comunicar em outra língua que não seja a sua. Ensinar uma outra língua é construir identidades sociais dos alunos.

Para promover esse ensino de língua franca, precisamos ensinar através da contemporaneidade, deixar que o aluno se aproprie da língua e estar apto a se envolver nos embates discursivos que as intenções por meio dela nos possibilita. Quando um aluno percebe que realiza esta ação, passa acreditar que é possível sim aprender uma outra língua.

Quando se ensina uma língua estrangeira, não se deve aprender apenas um sistema de signos, mas que estes mesmos signos possam significar cultura e precisa ter sentido para o estudante. As competências também são incluídas, promovendo cultura, envolvendo o aluno em nível global e integral. O ensino de línguas não pode ser baseado apenas para mercado de trabalho ou viagens. Quando um aluno se sente motivado, percebe que consegue entender, ele é mais estimulado pela curiosidade e passa a ter mais contato ainda com a língua, seja com músicas, séries, videogames etc.

O ensino de línguas deve preparar o aluno de forma socio interacional para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, o que nos remete ao compromisso da educação em preparar cidadãos por meio de construção de letramentos.

Partindo de estudos e documentos oficiais, a utilização de abordagens e técnicas que trabalham as estratégias de leitura como leitura instrumental, práticas sociais juntamente com a cultura têm sido muito eficazes, à medida que o professor propõe tarefas que envolvem os alunos, que os motivem, que os desafiem, há resultados positivos e percebidos por eles em sala de aula, isso é utilizar do novo termo: *língua franca*.

Para que esse processo aconteça, o desenvolvimento da competência leitora, o aluno precisa ter participação ativa na construção de sentidos e se sentir pertencente ao momento, o que requer que utilize a língua como mediação. Neste sentido, a leitura entra como garantia de acesso para a prática da linguagem, aproximando o uso social da língua, abordando diversos gêneros, sequências textuais verbais e não verbais levando ao aluno uma experiência significativa.

Conhecer palavras, expressões em inglês não significa se aproximar do uso efetivo dessa língua, mas saber como se encaixam dentro de um texto lido, escrito ou oralmente, promovendo cultura, contexto histórico, social.

DESENVOLVENDO HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

Quando se trabalha leitura e compreensão de texto em sala de aula na língua inglesa, é comum questionarem sobre a tradução, que não sabem de nada, pois pertencemos a uma cultura da tradução em que dizem que para aprender é necessário traduzir palavra por palavra. É necessário que o aluno comece a olhar para o quanto ele sabe, em vez de olhar o que não sabe.

Muitas vezes precisamos ler textos com o objetivo de entender apenas alguns dados, informações importantes e não necessitamos entender o texto inteiro. Partindo desses objetivos, o professor como mediador em sala de aula, fazendo os encaminhamentos necessários, consegue conduzir as atividades propostas e que o aluno perceba a capacidade de compreensão que tem através das estratégias de leitura e prévio conhecimento linguístico que possui sobre a língua.

Alguns procedimentos didáticos podem ser utilizados para garantir eficácia no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira como língua franca, levando sempre em consideração faixa etária, território, repertório, como:

- Possibilitar a interação dos estudantes com textos diversos, levando em consideração seus conhecimentos prévios;

- Oferecer gêneros textuais diversos e temas com quais os estudantes tenham acesso e familiarização;
- Oferecer textos originais ou cuja construção de sentidos não seja minimizadora da língua, mas com vocabulário adequado para que o estudante compreenda;
- Utilizar-se de estratégias de leitura como skimming, scanning, predicting;
- Valorizar o uso de textos não-verbais;
- Esclarecer os objetivos da leitura, antes, durante e depois com sequência didática para que haja melhor compreensão, entre outras;
- Realizar leituras de formas diversificadas: em voz alta, silenciosa, em grupos, em duplas com ou sem agrupamento coletivo;
- Produção de textos orais e escritos coletivamente;
- Trabalhar com gêneros diversos e estilos musicais;
- Ensinar gírias, jargões que são pertencentes a língua e está em constante mudança;

Dentre todas as estratégias, técnicas que podem ser utilizadas no ensino de língua inglesa como língua franca, prioriza-se sempre a motivação do aluno. Se ele não se sentir acalentado, motivado em aprender e entender o motivo pelo qual deve-se aprender outra língua, não adiantará. Para isso, Vygostky já menciona em suas obras sobre a motivação, e é dever do professor para que isso ocorra:

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o alunos aprendem e usar estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a zona proximal de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1993, p. 102).

Sabemos que não há receita pronta para o ensino, muito menos um método apenas para o ensino de línguas. Mas diante de toda a trajetória, documentos oficiais e conhecimento de ambos, professores e estudantes, é comprovado que todos são capazes de aprender, desde que entendam quais são os caminhos, objetivos e que haja interação entre todas as partes, pois conhecimento se constrói.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso histórico dos documentos oficiais e das literaturas, da inserção do ensino de LE no Brasil principalmente na esfera pública, tem mostrado que não está estagnado e tem adquirido novas formas com a preocupação em atingir a qualidade de ensino. Nota-se a importância do professor neste processo de transformação enquanto mediador de conhecimento, seja por meio de processo histórico, leis, orientações e parâmetros, métodos, técnicas e abordagens a serem desenvolvidos, além do domínio de

todos objetivos da disciplina, para que possa conduzir a transformação social e cultural de um estudante por meio da língua inglesa.

No entanto, sabemos de todas as dificuldades que cercam os professores e estudantes, mas não há como desconsiderar que é possível oferecer o ensino, ainda que não com a qualidade que se espera a estes estudantes e provar que é gratificante quando um estudante atinge o objetivo a ser alcançado e se sente pertencente a esse aprendizado com o mínimo oferecido.

Devemos acreditar em um ensino mais qualificado, mesmo que na prática sabemos das divergências, confiar nos novos conceitos de ensino e aprendizagem como aliados à Língua Estrangeira, neste caso, língua inglesa, confiar no próprio trabalho antes de tudo, ter um bom planejamento das aulas, um material didático de qualidade, em consonância com os documentos oficiais, além de condições de trabalho e recursos apropriados para professores e estudantes. E é possível ensinar um outro ser a se comunicar mediante a *língua franca* no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.;VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. 11. ed. Sao Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2020.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento

/[ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm)>.

Acesso em: 21 out. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em:

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 out. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

Acesso em: 09 out. 2020.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>.

Acesso em: 08 out. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2020.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2020

_____. Por um ensino intercultural de Inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013.

LEFFA, Vilson. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em:

<<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020.

LOCKE, J. **An essay concerning human understanding**. London: Cheapside, 1841.

Twentyninth Edition. Disponível em:

<<http://books.google.com/ks?id=cjYIAAAAQAAJ&dq=locke>

+essay+concerning+human+understanding> Acesso em: 25 out. 2020.

MALVEZZI, Karina Falcioni. **O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: novos caminhos**. Curitiba: 2013.

ROTH, K. Some thoughts for a new critical language of education: Truth, justification and deliberation. **Philosophy Social Criticism**, Dorchester, v. 35, p. 685-703, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamentos e Linguagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA



MARIA JOSÉ DA SILVA

Graduação em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2000); Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2007); Pós-graduada em Matemática para professores do Ensino Médio pela PUC (2007); Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade Campos Elíseos (2014); Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Professora de Ensino Fundamental II, no CEU EMEF Parque São Carlos, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo analisar, de forma sucinta, a importância de se trabalhar com o lúdico no ensino de matemática, enfatizando principalmente as contribuições encontradas neste processo, reforçando que o lúdico pode e deve ser uma ferramenta positiva no ensino da matemática. O termo Lúdico citado no artigo soa com uma conotação: “qualidade daquilo que estimula através da fantasia, do divertimento ou da brincadeira”. Na visão de alguns autores reforçarem esses conceitos demonstra o quanto o ato de brincar é importante para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças.

Palavras-chave: Lúdico, Educação Matemática; Educação.

INTRODUÇÃO

A Matemática, por muito tempo foi vista como algo terrorista para algumas crianças e jovens, algo de difícil compreensão, uma disciplina de pouco envolvimento e participação. Falar em matemática é algo subjetivo, principalmente por apresentar diversas fórmulas abstratas que de fato não têm sentido algum antes de serem compreendidas pelo aluno. Mas ao contrário do que as pessoas pensam, essa área do conhecimento está muito mais próximo de nossa vida cotidiana do que imaginamos e seus conceitos podem ser facilmente entendidos, desde que sejam oferecidas boas estratégias para sua compreensão. O objetivo deste artigo é minimizar as lacunas existentes entre o ensinar e o compreender, e demonstrar que o lúdico na Matemática é uma ferramenta poderosa capaz de motivar o aluno para o entendimento dos conceitos matemáticos que são extremamente importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da coerência, e da compreensão do mundo que os cerca. A Matemática lúdica é uma ferramenta essencial para o educador elaborar

aulas atrativas e descontraídas, auxiliando o aluno no percurso da construção do conhecimento matemático: a analisar, compreender e elaborar situações que possam resolver determinados problemas. Conhecer, interpretar e articular métodos para argumentar e concretizar problemas. Pode-se observar o quanto é importante à atividade lúdica como ferramenta de aprendizado.

Segundo Zatz Halaban (2006), brincar é essencial para a criança, pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. O lúdico está sempre presente, o que quer que a criança esteja fazendo. Dessa forma o ensino de matemática tem sua importância na vida do educando, e bem antes de sua entrada nas instituições a criança já está em contato com a matemática, pelo simples fato de que ela está presente em muitas situações em nosso cotidiano. Dantas, Rais, Juy (2012, p. 08) reforça que:

A criança já traz para a escola alguns “conceitos” numéricos que ela já estabelece singularidade, pois são usados em seu dia a dia, como por exemplo, o número da sua casa e que cabe a escola o papel de incentivar a criança para que ela se aproprie do sistema de numeração de forma prazerosa e satisfatória. A criança precisa ter noção de sequência numérica para poder utilizar. (Dantas, Rais, Juy 2012, p. 08).

O QUE É MATEMÁTICA LÚDICA?

A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Citamos como brincar: jogos, brinquedos, divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Sendo assim, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão individual de mundo.

O lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para que o indivíduo desenvolva uma boa saúde mental, preparando-se para um estado interior abundante, facilitando os processos sociais, comunicativos, expressivos e construtivos no âmbito do conhecimento. Na atualidade existem discussões com objetivo de adequar o trabalho escolar a uma nova realidade, marcada pela crescente presença da matemática em diversos campos da atividade humana. Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. Cabe à escola propiciar ao aluno a capacidade de desenvolvimento intelectual, permitindo que este possa assimilar os conhecimentos acumulados, não se restringindo à transmissão de

conteúdos, ensinando-os a pensar e tomar posse do conhecimento elaborado para praticá-lo por constância de vida.

De acordo com Cunha:

“O Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer” (Cunha 2001, p.14).

O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

De acordo com a BNCC, (2017), referente à história da matemática.

“A matemática surgiu na antiguidade por necessidades da vida cotidiana, converteu-se em um imenso sistema de variadas e extensas disciplinas, como as demais ciências, reflete as leis sociais e serve de poderoso instrumento para o conhecimento do mundo e domínio da natureza”. (BNCC, 2017, p.26).

E pela necessidade o homem da época, sem possuir ainda uma formalização de conceitos matemáticos e numéricos, precisou contar medir, calcular. E com o passar do tempo foi aprimorada através dos estudos e se tornando uma disciplina/uma ciência com características próprias.

A infância, uma fase de muitas descobertas, a criança inicia sua vida estudantil, e a partir daí começa o processo de alfabetização, e todas as disciplinas que fazem parte desse processo, inclusive a matemática que deve ser transmitida de forma bem elaborada para que futuramente os estudantes não venham a ter maiores dificuldades. Com isso surge à ideia de inserir o lúdico no ensino de matemática, trabalhar dando ênfase nas atividades através do brincar, principalmente no ensino fundamental nos anos iniciais.

As crianças demonstram prazer em aprender, agir, e enfrentar os desafios seguros e confiantes, quando aprendem através de atividades lúdicas, elas produzem conhecimentos, nas experiências que são capazes de proporcionar o envolvimento do indivíduo que brinca. Por isso, é de fundamental importância que o professor utilize os jogos na sala de aula, estimulando os alunos para o desenvolvimento dos conteúdos propostos. Uma vez que o “objetivo dos professores de matemática deverá ser o de ajudar as pessoas a entender a matemática e encorajá-las a acreditar que é natural e agradável continuar a usar e aprender matemática como uma parte sensível, natural e agradável”, diz (BRITO 2001, p. 43).

Os jogos são recursos pedagógicos eficazes se forem bem articulados e planejados pelo professor, contribuindo para a construção do conhecimento matemático. As frustrações e os pensamentos negativos com relação ao ensino de matemática deixarão de existir quando for colocada em prática a importância em unir aos conceitos matemáticos, o lúdico, o brincar através dos jogos. Dessa forma, estudantes entenderão que estudar matemática também pode ser divertido, pode ser prazeroso.

OS JOGOS E MATEMÁTICA, UMA COMBINAÇÃO PERFEITA

Os jogos são grandes aliados no ensino da Matemática, pois permite que os alunos pratiquem os conteúdos de forma interativa, além proporcionar o desenvolvimento do raciocínio.

Kishimoto (2000), afirma que:

“A introdução dos jogos na escola primária não é bem vista”, isso acontece por que muitos educadores ainda estão presos e preocupados em não poder fugir daquilo que tem que ser trabalhado em sala com seus estudantes, cumprir com uma grade curricular e que mais tarde será cobrado, porém isso não pode nem deve ser um empecilho, o professor pode trabalhar qualquer que seja o conteúdo com auxílio da ludicidade, inserindo os jogos em suas aulas dando mais prazer aos seus estudantes que demonstram desinteresse pelas aulas de matemática por não apresentarem nenhuma novidade. (KISHIMOTO, 2000, p.106).

Os jogos educativos passaram a ser um meio facilitador e se torna um recurso para o educador utilizar no seu cotidiano. Nesta percepção os jogos matemáticos didáticos, favorecem a prática pedagógica do professor e a construção do conhecimento do aluno de forma contínua. O lúdico facilita a ação educativa e possibilita que a informação seja apresentada por meio de diferentes linguagens, abordagens e entendimentos.

Smole, Diniz e Milani (2007) sugerem formas de utilização dos jogos:

Realizar o mesmo jogo várias vezes, para que o aluno tenha tempo de aprender as regras e obter conhecimentos matemáticos com esse jogo. Incentivar os alunos na leitura, interpretação e discussão das regras do jogo. Propor o registro das jogadas ou estratégias utilizadas no jogo. Propor que os alunos criem novos jogos, utilizando os conteúdos estudados nos jogos que ele participou. (Smole, Diniz e Milani, 2007, p. 15).

A BNCC (2017) sugere que utilizando as novas metodologias, neste caso o jogo matemático contribui para:

Eliminação do ensino mecânico da matemática;

- Resolução dos problemas;
- Desenvolvimento das noções matemáticas básicas como: proporcionalidade, equivalência, igualdade, inclusão entre outras;
- Os conteúdos são trabalhados de forma espiral e não de forma linear;
- Utilização do cálculo mental evitando-se o papel e lápis.

A importância de se trabalhar inserindo os jogos é uma das estratégias mais agradáveis, para crianças e adolescentes, além outros pontos importantes, como na afirmação de FORTUNA, (2002),

“Através dos jogos podemos descobrir a personalidade da criança, pois ela demonstra o que sente e que tipo de temperamento que possui: tímida, inquieta, agressiva, alegre, calma, temperamental, líder, egoísta, teimosa, intrometida, nervosa, etc. Podemos canalizar os temperamentos e modificar o comportamento das crianças enquanto são ainda pequenas, mais tarde podem surgir problemas de ordem psíquica difíceis de serem

controlados. Por isso, a importância da recreação do mundo infantil. Elas aprendem aceitar os outros, controlar suas emoções, expandir seus sentimentos, criar novas situações e a conviver em grupos respeitando a individualidade de cada um.” (FORTUNA, 2002, p.21)

O EDUCADOR COMO MEDIADOR NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Por muito tempo acreditou-se na escola como Instituição que reproduzia conhecimentos, que repassava informações. O aluno ideal era o que pudesse armazenar, como um computador, o maior número de textos, fórmulas, enunciado e reproduzi-los na hora certa. Durante o século XX, mudanças em todo o planeta ditam um ritmo de vida diferente e, com isso, a reprodução do conhecimento não é mais suficiente. Como afirma Alarcão (2003), estamos na era da comunicação, cercados por torrentes, quantidades imensas de informações. O homem precisa organizar a informação em conhecimento, em aprendizagem, em saber. Yus (2002) diz que a quantidade de informação válida duplica a cada 5 anos, portanto, os jovens devem aprender a refletir para viver nesta Era.

Hoje, professor é aquele que exerce um papel ativo no processo de construção do conhecimento de seus alunos, ajudando-os a organizar suas ideias, estimulando a pesquisa e a intenção de aprender. Ele exerce influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno, estimulando o respeito mútuo e a conquista da autonomia, contribuindo significativamente para a sua formação moral.

O conceito de mediação, Zabala (2002) concebe a intervenção pedagógica como (“...)*uma ajuda ao processo de construção do estudante; uma intervenção que cria zonas de desenvolvimento proximal e que ajuda os alunos e as alunas a percorrê-las*” (p.103).

É possível aqui, novamente, retomar os conceitos de Vygotsky (2003). Poderia dizer que através da interação com os adultos e com os companheiros mais capazes, a criança vai amadurecendo as funções de desenvolvimento que estão em “broto”, na zona de desenvolvimento proximal. O professor, consciente destas infinitas possibilidades, age como um mediador, proporcionando um ambiente rico em interações para a resolução de problemas.

O professor deve planejar suas aulas assegurando-se de que estão proporcionando a seus alunos situações motivadoras, desafiantes, verdadeiros problemas, que os incentive a pensar, a agir de forma cooperativa. A busca de soluções exigirá a ativação de conhecimentos e novas aprendizagens.

Cabe ao professor planejar situações problemáticas (com sentido, isto é, que tenham significado para os estudantes) e escolher materiais que sirvam de apoio para o trabalho que eles realizaram nas aulas. Atividades

que propiciem a sua manifestação sobre dados os disponíveis e possíveis soluções para os problemas que desencadeiam suas atividades intelectuais. Nas situações voltadas para a construção do saber matemático, o aluno é solicitado a pensar – fazer inferências sobre o que observa, a formular hipóteses -, não, necessariamente, a encontrar uma resposta correta. (MICOTTI, In: Bicudo, 1999, p.165).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo foi desenvolvido através de uma série de pesquisas bibliográficas, com leituras, interpretação e análise dos textos envolvendo temas como o lúdico e a Matemática de uma forma diferenciada. A pesquisa destacou a importância do uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem das crianças, seja pelo desafio de estimular a curiosidade na criança, ou pelo fato de estar apresentando um novo conceito matemático através do lúdico. Procuramos demonstrar que é possível aprender brincando, e que a Matemática não é tão difícil como parece.

No processo de construção do conhecimento matemático, o professor precisa buscar uma preparação através de estudos teóricos, pesquisa, ou cursos especializados para desenvolver os jogos e as brincadeiras em sala de aula, pois não se trata apenas de brincar, mas inserir um novo conceito matemática na criança através de brincadeiras e jogos, de forma que essa criança adquira um aprendizado significativo, que irá evoluindo com a introdução de futuros conceitos da matemática. Sendo assim, os jogos, as brincadeiras e o lúdico de forma geral, são apresentados como estratégia de aprendizado nas séries iniciais, num ambiente propício e estimulador, no momento em que a criança está sedenta por conhecimento e o professor de forma planejada poderá introduzir conceitos matemáticos através de um ambiente agradável.

REFERÊNCIAS

- BRITO, M. R. F. (org.). Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa. Florianópolis: Insular, 2001.
- CORBALÁN, F. Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato. Madrid: Síntesis, 1994.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: Fae, 1988.
- DANTAS, Carine Costa; RAIS, Isabela; JUY, Noeli. Jogos e Aprendizagem de Noções Matemáticas na educação Infantil. 2012. 42f. Universidade São Marcos, São Paulo.

FORTUNA. Tânia Ramos. Papel de brincar. Aspectos relevante a considerar no trabalho lúdico. REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre, 9.14 Julho/Set 2002.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e aprender: O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HALABAN, Sérgio; ZATZ, André e ZATZ, Sílvia. Brinca Comigo! Editora Marco Zero: 2006

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

MACEDO, L. de Aprender com jogos e situações-problemas. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes lúdico. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ludico/>>. Acesso em: 11 de Nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática. Volume 3.

MIRANDA, Simão de. Do fascínio do jogo á alegria do aprender nas séries iniciais. São Paulo: Papirus, 2001.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B.L.S. PASSOS, C.L.B. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SADOVSKY, Patrícia. O Ensino da Matemática Hoje. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: A Criança, o adulto e o lúdico. (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, Cadernos do Mathema: Jogos de Matemática de 1º ao 5º. Porto Alegre RS, Artmed Editora S.A.2007.

ARTE, CRIATIVIDADE E PROCESSOS SUSTENTÁVEIS COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA



MARISA CRISTINA DE SOUZA

Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Universidade Cruzeiro do Sul (2016); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes - na CEU EMEF Parque São Carlos.

RESUMO

Este artigo visa documentar uma pesquisa feita em prol de possibilidades para transmitir conhecimento utilizando diferentes processos criativos de linguagens artísticas para fomentar ações de educação sustentável com crianças na primeira infância, etapa determinante para o estabelecimento de habilidades fundamentais, em que se faz necessário educar e oferecer alternativas para que, desde cedo entendam a importância do meio ambiente e os impactos que maus hábitos podem causar, e assim formar seres mais conscientes da sua realidade, com responsabilidade social e protagonistas de mudanças positivas, para que reflitam sobre a contribuição da evolução da humanidade, no meio em que vive. Tratando-se de crianças em primeira infância, é relevante que a abordagem priorize um processo de ensino aprendizagem que seja compreensível a faixa etária correspondente, absorvendo a relevância do assunto para sua vida e para a natureza, com a aplicação de processos artísticos e criativos.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Criatividade; Educação; Artísticos (as); Crianças.

INTRODUÇÃO

Criação, recriação, invenção, reinvenção, descobertas são componentes básicos da natureza humana em sua totalidade. Essas competências se expressam e se exteriorizam por meio das artes, que tem papel fundamental na primeira infância, etapa que compreende crianças desde seu nascimento até os 06 (seis) anos de idade. A criança cria para falar de si, dos seus sentimentos, e da forma com a qual ela enxerga o mundo ao seu redor e o mundo da sua imaginação, porém não é tão fácil encontrar técnicas diversas para trabalhar os conceitos da criatividade unidas a educação ambiental para a primeira infância. A Lei no

9.795, de 27 de abril de 1999, da Política Nacional de Educação Ambiental, no Capítulo I - da Educação Ambiental diz:

Art. 1o Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2o. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

O objetivo desta pesquisa se baseia nas problemáticas enfrentadas pelos maus hábitos que degradam o meio ambiente e foca nas alternativas educacionais que são possíveis ofertar às crianças, valendo-se do despertar da consciência primeiramente do educador, e então:

- Promover a criatividade das crianças por meio de processos com recicláveis;
- Facilitar a construção de suas competências e habilidades culturais;
- Oportunizar a criança o conhecimento das diferentes linguagens de artes plásticas;
- Conscientizar por meio da ludicidade a importância do descarte correto do lixo;

Leff (1999) afirma que o cerne da Educação Ambiental é a problematização dos valores, atitudes e comportamentos que constroem a realidade socioambiental dos educandos.

(...)os objetivos da Educação Ambiental não se alcançam com o ensino de métodos sistêmicos, com uma prática pedagógica interdisciplinar ou com a incorporação de uma matéria de caráter integrador – a ecologia – dentro dos programas existentes. A Educação Ambiental exige a criação de um saber ambiental e sua assimilação transformadora às disciplinas que deverão gerar os conteúdos concretos de novas temáticas ambientais (LEFF, 1999, p.211)

O autor diz que há uma necessidade de inovar dentro dos processos metodológicos, para um despertar consciente concreto. Existem diversas metodologias capazes de atender as demandas acima citadas, porém, estas devem estar incorporadas não em programas já existentes, nem métodos sistêmicos, e sim em novas possibilidades, respeitando os eixos temáticos norteadores, em consonância com o Referencial Curricular da Educação Infantil, destinadas uma metodologia que contempla uma ação educativa que tem como objetivo garantir que a criança compreenda e contemple a diversidade cultural, o processo criativo, e a importância do reaproveitamento, específica para processos sustentáveis com relação a amenizar a degradação causada no meio ambiente. Segundo o caderno do Secad/MEC - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2007), a inserção histórica e legal da Educação Ambiental no cenário político nacional e

internacional é relativamente recente. A partir dos anos 60, o modelo produtivo e o crescimento desenfreado das grandes nações aumentaram a preocupação com o meio ambiente e com a sustentabilidade da vida das atuais e futuras gerações. Aos poucos, foi ficando claro mundialmente que crise ambiental está intimamente relacionada à degradação da qualidade de vida humana e a superação deste quadro se relaciona a outras questões como justiça social, distribuição de renda e educação.

Diante deste grande problema, todo professor deve procurar cada vez mais ser pesquisador e estar em busca de novos conhecimentos para proporcionar um processo de aprendizagem de qualidade aos estudantes pelos quais ele é responsável, que envolvam as questões de prática pedagógicas, mas também as questões sociais, importantes para o desenvolvimento de toda uma nação, ou seja, as atitudes sustentáveis devem fortalecer a economia, preservar a natureza e desenvolver a sociedade.

O que deve ser superado é o discurso vazio e o verbalismo vazio sobre a educação. O que deve ser instaurado é a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana, que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica no mundo em que vivem (FREIRE, 1967, p.157)

Freire (1966) ainda afirma que:

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam, ou o seminário que lideram podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância da sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1966, p.43)

A Constituição Federal, de 1988 reconhece o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribui ao Estado o dever de “*promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*” (art. 225, §1º, inciso VI).

A Lei no 6.938, de 31/08/81 – Institui a Política Nacional de Meio Ambiente, em seu artigo 2º, inciso X, afirma a necessidade de promover a “*Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, até a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.*” Assim, a Educação Ambiental nasceu como um princípio e um instrumento da política ambiental.

Grün, (1996, p.21-22), aponta quatro elementos da crise ambiental que acabaram por formar os antecedentes históricos da educação ambiental: a verificação de um crescimento populacional exponencial; a diminuição da base de recursos naturais; a constatação de que os sistemas produtivos utilizam tecnologias poluentes e de baixa eficiência energética e a crítica aos sistemas de valores que favorecem a expansão ilimitada do consumo material.

Pode-se afirmar, então, que a preocupação específica da educação com a emergência da crise ambiental foi antecedida de uma “ecologização das sociedades”, a qual iniciou quando o tema do meio ambiente deixou de ser um assunto de âmbito exclusivo dos amantes da natureza e passou a mostrar-se recorrente entre a sociedade civil. (GRÜN, 1996, p.15)

Felizmente, cada dia mais pessoas estão descobrindo a importância de adotar atitudes sustentáveis na sua rotina e os impactos positivos que pequenas mudanças de hábitos podem trazer para o meio ambiente e para a qualidade de vida, essa temática é recente também dentro da legislação brasileira, sendo assim, investir na sustentabilidade para crianças é o caminho certo para garantir um futuro melhor para as próximas gerações.

A CRIATIVIDADE COMO PORTA DE ACESSO A CONSCIENTIZAÇÃO

“Todo o desenvolvimento da criança deve ter, como ponto de partida, a experimentação e a sensibilização. O que a criança é, o que sente e sabe ela aprende através dos sentidos e dos contatos diretos.” (STABILE, 1998, p.158).

Segundo o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei 9394/96) *“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”*, assim, é necessário que as instituições de Educação Infantil cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica e devem respeitar os princípios éticos, político e estéticos.

A arte é uma palavra que se origina do vocábulo latino “ars” e significa técnica ou habilidade, podemos dizer que é uma manifestação humana comunicativa, e também é vista como conhecimento, visão ou contemplação. Simplificando, a arte é uma forma de expressão humana. Existem diversas maneiras com as quais uma pessoa pode se expressar por meio da linguagem das artes: artes visuais, artes plásticas, artes do corpo, artes sonoras, digitais e artes das palavras. A arte moderna e sua versatilidade de materiais e conceitos revolucionaram as especificações dos tipos de artes plásticas, ou seja, a arte tangível, caracterizada por aquilo que se pode ver e tocar: São as formações expressivas realizadas utilizando-se de técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens. Podemos criar um leque de possibilidade de metodologias e planejamentos de atividades que proporcionem variantes em manifestações artísticas dentro da educação.

A importância da arte na educação infantil é fundamental, ela tem a capacidade de despertar no indivíduo maiores desafios no seu processo de sentir. Há uma enorme relevância nos processos de criação como desenhar, pintar, montar, colar, fantasiar e entender o mundo da imaginação. A criatividade é uma potencialidade do ser humano e

sua realização é uma das suas necessidades. Mediante habilidades desenvolvidas com a aprendizagem de artes, as crianças desenvolvem a concentração, a coordenação motora, a realização, o desenvolvimento cognitivo e motor, além de estimular o gosto pelo fazer, manipular. Cada criança traz em si um potencial em sua particularidade, que é moldado de acordo com a realidade social em que vive e o produto deste encontro é a criação, não somente o resultado, mas o processo todo.

Nas atividades espontâneas a criança aprende a conquistar, escolher e realizar. Criar é dar vida a alguma coisa, no caso da criança, dar vida a sua imaginação. Por intermédio deste contexto que criando a criança ordena, configura, amplia, e desenvolve seus processos mentais, sua inteligência intelectual e interpessoal. As artes plásticas ampliam o repertório visual das crianças e aguçam a curiosidade, assim, a educação infantil torna-se essencial no processo de desenvolvimento do indivíduo, pois neste período as atividades proporcionarão a compreensão da criança sobre o conhecimento do seu corpo, do “eu” no mundo, a sua socialização com outros, a identificação com a linguagem, dentre outros aspectos fundamentais.

(...) 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).

RELAÇÕES SIGNIFICATIVAS ENTRE A ARTE E A SUSTENTABILIDADE

O planeta possibilita a vida, e a vida é vivida e manifestada por meio da arte. O poder que temos em nossas mãos no momento de uma “criação” é único. É possível criar, recriar, transformar, e assim, aprender utilizar recursos e ferramentas de forma mais consciente, descartar resíduos de forma adequada, aprender a desperdiçar menos, reciclar mais e assim, fazer arte com materiais considerados “lixo”, ou que já serviram um propósito anterior e seriam descartados. A ressignificação, além de ajudar o planeta, proporciona às crianças oportunidades de expressão inovadoras. Carvalho (2012), aponta a importância sobre o “sujeito da ação”, e define-o como o “sujeito ecológico”. diante desta definição, o autor diz que:

O grande desafio da EA é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas. Isso supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada. A Formação de atitude orientada para a cidadania ecológica vai gerar novas predisposições para ações e escolhas por parte de pessoas (CARVALHO, 2012, p. 181).

A aprendizagem ocorre de maneira individual, na qual o ser lida com a obtenção do conhecimento por meio de experiências passadas que poderão afetar aprendizagens futuras. O estudante que tem contato artístico inovador desde cedo se conecta com o processo e consegue dimensionar seus sonhos, melhorar seu potencial comunicativo, fortalecer vínculos afetivos, valorizar o aprendizado e aumentar o interesse pelos conteúdos abordados, ora, se este conteúdo preza pela sustentabilidade, se faz necessário trabalhar sim com o que já existe, porém também criar possibilidades inovadoras. Muitas escolas, por exemplo tem espaços obsoletos em suas instalações, que podem facilmente ser transformados em hortas, além de promover o contato com a natureza, a atividade é feita ao ar livre, tirando um pouco as crianças do ambiente diário da sala de aula.

Assim, a horta orgânica inserida no ambiente escolar possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática da, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (MORGADO, 2006) (MORALES, C. A. S., SANTANA, N. A., 2019, p. 80)

Assim como a horta, existem diversas possibilidades para o criar, com práticas sustentáveis. Uma das principais maneiras de ensinar sustentabilidade de forma prática é estimular o consumo consciente, que agride menos o meio ambiente, ao contrário de estimular a compra de novos livros, por exemplo, pode ser criado um sebo na escola, com livros antigos, incrementando a biblioteca, e/ou a sala de leitura, por exemplo. É importante também citar sobre praticar a fala. A escola que adota uma educação sustentável, deve praticar a mesma, por exemplo estimulando o uso, fabricação e construção de brinquedos com recicláveis, colocando lixeiras de coleta seletiva nos espaços, ensinando sobre a importância do destino correto do lixo que consumimos; Estimular o reaproveitamento; Usar a água e a energia de forma consciente, e muitas outras opções que vão além do ambiente escolar, que a criança leva para casa, para sua comunidade, como por exemplo, estimular uma rede de caronas com os automóveis dos responsáveis, uma rede de doações de roupas e brinquedos ao contrário de descartá-los, orientar sobre a importância do lixo que a comunidade joga no chão, etc.

Incentivar a produção de conteúdo também é uma ótima ideia para ser trabalhar neste contexto, pensando que, oferecer a criança a autonomia que elas tanto desejam e buscam é engajador. A escola é muito mais que um lugar de transmissão de conhecimento, ela deve e precisa ser um ambiente favorável à produção e ao compartilhamento de conhecimento, em que todos tenham algo a ensinar e a aprender.

A CONSTRUÇÃO DO BRINQUEDO E A SUAS DIVERSAS IMPORTÂNCIAS

A criança, desde muito nova usa sua imaginação para ressignificar processos, aprendizados, assimilações, palavras, e também a capacidade de dar significância a objetos simples e, dar a eles outra utilidade tornando-os ponto de partida para uma nova brincadeira, ainda que para o mundo adulto aquele objeto não possua grandes significados. A produção de brinquedos pela própria criança, estimula e explora a criatividade da mesma e possibilita o desenvolvimento cognitivo e autônomo.

O uso de materiais reciclados, como garrafas pet, rolos de papel higiênico, latas, tampinhas de garrafas, pasta de dentes e potinhos diversos, frascos vazios de produtos não nocivos a saúde da criança, embalagens que seriam descartadas, e tantas outras opções, proporciona a criação de jogos atraentes e educativos, estimula a imaginação, o criar, o exercitar, o compartilhamento, e a responsabilidade social, tornando a criança, consciente da importância do cuidado com a natureza e o meio ambiente, despertando o senso crítico e estimulando o desenvolvimento de estratégias que evitem o grande descarte de lixo.

O brinquedo é peça fundamental no quebra-cabeça do desenvolvimento infantil, sendo muito difícil excluí-lo deste processo. Em situações de brincadeira, a criança constrói a consciência de realidade, possibilitando um maior entendimento das relações e fatos sociais reais. (SOUZA, 2002, p.03)

A educação ambiental pode ser uma aliada na busca por resultados satisfatórios quanto à conscientização das crianças.

Estimular o aprendizado e novos hábitos, atitudes e comportamentos e instigar a ideia de transformar aquilo que era resto, sem valor, em algo diferente, pode contribuir para a construção da consciência ecológica nas crianças (AGUIAR, 2010) - (MARTINS, N. M., GARCIA, N. F., PEREIRA, Z. V., ALVES, V. J., 2014, p.03)

Quando falamos em novos hábitos, falamos em novas oportunidades, e processos de criação distintos, uma sucata pode se transformar em um brinquedo, em um instrumento musical, em uma ferramenta para integração de demais linguagens, como cita Raquel Trajber:

Uma apresentação de teatro de fantoches reúne todas as linguagens, dando oportunidade para que alunos trabalhem com texto falado (na criação de roteiro e fala dos personagens) e na construção plástica (na construção de personagens e cenários a partir de material de sucata); música, etc. (TRAJBER, 2010, p. 564)

PROCESSOS DO ENSINAR

Referente a sustentabilidade, existem 3 pilares defendidos pela ONU (Organização das Nações Unidas), que são, social, econômico e ambiental. Conscientizar as crianças desde cedo que são importantes o olhar e o cuidado com o meio ambiente são fundamentais para que se forme cidadãos conscientes e responsáveis socialmente.

A sustentabilidade é um conceito presente dentro desse contexto dinâmico de mudanças de pensamento. Contudo, o discurso da sustentabilidade não é homogêneo, ao contrário, ele responde a visões estratégicas e interesses diferenciados (LEFF, 1999, p. 123).

É possível teorizar a arte sem deixar de lado a funções lúdicas, o educador deve se educar para fornecer exercícios que ensinam pela prática, novos métodos relevantes, capazes de alcançar os resultados almejados. A educação para a sustentabilidade necessita de conteúdos e vivências, que caminhem em direção a novas práticas de aprendizagem, que estabeleçam relações relevantes para a formação de novos sujeitos em busca de uma prática da Educação Ambiental sob o viés da sustentabilidade, como ressalta Leff (1999):

(...) relações de produção de conhecimento e os processos de circulação, transmissão e disseminação de saber ambiental. Isto traz a necessidade de serem incorporados os valores ambientais e os novos paradigmas do conhecimento” (LEFF, 1999, p.127)

Por meio da arte é possível que os alunos possam melhorar seus potenciais de reflexão e questionamento crítico acerca da sociedade em que vivem.

MÚSICA x SUSTENTABILIDADE

Música é a combinação de ritmo, harmonia e melodia, de maneira agradável ao ouvido numa organização temporal de sons e silêncios. É uma manifestação artística e cultural de um povo e está totalmente ligada às artes.

Há estudo e teorias que comprovam que a música mudou o ritmo de vida e a concepção de mundo dos seres humanos. Na educação, não há uma matéria específica para música, e não é exigido, que seja criada uma disciplina própria, mas a prática musical deve ao menos estar integrada a outros conteúdos, comumente ela é tratada nos conteúdos das aulas de artes, mesmo que os professores não tenham formação própria, ou até mesmo cursos de especialização na área. Em algumas escolas, existem outras disciplinas que, de acordo com o planejamento do professor trabalham em conjunto com a disciplina de artes e com a modalidade musical, mas isto é muito relativo, optativo e singular. Pensar em processos de criação que unam as artes, a música, e a sustentabilidade é fundamental, e pode ser feito na criação e produção de instrumentos musicais com recicláveis,

reaproveitando embalagens plásticas, que iriam para o lixo, e transformando-as em brinquedos-instrumentos. Essa prática educativa desperta na criança o desejo do fazer, do brincar e reforçar as compreensões sobre as práticas sustentáveis.

A musicalização na educação infantil está relacionada a uma motivação diferente do só ensinar, é capaz de levar as crianças a uma viagem imaginária utilizando-se de brincadeiras, jogos e canções. A importância da música na educação contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, é um processo de construção do conhecimento e favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade e também contribui para uma efetiva consciência corporal e de movimentação, então é de extrema importância que o professor esteja apto a transmitir conhecimento.

É válido ressaltar a opinião de Félix (2014) sobre a relevância da música como processo de integração social e consequente humanização do meio, *“a música é uma linguagem universal e em diversos momentos da história contribuiu para o aperfeiçoamento do comportamento humano (...)”* o autor aprofunda-se na questão quando diz:

(...) seus benefícios não devem ser privilégio de poucos, afinal a música é um bem cultural produzido pela humanidade e deve ser voltada para ela mesma, principalmente para base social que se concentra na educação (FÉLIX, 2014, p. 21).

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA SUSTENTÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O crescer é algo inerentemente conflituoso, no entanto a criança ultrapassa a linha da racionalidade e atribui na fantasia como forma de elaboração para as mais diversas vivências, lendo ou ouvindo histórias, a visão de mundo das crianças será influenciada positivamente, ajudando a superar as dificuldades de aprendizagem, a baixa autoestima e discriminações de qualquer tipo que sofrem ou que venham fazer alguém sofrer, evitando que sua qualidade de vida possa correr riscos em sua futura vida adulta. Impossível não citar que, por ser um ambiente em que diversos “tipos” de pessoas convivem diariamente, na escola podem ocorrer preconceitos decorrentes de diferenças raciais, étnicas e culturais, além de questões que fazem parte das diversas áreas da vida como: conflitos familiar, pessoal, afetivo, profissional e estudantil, além de contemplar diferentes realidades, então cabe ao professor orientador buscar meios para transformar o processo relevante tanto no ato de ensinar, quanto no ato de educar, que sejam pela contação de histórias de contos de fadas, pelo brincar, pela música, ou por qualquer manifestação artística que tem como

função e objetivo, além dos diversos meios de desenvolvimento já citados, amenizar diversos problemas sociais vivenciados pelas crianças e dar a elas chances de escolherem ser autores da sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, por causa das degradações causadas ao meio ambiente, a vida em sociedade foi, e está sendo constantemente afetada por maus costumes e hábitos considerados não saudáveis para os indivíduos e para o planeta, portanto a educação ambiental ainda na primeira infância é parte fundamental para a formação de uma sociedade e consequentemente de um planeta mais saudável, responsável pela ressignificação da visão de mundo atual, mas é imprescindível que seja trabalhada a formação continuada dos professores e educadores, para que seja fortalecido o diálogo e a instrução que preza por uma inter-relação entre humanidade, sociedade e ambiente. Sem um educador preparado para inovar, a responsabilidade social se afasta cada vez mais da realidade das crianças, contribuindo para a formação de adultos não conscientes da importância dos processos para a construção de um mundo mais saudável para as futuras gerações. Para que isso aconteça, infelizmente, hoje, em razão das degradações já ocorridas, é preciso voltar o olhar para práticas educativas que visam “amenizar”, ou “consertar” tais danos, e assim, promover uma formação continuada tanto de educandos, quanto de educadores, e suas respectivas famílias, tendo em vista que vivemos em sociedade, e a escola tem relação direta com a comunidade em que seus alunos estão inseridos. A arte, a ludicidade e os processos artísticos despertam a curiosidade e o interesse das crianças naturalmente, pois derivam do brincar, propriamente mencionado, então é uma ferramenta importante nesse processo de construção do ser autônomo, consciente e crítico, porém se faz necessário inovar e explorar, propor possibilidades concretas para a solução das problemáticas enfrentadas pelas degradações já causadas, bem como possíveis sugestões, soluções para uma preservação continuada. É importante ressaltar o despertar social, ainda que tardio referente ao tema abordado, mas também dizer que ainda há muito o que aprender, para que seja possível ensinar.

É preciso ressaltar que a função social da escola é oferecer aos alunos oportunidades de aprendizado por meio da obtenção do conhecimento significativo, partindo do ponto de vista que muitas vezes alguns profissionais trabalham com atividades semi-prontas e não se reciclam constantemente para proporcionar um processo de ensino aprendizagem por intermédio do imaginário.

A expressão livre é benéfica na construção da personalidade. Processos criativos são capazes de direcionar esforços para concretização de ideias, no caso das crianças, sonhos, imaginações e desejos. Práticas que promovam mudanças e/ou melhorias identificadas como necessárias são fundamentais no processo de construção de identidade da criança. O professor se torna um forte aliado no processo, e é importante compreender que, na verdade, o trabalho vai muito além de simplesmente lecionar. A educação ambiental é um bem em comum à todos os habitantes do nosso universo.

REFERÊNCIAS

TRAJBER, Raquel. **Educação Integral em Escolas Sustentáveis**. Livro de domínio público, 2010. <<https://ler.amazon.com.br>> Acesso em 22.nov.2020

AGUIAR, G. N. **Reciclar, recriar e transformar para poder brincar na educação**. (2010) Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaleta.com.br/posts/reciclar-recrir-e-transformar-para-poder-brincar-na-educacao/>>. Acesso em 21.nov.2020.

OLIVEIRA, C. M. G. F. **Contribuição da Música para a Educação Ambiental na Formação Continuada de Professores**. Anais do 16o Congresso Internacional de Tecnologia na Educação Brasil | Recife | setembro de 2018. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/pdf/poster/CONTRIBUIÇÃO%20DA%20MÚSICA%20PARA%20EDUCAÇÃO%20AMBIENTAL%20NA%20FORMAÇÃO%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.pdf>> Acesso em 21.nov.2020

SOUZA, I. V. **Programa Sócio Educativo: Oficina de contação de história e construção de brinquedos usando sucata**. Florianópolis. 2002. Disponível em <<https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa143.pdf>>. Acesso em 21.nov.2020

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18.nov.2020. - Original publicado no D.O.U. de 23.12.1996.

Portal **do** **MEC.**

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18.nov.2020.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> - Acesso em 12.nov.2020.

Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília, 2007.
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf> - Acesso em 02.nov.2020.

MORALES, C. A. S., SANTANA, N. A. **Educação Ambiental: Alternativas para e ensino de educação ambiental** / Relatos de experiência. 1ª edição, Porto Alegre. Plus. Simplíssimo, 2019.

FÉLIX, H. **A música na sala de aula**, Cairu em Revista. Ano 03, nº 04, p. 1 7-28, ISSN 22377719. Jul/Ago 2014.

MARTINS, N. M., GARCIA, N. F., PEREIRA, Z. V., ALVES, V. J. **Projeto Catatuê: Confeção de brinquedos com uso de material reciclável: Ensino-aprendizagem e atividades lúdicas**. Realiza Ação Dourados. MS.2014.

CARVALHO, I. C. M. de. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Editora Cortez, 2012.

MEC/MMA/UNESCO. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas de educação ambiental na escola**. (coordenação, Soraia S. de Mello, Raquel Trajber). Brasília-DF, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. 2002.

MORIN, E. **O método**. A natureza da natureza. 2a ed, vol. 1. Rio Grande do Sul: Sulina, 2008. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.

MORIN, E.; MOIGNE, Jean-Louis le. **A inteligência da complexidade**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 2000.

LEFF, E. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**. IN: REIGOTA. M. (org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

STABILE, Rosa Maria. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo, Editora Paz e Terra Ltda., exemplar nº 1405, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda.,1996.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

**MICHELE PUCCY ALVES PADILHA**

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2014); Graduada em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (2017); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Unyleya (2017) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEF Henrique Raymundo Dyott Fontenelle Brig. da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Os pais têm um papel fundamental na aprendizagem da inteligência emocional. A educação emocional, sobretudo nas primeiras etapas, deve partir da família. Desde pequenos que aprendemos as reações segundo o que experimentamos à nossa volta. A Inteligência Emocional foi um termo definido pelos psicólogos Salovey e Mayer, da Universidade de Yale. Apesar disto, quem conseguiu a sua difusão foi o psicólogo Daniel Goldman, autor da definição maioritariamente aceite. Esta se refere à Inteligência Emocional como “a capacidade de reconhecer os nossos próprios sentimentos, bem como os alheios, de motivar-nos e de saber manejar as nossas emoções”.

Palavras-chave: Leitura, Bebês; Socialização; Prazer.

INTRODUÇÃO

A expressão inteligência emocional (IE) é utilizada para descrever a capacidade de alguém de expressar e interpretar adequadamente emoções próprias e de outras pessoas, bem como entender os gatilhos e resultados delas (Goleman, 1999).

Conforme Santos (2012), testes psicológicos projetados para avaliar a inteligência emocional, semelhantes aos testes de quociente de inteligência (QI), foram desenvolvidos, entretanto são usados principalmente em contextos de pesquisa e não para determinar os pontos fortes e fracos do mundo real de crianças em particular. É necessário levar em consideração que classificar crianças com pontuação em um teste pode não descrever e refletir adequadamente sua realidade emocional.

Pela perspectiva cognitiva, as diferentes áreas de desenvolvimento estão interconectadas, em vez de serem habilidades isoladas. A interconexão entre habilidades cognitivas e desenvolvimento emocional é particularmente importante.

Para Felipe (2001), à medida que seu pensamento abstrato e suas habilidades linguísticas aumentam, as crianças se tornam capazes de rotular e discutir suas emoções com os outros. Por exemplo, elas podem deixar um adulto saber que estão com medo, em vez de apenas chorar ou gritar.

A linguagem também pode permitir que as crianças regulem melhor seus sentimentos, se acalmem em resposta a sentimentos negativos e exerçam algum controle sobre situações que provocam emoções (Roncato; Lacerda, 2005). Por exemplo, crianças muito pequenas podem fugir ou se esconder do adulto quando ele faz uma expressão facial assustadora. Por outro lado, as crianças mais velhas podem dizer que seus rostos são assustadores, pedir que ele pare de fazer caretas e/ou lembrar-se de que ele está tentando ser bobo em vez de maldoso. Além disso, à medida que as crianças mais velhas desenvolvem a capacidade de adotar os pontos de vista de outras pessoas, elas podem começar a mudar ou interromper seus comportamentos que podem prejudicar os sentimentos de outras pessoas.

Portanto, à medida que crescem, as emoções tendem a ficar cada vez mais evidentes, havendo necessidade de um trabalho pedagógico que seja baseado no desenvolvimento de competências socio emocionais, como as relações de afetividade entre educador e aluno. A esse respeito, Nascimento, Oliveira e Oliveira (2017, p. 5) reiteram que:

“Em se tratando da prática” pedagógica, a afetividade está presente na vida da criança e também na vida do professor, pois o mesmo já tem passado por esse período de transição entre vida infantil e vida adulta, porém sem reconhecer o quanto ser criança deve ser importante para as demais fases que o ser humano vai ter que passar. Portanto, o docente deve estar ciente da real importância de estar se aproximando de seus alunos como forma de aquisição e fortalecimento dos laços cognitivos do aluno, adquirindo uma confiança necessária para o aprendizado do mesmo. (NASCIMENTO, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017, p. 5)

A perspectiva teórica aqui discutida em relação ao desenvolvimento emocional na infância é uma combinação da teoria funcionalista e da teoria dos sistemas dinâmicos, em que os encontros de uma criança com um ambiente podem ser vistos como transações dinâmicas que envolvem múltiplos componentes relacionados à emoção (por exemplo, comportamento expressivo, padronização fisiológica, ação) que mudam ao longo do tempo à medida que a criança amadurece e em resposta às mudanças nas interações ambientais.

Na prática docente, agora é comum ouvir os educadores falando sobre ajudar os alunos a desenvolver sua inteligência emocional. Mas o que queremos dizer exatamente? Por que e como os professores devem apoiar esse desenvolvimento em seus alunos? É

nesse contexto que esta pesquisa visa apresentar um estudo realizado numa escola municipal de Porciúncula, no Estado do Rio de Janeiro, o qual teve o principal objetivo de desenvolver competências socio emocional dos alunos por meio de atividades artísticas.

O QUE É INTELIGÊNCIA EMOCIONAL?

O termo inteligência emocional refere-se à capacidade de um indivíduo de identificar suas emoções e a dos outros e, ao mesmo tempo, saber como administrar e controlar seus sentimentos.

Outra denominação utilizada é inteligência social, pois ao lidar bem com as emoções as pessoas conseguem se relacionar melhor em sociedade e estabelecer vínculos afetivos mais positivos.

Algumas características de indivíduos com inteligência emocional bem desenvolvida. Ou seja, uma série de habilidades é adquirida quando a inteligência emocional é desenvolvida, principalmente quando isto ocorre desde a infância.

- Facilidade para utilizar as emoções em seu favor;
- Capacidade de controlar impulsos;
- Identificação das emoções dos outros;
- Desenvolvimento da empatia;
- Competência para inspirar e motivar pessoas.

Embora a etapa da educação infantil não pareça ser um momento propício para desenvolver essa inteligência é o contrário que é verdadeiro.

Afinal, são nos primeiros anos que a criança está desenvolvendo muitas de suas conexões neurais e tudo que é feito, portanto, torna-se um hábito e/ou uma habilidade para a vida toda.

A criança consegue aplicar seus aprendizados em outros ambientes e tende a alcançar seus objetivos com maior eficiência.

Vale lembrar que é tudo uma questão de prática, quanto mais os alunos experimentarem situações e poderem aplicar atitudes que envolvam o controle emocional, mais aptos ficarão para agir no mundo que integram.

Mundo este que demanda, cada vez mais, habilidades como empatia, trabalha em equipe, valorização da diversidade, etc.

A seguir elencamos alguns benefícios que as crianças adquirem ao trabalharem esse tipo de inteligência desde cedo.

- Ampliação da atenção e da concentração;

- Melhor desenvolvimento de outras habilidades cognitivas;
- Estabelecimento de vínculos afetivos baseados no respeito e na compreensão;
- Facilidade para se expressar e souber quando o fizer;
- Maior competência para o autoconhecimento.

Além delas, salientamos que o próprio ambiente escolar torna-se um local mais tranquilo e no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma mais eficiente.

Isto porque os professores conseguem focar suas ações em necessidades mais específicas dos educandos e não em vários conflitos difíceis de serem solucionados quando a turma é guiada por suas emoções descontroladas.

A IMPORTÂNCIA DE NOMEAR AS EMOÇÕES

Estudos atuais das Neurociências apontam que, para o pleno desenvolvimento da criança, nos diferentes ambientes pelos quais circula, além das competências cognitivas, devem ser trabalhadas também as competências socio emocionais ou não cognitivas. As crianças lidam diariamente com muitas emoções. Sente raiva, alegria, tristeza, frustração e reagem a esses sentimentos de muitas maneiras- ficam eufóricas, gritam, ficam bravas e, por vezes, o fazem de maneira inapropriada. Vale dizer que todas as emoções são constitutivas dos seres humanos. Sem elas, não teríamos evoluído ou sobrevivido em outros tempos históricos.

A necessidade de saber identificar, reconhecer, entender e comunicar as emoções é bastante destacada no trabalho com as competências socio emocional e tais habilidades são muito importantes para o processo de desenvolvimento saudável e integral das crianças. Essas emoções interferem na vida delas, mas, quando devidamente reconhecidas e nomeadas, além de percebidas entre elas mesmas e adultas, as auxiliam a se relacionar consigo mesmas e com os demais de maneira menos conflituosa.

Pais e professores podem e devem auxiliar a criança a expressar seus sentimentos, todos e qualquer um deles. É necessário criar oportunidades para que os identifiquem e nomeiem em si próprios e nos colegas, para quebrar paradigmas impostos e possibilitar um processo de amadurecimento mais efetivo.

Conversar com as crianças sobre sentimentos ou sobre uma atitude que reconheçam como positiva e da qual se orgulha, proporciona um espaço de validação para que a criança passe a agir mais tranquilamente durante esse processo.

Encorajar a criança a falar sobre seus próprios sentimentos, ao invés de reagir a eles julgando os, é fundamental. Apoia las, enquanto está se manifestando, ensinando novas

maneiras de se expressar e novas estratégias como, afastar-se do conflito ou pedir o auxílio de um adulto, devem ser desenvolvidas. Incluir respiração abdominal, pedir ou oferecer um abraço quando ela está triste, agitada ou eufórica, também são exemplos de estratégias protetoras para a criança.

Utilizar uma lista de palavras que amplie as possibilidades de expressão da criança é útil no sentido de construção conjunta de um repertório que auxilie a adequada expressão de sentimentos, criando um espaço de apoio, harmonia e saúde. Desta maneira, por exemplo, além de dizer que está triste ou brava, a criança poderá usar as seguintes palavras para melhor descrever o que sente: impaciente, com raiva, ansiosa, tensa, desconfortável, solitária, envergonhada, frustrada ou desapontada. Para situações nas quais está se sentindo muito feliz ou alegre: satisfeita, orgulhosa, aliviada, triunfante, eufórica, animada, entre tantas outras.

Quando as crianças entendem as emoções e as comunicam de maneira assertiva e eficiente, elas podem e conseguem, ao reconhecer as, escolher melhores estratégias para resolver problemas e lidar com eventos negativos, ou positivos, desenvolvendo, gradualmente, a percepção sobre a perspectiva do outro.

COMO TRABALHAR A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Já que a inteligência emocional está relacionada essencialmente às emoções, quaisquer dinâmicas e vivências que estimulem a descoberta, bem como a expressão das primeiras, acabam sendo alternativas para a construção das habilidades associadas.

Porém, o professor precisa saber quais são os seus objetivos em cada prática.

Por exemplo, se ele quer que as crianças aprendam a identificar emoções deve fazer jogos ou brincadeiras que estimulem a percepção das mesmas.

Ou se o educador quer que os alunos aprendam a controlá-las, precisa conversar com eles nos momentos em que estes estão emotivos e explicar porque eles não devem expressar determinadas sensações como raiva ou ciúmes.

Vale lembrar que é apenas por meio da mediação do educador que as crianças conseguem desenvolver a inteligência emocional na escola, durante essa fase de suas vidas.

Algumas práticas que podem ser aplicadas nas aulas são indicadas a seguir:

- Narrar histórias e pedir que os alunos se coloquem no lugar dos personagens;

- Pedir que as crianças identificassem emoções dos colegas representadas por expressões faciais e/ou corporais;
- Estimulá-los a se questionarem sobre o que e por que estão sentindo certas sensações;
- Fazer jogos em que eles devem nomear emoções que já sentiram;
- Pedir que representassem emoções através de gestos e mímicas;
- Realizar brincadeiras e depois fazer rodas de conversa para que eles discutam suas percepções sobre o que sentiram durante as atividades lúdicas.

OS PILARES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

De acordo com Goleman, cinco pilares são essenciais para definir a inteligência emocional.

Conhecer as emoções - A primeira etapa tem a ver com o conhecimento das emoções e as ações que são tomadas como resposta aos estímulos. Esse é um processo que pode ser lento, mas é fundamental, pois permite que a pessoa faça uma reflexão sobre a maneira de lidar com os aspectos emocionais.

Controlar as emoções - Depois de conhecer as emoções, é preciso aprender a controlá-las. Todos passam por momentos difíceis e que afetam o psicológico. Por isso, é importante saber como lidar com emoções, sendo capaz de controlar as reações de acordo com cada situação.

É importante ter uma mente positiva e evitar pensamentos negativos. Em momentos de pressão, a calma é a grande aliada. Chegar a esse controle não é simples.

Ter automotivação - Quem é capaz de reconhecer e controlar as próprias emoções tem maior controle sobre a sua motivação. Desse modo, não depende tanto de elementos externos para pensar positivamente e cumprir os seus objetivos.

Isso possibilita a capacidade de responder aos seus estímulos de modo consciente. Esse processo envolve a análise dos sentimentos, que gera espaço para analisar qual será o comportamento diante dos desafios.

Ser empático - A inteligência emocional está intimamente ligada à capacidade de perceber as emoções nos outros. A empatia coloca a pessoa no lugar do próximo, tornando-a mais sensível aos sentimentos alheios.

Saber se relacionar interpessoalmente - O resultado disso tudo é ter uma habilidade maior para os relacionamentos interpessoais. Ao controlar os seus sentimentos e entender

as emoções das pessoas ao redor, um ambiente positivo é criado. Isso aumenta a qualidade de vida e torna as coisas mais simples para todos.

COMO TRABALHAR A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NOS ALUNOS E PROFESSORES?

No contexto educacional, é fundamental saber trabalhar a inteligência emocional em alunos e professores. O corpo docente também precisa estar preparado emocionalmente para saber incentivar essas habilidades nos estudantes.

Como o desenvolvimento emocional tem forte influência do contexto, as escolas precisam exercer um papel decisivo na formação das crianças e dos jovens. Isso pode ser feito de forma direta, como em disciplinas que se preocupam exclusivamente com as emoções. Nelas, os alunos são incentivados a contar suas experiências e sentimentos. Também existe a abordagem que busca a solução criativa de conflitos, programas de desenvolvimento e competência social, entre outros. É uma forma prática de colocar os estudantes em situações de desenvolvimento emocional.

Outra maneira é inserir a educação emocional ao interligar atividades de várias disciplinas. Isso deve ser coordenado pelos professores, sendo que é um processo um pouco mais complexo. Entretanto, ele cria momentos de debate menos artificiais, problematizando relações e emoções que surgem ao longo de um trabalho em grupo ou quando um aluno se sente contrariado por professores e colegas, por exemplo.

A função do professor no aprendizado sócio emocional é fundamental. Ele precisa saber usar a sua sensibilidade para abrir o debate e oferecer o espaço adequado de expressão para os estudantes. O profissional precisa atuar com a intenção de realmente preparar os alunos a serem conscientes e responsáveis em sua forma de sentir, pensar e agir.

Para tal, é importante que o corpo docente seja preparado para entender tudo o que envolve a inteligência emocional. Quem não tem a sua desenvolvida, dificilmente conseguirá contribuir para desenvolver essa característica nos outros.

Isso pode ser feito por treinamentos que demonstrem a importância dessa característica para os professores. É claro que um curso não ensina ninguém a ter inteligência emocional, mas ele pode servir para dar as diretrizes de como desenvolver as habilidades.

A tecnologia também pode ser utilizada para estimular o ensino de competências socioemocional. Assim como as crianças, os professores podem ser instigados a resolver

desafios que contribuirão para o desenvolvimento da inteligência emocional na escola. A ideia é fazer com que eles reflitam sobre seus hábitos, costumes, conhecimentos e limitações, a fim de identificar os aspectos que necessitam de aperfeiçoamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da educação contemporânea são cada vez maiores e trazem preocupações para os gestores e educadores. A inteligência emocional na escola é uma forma de dar aos alunos e professores mais controle sobre os aspectos emocionais, afinal, todos os indivíduos têm pensamentos positivos e negativos, momentos de dificuldade e sentimentos que incomodam.

Por isso, é fundamental aprender a lidar com essas emoções, controlar o comportamento e moldar a atitude de uma forma que seja positiva e benéfica para a saúde. O desenvolvimento da inteligência emocional deve ser incentivado pelas famílias das crianças e pela escola. Assim como é possível aprender conteúdos intelectuais, as características e habilidades emocionais também podem ser trabalhadas.

A capacidade de lidar com as emoções é essencial para os alunos no período escolar e será ainda mais útil para o futuro profissional. As empresas valorizam os colaboradores que são capazes de dominar o temperamento e influenciar positivamente os colegas ao redor.

REFERÊNCIAS

- FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27-37.
- FRANCO, Maria da Glória Salazar de; COSTA, Eça; SANTOS, Natalie de Nóbrega dos. Desenvolvimento da compreensão emocional. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 31, p. 339-348, 2015.
- GOLEMAN, Daniel. Trabalhando com a inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

NASCIMENTO, Voltolini Helena do; OLIVEIRA, Maria Aparecida Miranda de; OLIVEIRA, Maria de Fátima. Afetividade na Educação Infantil. Saberes Docentes, v. 2, nº 3, 2017.

ROCHA, Ana Maria; CANDEIAS, Adelinda Araújo; SILVA, Adelina Lopes da. Regulação das emoções na infância: delimitação e definição. Psychologica, v. 61(1), p. 7, 2018.

ROCHA, Maria da Conceição. A contribuição da afetividade na aprendizagem escolar na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. Distúrbios da comunicação, v. 17, nº 2, 2005.

SANTOS, Natalie de Nóbrega dos. Inteligência emocional: a compreensão das emoções em crianças do pré-escolar. 2012. Tese (doutorado em Psicologia da Educação), Universidade da Madeira, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/444>. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, Anne Karollyne Lins et al. O impacto da negligência familiar no desenvolvimento infantil. Gep News, v. 1, nº 1, p. 274-279, 2018.

VITAMINA D: HORMÔNIO ÚNICO QUE ATUA EM TODAS AS CÉLULAS DO CORPO



MONÁSIA MARIA FELIX DA SILVA SANTOS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluído em 1993; Professora de Ensino Fundamental II e médio - Ciências - na EMEF Professora Elza Maia Costa Freire.

RESUMO

O presente trabalho se volta a uma análise sobre a Vitamina D , abordando sua importância e como a sua deficiência pode afetar o metabolismo do organismo, como também a sua função hormonal no corpo humano. A vitamina D é o único hormônio capaz de atuar em todas as células do corpo humano, influenciando e ajudando na prevenção de doenças, aumentando as defesas do organismo. Nos últimos anos, pesquisas demonstram que a insuficiência e/ou deficiência pode estar relacionada com o aparecimento de diversas doenças crônicas.

Palavras-chave: Vitamina D; Qualidade de Vida; Sistema Imunológico.

INTRODUÇÃO

A vitamina D é um hormônio esteroide lipossolúvel essencial para o corpo humano e sua carência pode gerar uma série de complicações. Ela pode controlar quase 300 genes ou processos. Além de estar diretamente relacionada as funções ósseas, ela também é responsável por pelo sistema imunológico; sistema cardiovascular, trabalhando ainda como reguladora do crescimento, do metabolismo e dos músculos.

Sendo uma vitamina lipossolúvel, é necessário a presença de gordura para se dissolver e se apresenta em dois tipos principais o ergo calciferol ou vitamina D2 a qual é sintetizada principalmente pelos alimentos; e o colecalciferol ou vitamina D3 sintetizada na pele humana sendo a maior fonte para o organismo.

Considerada como a vitamina do sol, pois sua fonte principal de produção se dá pela exposição solar que ativa a síntese por meio dos raios ultravioletas do tipo B (UVB). Ela

pode ser encontrada em alguns alimentos e pode ser produzida em laboratório em forma de suplemento.

A quantidade da vitamina D no organismo, assim como a necessidade é avaliada pela concentração sérica de 25-hidroxivitamina D, pois é o indicador mais confiável dos níveis da vitamina. Nos últimos anos, o número de pessoas com deficiência e/ou insuficiência de vitamina D no organismo vem crescendo por uma dieta inadequada ou pela pouca exposição solar. Define-se como deficiência qual o nível de vitamina D é inferior a 20ng/ml, enquanto a insuficiência é entre os 21 – 29ng/ml.

A IMPORTÂNCIA DA VITAMINA D PARA O ORGANISMO

O termo vitamina D (calciferol) se refere a dois compostos: vitamina D2 (ergocalciferol) e D3 (colecalciferol). A vitamina D3 é produzida pela pele quando seu precursor, o 7-deidrocolesterol ou pré-D3, sofre ação dos raios ultravioletas B, seja pelo sol ou artificial.

A vitamina D é essencial para o equilíbrio de diferentes órgãos e funções do organismo. Responsável por regular a absorção de cálcio e fósforo, ela mantém o cérebro funcionando perfeitamente, além de fortificar ossos, dentes e músculos – inclusive o coração. Importante na prevenção da osteoporose, a vitamina D também pode estar relacionada à expectativa de vida.

A vitamina D tem papel importante no desempenho da sua função biológica, em sua forma ativa atua na manutenção das concentrações de Cálcio e Fósforo, na diferenciação, proliferação e crescimento da pele, músculos, pâncreas, nervos, glândula paratireoide e no sistema imunológico, assim como a função vascular, reduzindo a inflamação e a resistência insulínica.

Pesquisas recentes apontam que a deficiência de vitamina D também está relacionada a altos níveis de marcadores inflamatórios, aumento da pressão arterial, mais fraturas, obesidade e diabetes. Em crianças, ainda há risco de raquitismo. Sendo assim a deficiência de vitamina D tem influência no aparecimento de algumas doenças, como Osteomalácia, Osteoporose, Diabetes Melito, Obesidade, Hipertensão, Esclerose Múltipla, Doenças Cardiovasculares, Proteinúria e a Neuropatia Diabética.

A Vitamina D é conhecida como a vitamina da luz solar, pois apenas a luz solar deve ser necessária para a maioria das pessoas produzirem a sua própria vitamina D, utilizando a luz ultravioleta e o colesterol que se encontra na pele. É um hormônio esteroide, sua principal função está relacionada com a homeostase do cálcio, formação e reabsorção

óssea, sua funcionalidade se dá pela interação com as paratireoides, os rins e os intestinos. (MAHAM; SCOTT-STUMP; RAYMOND, 2012).

METABOLISMO DA VITAMINA D

Após ser produzida pela pele, a vitamina D₃ passa por uma reação no fígado onde recebe a primeira hidroxilação formando a 25(OH)D ou calcidiol (também conhecido por calcifediol). A 25(OH)D é representa a reserva de vitamina D no organismo, é a forma mais comumente dosada nos exames laboratoriais. Uma segunda reação acontece no rim, quando a 25(OH)D recebe mais uma hidroxila para se transformar na sua forma ativa: a 1,25(OH)₂D ou calcitriol, ou ser na forma inativa 24,25(OH)₂D.

Além da exposição solar, a vitamina D pode ser obtida pela ingestão de alimentos de origem animal, principalmente peixes gordurosos de água fria como atum e salmão. Outra fonte dietética de vitamina D é o ergosterol (vitamina D₂), proveniente de alimentos vegetais, em especial fungos.

No metabolismo da vitamina D, quando qualquer um dos processos está deficiente, como a baixa exposição aos raios ultravioletas, doenças do fígado ou doenças do rim, resulta em diminuição da ação da vitamina D e consequente alteração nas concentrações de cálcio e fósforo no sangue, fundamentais para:

- Processos metabólicos
- Saúde óssea
- Função neuromuscular

Além da pele, fígado e rim, uma outra glândula, a paratireoide, atua no metabolismo do cálcio e fósforo pela produção do paratormônio (PTH). As paratireoides estão anatomicamente juntas à glândula tiroide, mas têm sua função é totalmente diferente: o PTH produzido por elas estimula a transformação do 25(OH)D para 1,25(OH)₂D. Níveis baixos de 1,25(OH)₂D (calcitriol) decorrentes da deficiência de vitamina D ou doença renal podem aumentar os níveis de PTH, levando a uma maior reabsorção de cálcio nos ossos para manter os níveis normais no sangue, condição denominada hiperparatireoidismo.

Como na maioria das vezes, a deficiência de vitamina D é devida à produção insuficiente pela pele, a reposição de colecalciferol pode ser necessária para restaurar os níveis de vitamina D.

Nos casos de doença renal, como não há transformação da vitamina D em sua forma ativa, ou também nos casos de deficiência do PTH (hipoparatiroidismo), a forma ativa da vitamina D (calcitriol) deve ser administrada.

A deficiência da vitamina D têm função bem definida no metabolismo do cálcio e ósseo. Quadro de deficiência ou resistência à ação da vitamina D podem levar a quadro de baixos níveis de cálcio, causando defeitos na mineralização de cartilagem e ossos, doenças conhecidas respectivamente como raquitismo e osteomalácia.

Muito se tem discutido se a vitamina D teria outros efeitos na prevenção de diversos tipos de câncer, doenças cardiovasculares e autoimunes, ainda com resultados controversos na literatura científica, podendo ser não a causa, mas a consequência dessas doenças.

Outro ponto controverso e ainda sem resposta definitiva é a quantidade de exposição solar que é segura para os casos de deficiência de vitamina D sem que haja aumento do risco de câncer de pele.

Enquanto não há respostas para tais questões, os níveis de vitamina D devem ser avaliados em pacientes de risco para fraturas, principalmente em pacientes com osteoporose ou condições que levem ao risco de fratura óssea. A reposição de vitamina D deve ser individualizada.

AS PRINCIPAIS FONTES DE VITAMINA D

A vitamina D pode ser obtida por reposição medicamentosa como também de fontes alimentares. Tem alguns alimentos que se destacam apresentando maior teor desse micronutriente, como o óleo de fígado de bacalhau, salmão, cavallinha, atum, sardinha, leite, fígado bovino, ovos, alimentos fortificados, todavia como o consumo desses alimentos representam cerca de 20% das necessidades diárias do indivíduo adulto.

É necessário frisar que para manter bons níveis de vitamina D, além de uma alimentação equilibrada é importante o entender que apenas esses alimentos não são a principal fonte. Na realidade a exposição solar é a grande responsável por manter o equilíbrio da vitamina, visto que os raios solares estimulam a sua produção.

Indica-se tomar sol diariamente por 20 a 30 minutos, sem protetor solar logo pela manhã ou no finalzinho da tarde. Vale salientar que vários fatores contribuem para que a síntese cutânea ocorra de maneira inadequada, como a poluição atmosférica, pouca exposição ao sol e uso de roupas que cobrem grande parte do corpo principalmente os braços e as pernas que são as principais áreas.

DEFICIÊNCIA DE VITAMINA D

Segundo estudos recentemente publicado nos Estados Unidos, cerca de 10% da população de países desenvolvidos ou em desenvolvimento possui deficiência de vitamina D. Esta deficiência eleva em aproximadamente quatro vezes as chances de quedas, fraturas ósseas, sintomas depressivos, câncer de cólon e problemas cognitivos (de memória e da capacidade de raciocínio).

A vitamina D protege o fluxo sanguíneo e limpa o organismo de toxinas, incluindo as proteínas amiloides associadas à doença de Alzheimer, promovendo um melhor funcionamento do organismo como um todo. A grande maioria das pessoas deficientes em vitamina D apenas irão apresentar sintomas na idade adulta, sobretudo na terceira idade (a partir dos 65 anos). Por isso, tomar cuidado com a falta desse nutriente vital para o nosso organismo é importante desde a juventude.

Um exame simples de sangue (25OH Vit. D3) detecta os níveis de vitamina D e deve ser solicitado por um médico experiente sobretudo na presença de sinais e sintomas de carência desse nutriente. As queixas mais comuns são dores ósseas (latejamento/desconforto na coluna lombar, quadril e pernas e dor e fraqueza na musculatura dos braços. Existe também um risco aumentado de quedas e osteoporose. Muitos pacientes também se queixam de fraqueza e desânimo.

Fatores de risco associados à deficiência de vitamina D:

- Idade superior a 65 anos
- Pele negra
- Insuficiente exposição à luz solar
- Medicamentos (anticonvulsivantes e corticoides)
- A obesidade (índice de massa corporal superior a 30)
- Falta de atividade física

SUPLEMENTO VITAMÍNICO

A suplementação da vitamina D se faz necessária quando nem mesmo a exposição solar e a alimentação balanceada são suficientes para atingir os níveis mínimos. Deve-se levar em conta a faixa etária do indivíduo, doenças pré existentes, da baixa exposição solar e dos hábitos alimentares.

As doses são específicas para complementar o que falta no organismo, dessa forma só é possível fazer essa suplementação com orientação médica ou de um nutricionista.

Usualmente, as doses recomendadas estão entre 400 a 2000 UI por dia, para adultos saudáveis. Para as crianças a quantidade costuma ser entre 400 a 600 UI por dia.

INTOXICAÇÃO DE VITAMINA D

A suplementação, principalmente quando é feita através de medicamentos deve ser monitorada devido a potencialidade do risco de intoxicação.

Em excesso, a vitamina D é ocasiona intoxicação , podendo causar hipercalcemia, hipercalcúria, fraqueza, perda de apetite, náusea e vômitos. Esses sintomas decorrem do alto nível de cálcio no sangue que se depositam principalmente nos rins, vasos sanguíneos, pulmões e no coração.

O tratamento dessa intoxicação é realizado com a interrupção da ingestão dos suplementos de vitamina D para que ocorra a diminuição dos níveis de cálcio no sangue, como também a administração de líquidos por via intravenosa, à medida que for necessário.

VITAMINA D EM TEMPOS DE PANDEMIA

A deficiência dessa vitamina está comprovadamente ligada a uma série de doenças, como o diabetes, a osteoporose as doenças autoimunes.

A universidade de Turim na Itália, realizou um estudo que nos mostra que a maioria dos pacientes infectados pelo Covid-19 apresentaram níveis baixos de vitamina D.

Eles ainda informam que não se tratando de prevenção, mas como um bom funcionamento do sistema imunológico, já que a seus níveis adequados é comprovadamente uma ação imunomoduladora.

Vale salientar ainda que a vitamina D é um apoio no tratamento e não a cura do coronavírus. Segundo Tom Frieden, ex-chefe do centro de controle de prevenção de doença dos Estados Unidos, a suplementação da vitamina D é capaz de reduzir os riscos das infecções respiratórias, regula a produção de citocina, podendo diminuir os riscos de contaminação a outros vírus como a da influenza. Porém, ainda não é comprovado o desempenho da vitamina D no nível de gravidade da infecção por Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais estudada, a vitamina D é um hormônio com extrema importância para o funcionamento do organismo. Ela pode ser encontrada no organismo de duas diferentes

formas a D2 (ergocalciferol) obtidas através dos alimentos e a D3 (colecalciferol) produzida pela pele.

É encontrada em alguns alimentos ricos em gorduras, ou através da exposição aos raios solares, sintetizados pela pele. A produção obtida através da pele depende de alguns fatores como a sua pigmentação e o uso de protetores solares que protege contra os raios UVB.

Estudos mostram que no Brasil 70% da população brasileira tem deficiência de vitamina D.

Pode-se concluir que os estudos sobre esse assunto são de extrema importância para que se haja entendimento capaz de esclarecer a conduta e a prevenção para o tratamento da hipovitaminose D.

REFERÊNCIAS

Brasil Escola. A importância da vitamina D . Acesso em: 22 de outubro de 2020

Hospital Sírio Libanês. A importância da vitamina D. Acesso em: 22 de outubro 2020.

Hospital Sírio Libanês. Vitamina D: falta aumenta em 75% o risco de depressão, indica estudo. Acesso em: 22 de outubro de 2020

Hospital Oswaldo Cruz: A importância da Vitamina D para o organismo. Acesso em 12 de outubro de 2020

Kratz, Daniela B., Silva, Giancarlos S., Tenfen, Adrielli. Deficiência de vitamina D (25-OH) e seu impacto na qualidade de vida: uma revisão de literatura. Revista Brasileira de Análises Clínicas, agosto de 2018

PebMed. Vitamina D aumenta o risco de enxaqueca? Acesso em: 22 de outubro de 2020.

Revista Abril Saúde. 4 fatores que comprovadamente disparam crises de dor de cabeça. Acesso em: 22 de outubro 2020.

Viva Bem notícias, redação uol. Coronavírus. Devo tomar vitamina D durante a quarentena. Acesso em 22 de outubro de 2020

DANÇA ÁRABE: UMA PROPOSTA PARA MENINOS E MENINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



NATALIA SALES DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Arte e Educação pela Centro Universitário Claretiano (2011); Professora de Educação Infantil na EMEI Jaguaré.

RESUMO

A dança na Educação Infantil necessita de mais exploração pois vai de encontro com as necessidades das crianças, que a todo momento se comunicam através de movimentos como pular ou correr. Além disso, é uma ótima maneira de conhecer nossa cultura e a cultura de outros povos, como a cultura árabe, que se fez presente no relato de prática que destaco neste artigo.

Palavras-chave: Dança; Cultura; Lúdico; Educação Infantil; Movimento.

DANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a etapa da Educação Básica que atende crianças entre 0 e 5 anos de idade e que tem como objetivo a contribuição para a formação de bebês e crianças, estimulando suas capacidades e potencialidades, ampliando suas experiências humanas. Segundo o Currículo da Cidade da Prefeitura de São Paulo (p.20, 2019), ensinar na Educação Infantil “é oferecer situações e constituir propostas que estejam vinculadas às necessidades autênticas dos bebês e das crianças, às suas perguntas, aos seus gestos, às suas experiências, realizando articulações e tecendo configurações entre as culturas da vida e as culturas da escola.”

As interações, as vivências e experiências são palavras-chave para compor esta etapa da educação, já que são formas de desenvolver o ser humano globalmente, respeito suas habilidades, emoções e seu tempo. Interagir com outros seres humanos e com o ambiente que a cerca, faz com que a criança se descubra e entenda o mundo que vive. Ainda de acordo com o Currículo da Cidade (p.68, 2019), “é nessa interação com os outros e com a cultura que cada bebê e criança reconstrói para si as qualidades humanas

presentes nessas interações...”. Através das vivências e do conhecimento que adquire acerca do meio em que está inserida, que a criança desenvolve sua expressividade, sua fala, seus pensamentos, confiança, dentre tantas outras habilidades.

As experiências ofertadas para as crianças também são de total relevância para a construção de uma educação de qualidade e necessitam abranger múltiplas linguagens, possibilitando a formação da identidade de cada indivíduo, de forma aberta, confiante e que estimulem a criatividade e a expressão livre. Neste sentido, é importante destacar as vivências culturais, que além de envolver a relação entre crianças e escolas, amplia estas experiências para as famílias, fazendo com que todos entrem em contato com ritmos, brincadeiras, instrumentos, melodias e danças que acabam por contribuir no desenvolvimento de diferentes linguagens.

Grande parte destas vivências e experiências estão ligadas diretamente ao movimento, pois é saudável que crianças pulem, andem, subam, desçam, corram e façam diferentes ações em seu cotidiano que expressem seu corpo, sua mente e suas vontades. Essas expressões fazem parte da exploração que fazem do mundo e são formas de expressão a partir do momento em que a criança é autora destas ações.

No Currículo da Cidade (p.103, 2019), observamos que “as formas de expressão de bebês e crianças e o que expressam quando brincam, desenham, pintam, dançam, contam histórias ou fazem relatos explicam a sua visão de como as coisas funcionam.” E dessa forma, ela encontra consciência em suas práticas, descobrindo como funcionam suas relações com outras pessoas, com o meio ambiente, com objetos, com a música e com seus próprios movimentos.

Falar em movimento, é falar da própria criança, já que esta é uma das suas principais formas de expressão, fazendo com que o ensino da dança seja algo muito enriquecedor na educação infantil. Aliás, a dança faz parte da comunicação entre seres humanos há muitos anos, desde os primitivos até os dias atuais. Diferentes povos e culturais usam essa forma de expressão para falar de amor, de religião, de força, de tradições e para festejar.

Dançar na educação infantil não tem como foco formar bailarinos, mas é válido trazer referências de diferentes estilos de dança para ampliar conhecimento de ritmos, movimentos e criatividade. As crianças precisam entrar em contato com a dança para construção de autoconhecimento, compreender seus sentimentos e adquirir habilidades motoras.

“A criança deve ser devidamente estimulada, ser posta em situações nas quais ela deve ser protagonista, em que ela deve criar, tomar decisões e pensar.” (SILVA; MACIEL; FERNANDES; FONTES, p.02,2020) Portanto é importante dizer que a dança não é apenas

cópias ou ensaios prontos para festividades. É necessário dar oportunidade e espaço para que as crianças dialoguem e tomem decisões sobre suas próprias criações e sintam-se motivadas para dançar.

Nesse sentido, a ludicidade se torna primordial, assim como em qualquer outra linguagem na educação infantil. É por meio da diversão que a criança imagina, experimenta e vivencia o mundo a sua volta e compreende a cultura em que está inserida. “Ao imaginarem, criarem e transformarem uma coisa em outra, os pequenos significam e ressignificam o meio em que estão inseridos, aprendendo sobre mundo físico e social.” (ALMEIDA, p.46, 2013)

Ao brincar com a dança, compartilhar emoções e sentimentos, a criança desenvolve suas capacidades e através da interação com o outro, encontram juntos a possibilidade de criar movimentos, ritmos e coreografias. Ao dizer juntos, quero dizer que a dança precisa ganhar espaço para meninos e meninas da educação infantil.

Vivemos num país onde dança e música estão presentes em todas as regiões, como o forró, o samba, o funk, o frevo dentre tantas outras manifestações culturais brasileiras. Porém, a dança ainda sofre um certo preconceito ao ser utilizada nas escolas, pois ainda carregamos o estigma de que a dança é uma ação feminina, uma atividade apenas para meninas.

Comumente encontramos escolas pertencentes à rede particular de ensino que utilizam dança em sua grade curricular, porém como “preenchimento de espaço” na rotina escolar das crianças. “Optam pelo clássico, pelo ballet infantil também conhecido como Baby Class, que apresenta uma técnica própria, que faz com que a criança não explore o seu corpo e os seus movimentos livremente.” (BREGOLIN; BELLINI, p.3, 2015)

É muito importante que as crianças entrem em contato com diferentes modalidades de dança, que apreciem a arte e possam decidir quais estilos gostam mais. Porém, ressalto que a principal característica da dança na Educação Infantil é o fato de que é possível criar, emocionar, vivenciar através da expressão corporal, natural de todo ser humano.

A dança precisa urgentemente ser considerada para ambos os sexos, construída sem preconceitos, para que faça parte da construção de identidade de cada um, respeitando e valorizando cada indivíduo que esteja envolvido neste processo. Portanto, trata-se de quebrar barreiras, de mostrar que a expressão corporal em nada tem relação com gênero, físico ou qualquer outro tipo de pré-conceito.

“A dança, inserida no contexto da Educação infantil, trata do corpo e do movimento de maneira livre e criativa, sem formatos fechados e restritos, de modo que o aluno possa criar e explorar seus movimentos.” (BREGOLIN; BELLINI, p.4, 2015)

Sendo assim, compreendemos que a escola é espaço para todos e para a exploração do movimento, é necessário incentivo com atividades lúdicas que proporcionem as vivências de dança, relacionada a gestos, sons e ritmos. Este estímulo será realizado pelo professor, que tem papel fundamental no desenvolvimento infantil.

Destaco aqui a importância de atentar-se ao lúdico durante as atividades de dança, de forma que tudo seja prazeroso e divertido para as crianças e também para os professores. Existem muitos professores que não estão habituados a este tipo de linguagem e acabam acreditando que é algo difícil de realizar. Este é um excelente momento de ousar e vivenciar a dança, fazendo uma descoberta de si mesmo e despertando o prazer de se expressar através do movimento.

O planejamento destas atividades precisa sempre levar em conta a ideia de que as crianças sintam os movimentos e criem suas danças. “As crianças sentem necessidade de movimentar-se, tem uma tendência natural à exploração do ambiente.” (BARILLI; CINTRA, p.7, 2013) Portanto, ao trazer este tema, devemos pensar que estamos falando de algo natural para as crianças, que utilizam a expressão corporal para nos dizer muito sobre elas mesmas.

Falar de planejamento para que as crianças criem, envolve primeiramente uma escuta do que elas necessitam, de quais vivências elas experimentaram. Ouvir o que as crianças têm a dizer é fundamental para desenvolver qualquer projeto e atividade e com a dança não seria diferente, pois é algo muito comum na maioria das famílias. As crianças ouvem músicas e dançam, portanto, é muito interessante realizar rodas de conversa para saber o que eles conhecem e apreciam, o que gostariam de conhecer e dançar.

As atividades podem ser planejadas do mais simples para o mais complexo, envolvendo diferentes movimentos que levem à dança. “...atividades naturais abrangendo o andar, correr, saltitar, pular, galopar, rastejar, pendurar e girar.” (BARILLI; CINTRA, p.7, 2013) É importante ressaltar que é um trabalho que faz com que a criança se sinta livre para se expressar e se movimentar, sendo assim não existe certo ou errado.

Dentre as atividades sugeridas destaco noções de tempo e espaço, jogos, mímicas, brincadeiras de roda, improvisação, interpretação e conhecimento da cultura popular brasileira e de outros povos, ampliando o repertório e conhecimento das crianças.

RELATO DE PRÁTICA – VIVÊNCIAS DE DANÇA ÁRABE

Começo esta parte falando sobre a minha história com a dança e como resolvi trazer isso para minha prática pedagógica. Desde criança sempre gostei muito de dançar,

participando de eventos escolares e familiares. Comecei a questionar sobre como as crianças se relacionavam com a dança a partir das memórias da minha infância.

Apesar de dançar desde criança, só comecei a fazer aulas regulares quando adulta, em 2012. Busquei em minhas memórias qual tipo de dança me identificava mais e assim comecei meus estudos de dança árabe/dança do ventre. Desde então, busco me aprofundar e conhecer cada vez mais a cultura árabe, seus costumes e tradições.

Participei de diversos festivais, eventos e realizei um curso para ensinar dança do ventre, que foi muito decisivo para minhas ideias com relação a dança. Durante estes festivais e descobrindo a história da cultura árabe, observei muitas crianças envolvidas em ritos e festejos populares. Há uma forte tradição de dança passada de geração para geração.

É muito comum ouvir alguns mitos acerca da dança do ventre, dentre eles a sensualidade envolvida nesta dança. Isso se dá pela sinuosidade dos movimentos e muitas vezes ela não tem cunho sexual, muito ao contrário, são danças ensinadas de mães para filhas, de avós e outros membros da família, inclusive homens.

Diversos povos árabes trazem a dança como parte fundamental da cultura popular e homens dançam com muita liberdade, realizando muitos movimentos de dança que expressam as tradições, lutas e alegrias de um povo. O folclore árabe é repleto de danças masculinas, danças em grupo, danças que representam o cotidiano, os ritos e sentimentos.

Comecei a pesquisar mais sobre a dança árabe para crianças e como seria a possibilidade de ensinar essa dança em nossa cultura brasileira. Assisti muitas apresentações infantis e neste percurso, conheci o Método Sassaki, da bailarina paranaense Rebeca Sassaki. Sua escola de dança localiza-se em Astorga-PR e tem um trabalho de excelência em dança do ventre infantil.

Ela uniu seus conhecimentos em danças árabes com seu trabalho social com crianças e assim, desenvolveu uma metodologia lúdica e educativa da dança do ventre infantil. Minha prática pedagógica foi de encontro com o Método Sassaki, pois encontrei ali diversas atividades e brincadeiras que poderia colocar em prática nas minhas aulas na Educação infantil.

Me formei no curso ministrado pela Rebeca de forma online e assim, ampliei minha gama de temas e ludicidade para elaborar meu projeto de dança com meus alunos em 2017. Algumas atividades propostas no curso incluem brincadeiras que podem ser realizadas por meninos e meninas, trazendo muita exploração de espaço, tempo e motricidade.

Além das brincadeiras, foi fundamental compreender os cuidados e preparação com o corpo, pois é preciso estar atento para evitar lesões e movimentos que prejudiquem o bem estar das crianças. A realização de alongamentos e aquecimentos é de vital importância para que a aula seja realizada com segurança e total aproveitamento.

Muitas brincadeiras que já conhecemos na nossa rotina escolar podem ser adaptadas para o trabalho com dança e dessa forma trazer o conhecimento de outras culturas para dentro de nossa sala de aula. Brincadeiras como “Estátua”, “Morto-vivo” e “Mímica” são elencadas no Método Sassaki e funcionam muito bem para trazer ritmos e músicas árabes para a criação de movimentos com as crianças.

Dessa forma, através de jogos e brincadeiras que as crianças já conheciam, comecei a compor o projeto de dança para realizar com meus alunos de Infantil II, em 2017. Iniciei o projeto identificando quais brincadeiras as crianças gostavam mais e o que eles mais gostavam de dançar. Muitas rodas de conversas foram realizadas no decorrer do projeto.

A partir destas conversas, comecei a investigar o que eles sabiam sobre a cultura árabe, se conheciam alimentos, histórias ou personagens deste universo. Surgiram informações sobre as comidas (esfirras, kibes) e personagens como Aladdin e o Gênio da Lâmpada. Diante disso foi possível explorar mais esta cultura e a curiosidade deles foi de fundamental importância.

Fizemos rodas de histórias, ouvindo os contos do livro Mil e uma Noites, que ia muito além da história do Gênio e a Lâmpada. Assistimos o filme Aladdin e assim foi possível introduzir a sonoridade das músicas árabes, que se diferem bastante das músicas ocidentais devido aos instrumentos. Houve muitos questionamentos e curiosidades sobre muitos temas, como a vestimenta e onde viviam esses povos.

Assim, trouxe para eles imagens e mapas com a localização geográfica. Eles observaram as cidades, desertos, rios e se encantaram com diferenças e semelhanças que encontraram, sendo possível observar que não são elementos de outro mundo. Apreciaram imagens de pessoas e vestimentas, e assim pude introduzir o tema das danças árabes e acessórios utilizados em folclores.

Mostrei para as crianças diferentes instrumentos e acessórios de dança, através de imagens e outros que faziam parte do meu próprio acervo. Cada dia era uma nova descoberta, observaram instrumentos como o Acordeom, que muitos conhecem a versão brasileira muito utilizada no forró. E dentre os acessórios ficaram surpresos e encantados com a espada, que não possui corte e apenas utilizada para apresentações.

Outro acessório que trouxe momentos muito lúdicos foram os Snujs, que são címbalos de metal tocados pela bailarina enquanto dança ou pelos músicos. As crianças puderam

ouvir o ritmo, se concentrar para ouvir o som e também pegaram para tocar e observar sons leves e mais fortes que produziam ao encostar os dois címbalos.

Foi de fundamental importância a escuta do que eles tinham a dizer sobre as músicas que ouviam e o que seria possível expressar através daquele novo ritmo. Observei que cada criança se sentia mais confortável ao ouvir músicas mais agitadas, outras preferiam a calma de instrumentos mais suaves.

A partir desta observação, criei atividades que faziam com que os alunos se sentissem à vontade para expressar seus sentimentos, utilizando diferentes materiais para compor suas danças. Selecionei músicas árabes com as crianças e durante a escuta das músicas, eles diziam se aquele ritmo ou melodia trazia alegria, tristeza, raiva ou calma.

Realizamos muitas brincadeiras com a intenção de trazer liberdade para que eles criassem seus repertórios de dança e além disso, assistimos muitas apresentações de dança árabe infantil, realizadas por meninos e meninas. Dessa forma, foi possível dar liberdade aos meninos que ainda não se sentiam tão confortáveis para dançar.

Aos poucos, todos começaram a querer se movimentar ao ouvir melodias tão diferentes e sentiram segurança para brincar com acessórios. Escolhemos usar o véu como extensão corporal para realizar movimentos de braços de forma mais ampla. Diferentes músicas foram utilizadas durante esta experiência e foi interessante observar como eles reagiam ao usar o véu em diferentes velocidades, com músicas mais agitadas e depois com músicas mais calmas.

O uso do espaço foi de muita importância para esta prática, pois usar o véu ampliava o limite do corpo, necessitando de um espaço que respeitasse a dança de todos. As crianças precisavam compreender até onde poderiam ir sem interferir no espaço do outro e assim, buscavam diferentes planos para expressar sua dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decidimos juntos mostrar nosso projeto para todos e em nossa Mostra Cultural, apresentamos uma dança dos meninos utilizando véus, num ritmo mais tranquilo, enquanto que as meninas decidiram dançar uma música mais agitada que utilizava lenço no quadril.

Foi muito interessante observar o receio de estar num palco, mas ao mesmo tempo, a segurança de realizar uma apresentação em que eles já conheciam o que iriam fazer e confiavam na liberdade de se expressar, quebrando paradigmas e estigmas, resultando numa dança muito aplaudida que mostrou a alegria de uma infância que anseia por

movimentar-se e necessita de liberdade criativa para expressar seus sentimentos e emoções.

Assim concluímos nosso projeto anual, que deve sempre contar com a participação das crianças na elaboração de suas ideias e conceitos e mais do que isso, proporcionar liberdade e criatividade para que eles se sintam seguros, independente de gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Que dança é essa? uma proposta para a educação infantil. 2013. 254 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86843>>. Acesso: 01 out.2020

BARILLI, Daniele; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Dança na educação infantil: uma estratégia pedagógica para a educação sustentável. **In: XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Educere. 2013.

BREGOLIN, Bruna Bresolin; BELLINI, Magda ABC. Dança na Educação Infantil: percepção dos pais, professores e coordenadores sobre a dança inserida nesse contexto. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 5, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. A importância da dança na educação infantil. **Rio de Janeiro: Unisum**, 2001.

SILVA, Gabriel Gomes de Souza; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes; FERNANDES, Cleonice Terezinha; FONTES, Tania Aparecida Oliveira. As contribuições da dança (do ventre) no ensino-aprendizagem para crianças: uma óptica neurocientífica. *Educação Pública*, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/as-contribuicoes-da-danca-do-ventre-no-ensino-aprendizagem-para-criancas-uma-optica-neurocientifica> Acesso: 06 out.2020

SASAKI, REBECA. Método Sasaki. Revista Shimmie.Astorga, Paraná, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>. Acesso: 10 out.2020

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA



NATHÁLIA FERNANDES SANTOS

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Paschoal Dantas (2016); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casa Blanca da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A mediação pode ser conceituada como um método de resolução de conflitos no qual um mediador imparcial e neutro facilita a comunicação entre as pessoas em busca de uma solução para o problema. Ela pode ser usada em muitos âmbitos e o escolar é um deles. É um processo flexível e pode ser adaptado às necessidades específicas de um centro escolar, levando em conta a natureza dos conflitos e o objetivo do programa. É uma ótima ferramenta para melhorar a convivência no ambiente e na comunidade escolar e deve ser adotada por todas as instituições de ensino.

Palavras-chave: Mediação; Conflitos; Resolução; Problemas.

INTRODUÇÃO

A deficiência de profissionais capacitados no processo de mediação de conflitos em meio ao contexto escolar tem sido motivo, para que os números envolvendo violência dentro das escolas cresçam a cada dia em nosso país. Muitos são os projetos no papel, mas na prática a realidade é bem diferente. Pode-se afirmar que a presença de um profissional especializado em mediar conflitos “dentro os muros da escola” seria um dos caminhos mais adequados a se tomar para diminuir esses números sempre marcados importante na vida dos educandos, que podem interferir positiva ou negativamente no interesse dos mesmos pela escola.

As diversas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em que vivemos, e a introdução involuntária dessas mudanças no meio da comunidade escolar, tem sido motivo para o aumento da violência dentro de um espaço que a priori deveria construir valores. A escola nos dias atuais, em sua maioria, tem gastado mais tempo tentando resolver

problemas relacionados à violência –seja ela de caráter físico ou verbal - dentro e fora da sala de aula, do que exercendo o seu principal papel que é a construção do conhecimento e a capacitação do educando, para que ele seja um cidadão ativo na comunidade em que vive. A cada dia que se passa, surge uma problemática nova e que pode ser motivo para a geração de conflitos entre os nossos educandos. Sobretudo, o que mais vem se destacando nos últimos anos é a violência por causa do preconceito, que podem ser gerados pelas diferenças sociais, econômicas, religiosas, sexualidade, dentre outras. As salas superlotadas das escolas públicas do nosso país, a falta de qualificação profissional dos professores, e, principalmente a falta de profissionais específicos para cada função contribuem ainda mais para o crescimento da violência escolar. Sem dúvidas um profissional capacitado para mediar conflitos dentro da escola, seria o melhor caminho para que tais conflitos tomassem proporções menores, ou até mesmo nem existissem, mas infelizmente na maioria das escolas públicas de nosso país há falta desse tipo de profissional, sendo confundido em algumas ocasiões, com o trabalho do supervisor ou da direção da escola, que como citado anteriormente deixam o trabalho que realmente competem a sua função, para tentar solucionar esses casos, quase sempre sem êxito.

A mediação é a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro – um especialista – no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação, um diálogo que, é necessário para ambas (...) com o reconhecimento da responsabilidade individual de cada um no conflito e o acordo sobre como agir para eliminar a situação de crise com o menor custo de prejuízo psicológico, social ou moral para ambos os protagonistas e suas repercussões em relação a terceiros envolvidos. (apud SOUZA e SILVA, 2006, p.4), citando Ortega, (2002, p.147).

Passamos a entender então, que existem conflitos que podem ser resolvidos pelos seus próprios protagonistas, desde que eles possuem de comum acordo, aspectos mínimos e necessários para restaurarem uma comunicação, mas, existem casos que é necessária à intervenção de um profissional, e Ortega denomina esse profissional como especialista, que esteja capacitado para agir de forma a eliminar a situação de crise sem causar nenhum dano psicológico, social ou moral para ambos os protagonistas.

IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Muitos dos programas desenvolvidos em escolas concluíram que a mediação é uma ótima ferramenta para ajudar na pacificação e democratização da escola, assim como oferecer uma educação integral que aporte ferramentas para o aluno desenvolver competências emocionais, social e de comunicação.

Os programas de mediação escolar permitem formar os membros da comunidade educativa como mediadores, difundir a cultura de paz e a mediação como forma de resolução pacífica de conflitos e também ensinar as pessoas as vantagens e benefícios de usar os processos auto compositivos e suas técnicas no seu dia a dia.

Os alunos que participam da mediação escolar apresentam uma melhora na sua consciência individual e social, desenvolvem a comunicação, a escuta e a empatia, importantes habilidades humanas. Além disso, a mediação pode melhorar a capacidade de analisar e resolver os conflitos e compreender melhor as adversidades e desafios da vida. Os professores, por sua vez, melhoram a sua capacidade de compreender os conflitos, de comunicação e de resolver os problemas relacionados com o trabalho no ambiente escolar. Os pais também têm um papel importante e podem participar mais ativamente das questões relacionadas com os seus filhos, em especial nas situações de conflitos. O centro escolar também pode ser beneficiado com a melhora no ambiente, pois a comunidade educativa pode aprender a gerir os conflitos de uma forma mais eficiente.

A mediação também tem um caráter pedagógico e contribui com a difusão da cultura de paz, da não violência e da resolução pacífica dos conflitos.

OBJETIVOS DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

A implementação de um programa ou um serviço de mediação em uma escola devem sempre atender às necessidades específicas de cada centro escolar. Segundo Silvia lungman, os objetivos da mediação escolar podem ser os seguintes:

1. Construir um sentido mais forte de cooperação e comunidade com a escola;
2. Melhorar o ambiente na aula por meio da diminuição da tensão e da hostilidade.
3. Desenvolver o pensamento crítico e habilidades para a solução de problemas;
4. Melhorar as relações entre os estudantes e os professores;
5. Aumentar a participação dos alunos e desenvolver habilidades de liderança;
6. Resolver as disputas menores entre as pessoas que interferem no processo de educação;
7. Favorecer o aumento da autoestima dos membros da comunidade escolar;
8. Facilitar a comunicação e as habilidades para a vida cotidiana.

Podem ser objeto de uma mediação os conflitos entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, pais e professores, casos de indisciplina e bullying, atos infracionais de menor gravidade, casos de violência entre alunos e até mesmo conflitos com a vizinhança e o entorno escolar. As ferramentas e dinâmicas de mediação também podem

ser usadas para tomar decisões importantes que necessitam de um consenso. É um processo que ajuda a construir soluções através do diálogo e fortalece o vínculo entre as pessoas.

COMO FUNCIONA A MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Existem diversos estudos e programas de mediação escolar desenvolvido pelo mundo e podemos dividir em cinco categorias distintas:

Modelo aluno ajudante: Neste caso, os próprios alunos são capacitados em mediação e treinados em habilidades de comunicação e resolução de conflitos para mediar e ajudar os outros alunos e também pode ser feito em um modelo no qual os alunos maiores mediam os conflitos dos alunos menores;

Modelo de mediação em rede: O objetivo de este modelo criar uma rede de mediadores na escola para mediar todos os conflitos relacionados com o ambiente escolar, inclusive com a ajuda de profissionais e mediadores externos que formam uma rede de apoio à escola;

Modelo professores-alunos: Neste modelo, as próprias pessoas do centro educacional, em especial os professores, são capacitadas para atuar como mediadores nas questões e conflitos da própria escola. Os alunos também podem ser capacitados, mas neste caso somente membros da própria comunidade escolar irão atuar na mediação dos conflitos.

Programa de Competência Social: Este programa desenvolvido pela Comunidade da Catalunha não é propriamente um programa de mediação e teve como objeto a formação e capacitação dos alunos em competências pessoais, emocionais e sociais, para favorecer a existência de boas relacionem interpessoais dentro e fora da escola, ocorrendo assim uma melhora na convivência e a diminuição dos conflitos;

Círculos Restaurativos/Justiça Restaurativa: Os círculos restaurativos ou de paz são encontros nos quais toda a comunidade, os alunos, pais e professores, tratam dos principais problemas ou conflitos existentes na escola e através do diálogo buscam soluções com a participação de todos, inclusive com a possibilidade de escuta das vítimas e agressores nos casos de bullying e violência.

COMO IMPLEMENTAR A MEDIAÇÃO NA ESCOLA

Os desenvolvimentos dos programas de mediação na escola devem ser feitos por etapas. Alguns autores afirmam que as etapas de execução podem ser as seguintes:

- 1ª) Etapa de sensibilização e difusão com professores, pais, funcionários, alunos e todos os integrantes da comunidade educativa;
- 2ª) Reuniões com os alunos e/ou professores;
- 3ª) Treinamento para os professores e/ou alunos;
- 4ª) Instalação de um centro de mediação escolar;
- 5ª) Monitoramento, supervisão e avaliação da experiência.

É sempre importante realizar um planejamento de acordo com o modelo a ser adotado, os objetivos do programa e os recursos disponíveis para obter êxito na implementação da mediação escolar.

Estes são alguns aspectos da mediação escolar, existe uma extensa bibliografia que trata do assunto e que pode facilmente ser encontrada na internet, principalmente em inglês e espanhol. Se aprofunde no assunto e leve a mediação para a sua escola.

MEDIAÇÃO ESCOLAR: UM CAMINHO PARA TRANSFORMAR

A violência nas escolas é uma realidade, influenciando a convivência e a qualidade de ensino. Como a educação ainda pode desempenhar hoje o seu papel formativo e normativo ao mesmo tempo, desempenhando assim, o papel de estimular novas aprendizagens e o desenvolvimento de uma nova cultura. É pertinente salientar que a mediação não se restringe apenas ao sistema jurídico, podendo ser desenvolvida no ambiente escolar, tornando-se uma medida socioeducativa, que tem por escopo formar sujeitos conscientes, participativos e solidários dentro da sociedade. O ambiente escolar apresenta-se como um espaço em que a sociedade deposita sua confiança, acreditando ser um meio de transmissão de valores primordiais ao desenvolvimento do indivíduo, como cidadão e em relação à vida.

A escola deve proporcionar um ambiente saudável e seguro para o aprendizado e desenvolvimento pleno das crianças, protegendo-as de situações que representem riscos a sua saúde física e psicológica. De acordo com o inciso VII do Art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988, o dever do Estado com relação à educação será efetivado por meio de “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".

Na mesma esteira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 4º explicita que "é dever da família, da comunidade e da sociedade em geral e do poder público, assegurar, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária".

É importante salientar que a escola exerça seu papel de educadora, em ambiente de apoio, diálogo, acolhimento e solidariedade, e para que isto seja possível, é importante que a comunidade escolar, a família e a sociedade, tenham o mesmo objetivo em transmitir a ideia de reciprocidade dos deveres em difundir valores, como forma de conscientização social, ou seja, é necessário que todos cumpram com sua função de modo a garantir o direito à educação da criança e do adolescente.

A atividade de educar se dão de forma permanente e aplicada nas diversas esferas sociais, como a família, comunidade, instituições, educacionais, grupos entre outros, não se limitando apenas ao período escolar. A família, dentre outras funções, possui a função de transmitir ao indivíduo valores de educação e respeito, mas em meio a transformações e crises, a família acaba transferindo essa função à escola. Nesse sentido, Saviani esclarece que:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI 2003, p. 98).

Antigamente, a escola era composta por um "padrão" de aluno, com expectativas pré-determinadas e com hábitos de vida semelhante, ou seja, os alunos possuíam perfis bem próximos, com objetivos e sonhos aproximados. Com a massificação, a escola passou a ser composta por alunos de diferente níveis sociais, com diferentes expectativas, hábitos e valores. Os institutos de ensino são ambientes em que convivem pessoas com diferentes tipos de educação, de personalidade, de cultura, possibilitando haver trocas de conhecimentos e experiências, mas esse convívio pode apresentar os mais diversos tipos de conflitos. Nesse sentido, fica evidente que o surgimento de conflitos, que quando não administrados adequadamente, transformam-se em violência. O conflito é inerente a qualquer ser humano, sendo um processo construído ao longo do tempo, que acarreta entre as partes uma comunicação ruim/rompida e há um mascaramento de suas reais razões. Importante destacar que o autor Fernandes elucida que

O conflito social é, de fato, algo de inerente à própria vida das sociedades e a sua existência aparece, de ordinário, como sinal de vitalidade da

atividade coletiva. Quase sempre abre à mudança social. Apenas as sociedades caídas na estagnação veem erradicadas do seu seio as lutas sociais. Importante se torna, por isso, localizar os focos de conflitualidade, que tendem cada vez mais a estender-se. (FERNANDES, 1993, p. 15).

Segundo Tânia Almeida os conflitos “por serem essenciais à vida humana e possuírem um potencial para estimular a criatividade e provocar mudanças construtivas tanto pessoais quanto pessoais, não devem ser negados ou suprimidos. [...]. São em si inevitáveis e o que pode transformá-los em algo positivo ou negativo são as ações escolhidas para lidar com eles”. (Almeida, 2016, p. 75).

O conflito é uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividade, sendo assim, os conflitos não devem ser visto como obstáculo; além da necessidade de compreender cada um dos lados e encará-lo como algo positivo permite que o mesmo seja visto e tratado com naturalidade, facilitando, portanto, sua administração. O conflito, numa ordem sistêmica antiga, baseava-se em percepções e interpretações divergentes das pessoas sobre determinado assunto, visto, portanto, como algo negativo, como um rompimento. Já em uma nova ordem sistêmica o conflito passa a ser um meio, uma oportunidade de reconstrução de realidades e ao analisá-lo como algo positivo, apresenta-se como oportunidade de reflexão e crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito tempo o processo escolar ocupa um grande espaço na vida das crianças que, em geral, passam anos envolvidos nele. Diante das mudanças sociais e culturais que ocorreram ao longo dos anos, o ingresso nesse processo ocorre cada vez mais cedo e por isso é essencial reavaliar pontos estratégicos que podem atuar como aliados para tornar o todo o processo mais interessante e significativo para os envolvidos.

Embora os documentos explicitem uma preocupação com a passagem entre as etapas escolares, na prática ela ainda não ocorre da maneira prevista. Um fator determinante é a influência da sociedade como um todo, que não acompanhou as evoluções pedagógicas e não reconhece os objetivos atuais da escola de formar integralmente, nem as novas concepções frente ao processo de alfabetização com letramento compreendendo que decodificar ou codificar somente nunca foi e não será suficiente, ainda mais em um mundo globalizado. Fato que permite que as famílias ainda enxerguem o primeiro ano como a antiga primeira série, no qual se valorizava a questão da alfabetização apenas no sentido de leitura e escrita e, com isso, pressionam os gestores escolares e educadores do primeiro ano a enfatizar seus trabalhos nessa questão, o que limita o foco ao aspecto cognitivo que foge da proposta formação de um profissional capaz

de intervir na escola como sujeito mediador participante, crítico e criativo, refletir sobre currículo e programas por suas tendências políticas e concepções teóricas, investigar a prática pedagógica da escola com vista ao resgate de sua função social e compromisso com a comunidade e proporcionar oportunidades para elaboração de uma proposta curricular que atenda à coletividade escolar a partir de sua realidade, com questionamentos e sugestões.

A partir das análises sobre as crianças e a infância, é possível considerar que apesar de haver muitos estudos sobre esse tema e também teorias sobre o desenvolvimento humano que podem auxiliar os educadores em seus trabalhos. Faz-se necessário enxergar que cada criança é única e possui o seu próprio tempo, que deve ser respeitado e levado em conta em todos os espaços, inclusive no escolar, diante do processo ensino aprendizagem, para que por meio de trabalhos diversificados sejam proporcionados os benefícios ao desenvolvimento dessa criança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tânia. Mediação de Conflitos: para iniciantes, praticantes e docentes – Salvador: Ed. Juspodivm, 2016.
- BOQUÉ TORREMORELL. Tiempo de mediación. Barcelona, 2005: Ediciones Ceac.
- DE MATEO, Santiago. La aportación de la mediación entre iguales al curriculum social de los adolescentes: programa e-amediar.
- IUNGMAN, Silvia. La mediación escolar. Buenos Aires, 1996: Ed. Lugar Editorial.
- FERNANDEZ, Isabel. VILLAOSLADA, Emiliana, FUNES, Silvina. Conflicto en el centro escolar. El alumno ayudante. Madrid, 2002: Ed. Catarata.
- ORTEGA, Rosário et al. Estratégias educativas para prevenção das violências; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).
- SEGURA, Manuel. Un programa de Competência Social.

TORREGO SEIJO, Juan Carlos. Mediación de conflictos en instituciones educativas.

Madrid, 2000: Ed. Narcea.

ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO FORMAL



NAYARA DANIELLA DE OLIVEIRA SANTOS

Graduação em Licenciatura em Dança pela Faculdade Paulista de Artes (2014) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade São Luís (2020); Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade Dom Bosco (2017); Professora de Ensino Fundamental I e II - Arte - na EMEF João Amós Comenius.

RESUMO

Com a elaboração de novas normas para o ensino de arte nas escolas, incluindo a dança, houve um crescimento na busca de conhecimento e formação para que esta seja aplicada nas instituições de ensino regular. Devido a este crescimento, dúvidas e discussões surgiram, colocando em debate o conflito daquilo que foi proposto com o que e como está sendo ensinado. A intenção deste artigo é discutir esta trajetória e estimular um novo pensamento sobre o assunto, trazendo uma reflexão sobre a importância da dança no desenvolvimento humano, tanto físico quanto emocional e social, realçando a não formação de bailarinos nas aulas dentro da escola de ensino regular, mas sim trazendo o lado expressivo da dança enquanto linguagem e desenvolvimento da criatividade. Para isso, investigando em publicações bibliográficas o que tem sido discutido sobre a importância da dança na educação formal, sua idealização e sua prática. Isto posto, serão discutidos os aspectos históricos do ensino da arte, a idealização do ensino de dança na educação formal e sua prática nas aulas de artes e contribuição para o aprimoramento do educando tornando-o um indivíduo observador, o qual tem potencial para desenvolver-se tanto físico e motor quanto intelectualmente.

Palavras-chave: Dança; Educação; Movimento; Arte; Escola.

INTRODUÇÃO

Qual o papel da dança na vida escolar de uma criança/adolescente? Qual dança ensinar? Como ensinar? Quem deve ensinar?

Estes são questionamentos vividos diariamente por aqueles que se encontram com o tema Dança na Escola. Por meio desta pesquisa, foi intentada não uma resposta única e

definitiva, mas uma discussão sobre essas dúvidas em comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a realidade de algumas instituições, visando esclarecimento e reflexão crítica sobre o assunto.

Historicamente a educação artística priorizou o ensino da arte por meio das Artes Visuais, desvalorizando desse modo as outras linguagens artísticas (dança, teatro e música).

Para isso, investigando em publicações bibliográficas o que tem sido discutido sobre a importância da dança na educação formal, sua idealização e sua prática em busca de uma educação em dança com mais qualidade nas escolas.

Esse artigo não tem a intenção de priorizar a dança sobre as outras linguagens artísticas, mas sim oferecer uma opção a mais aos professores de Artes para criar com seus alunos um conteúdo curricular diversificado, o qual oportuniza aproximar-se da educação integral do aluno, uma vez que a dança poderia e deveria ser usada como recurso pedagógico, contribuindo desse modo no processo de construção do conhecimento pela interação mente e corpo (STRAZACAPPA, 2001).

Ao apresentar ao educador os elementos estruturantes da dança, a partir do livro *Domínio do Movimento* de Rudolf Laban (1978), propõe-se observar que os movimentos naturais e sua vivência consciente, visam o desenvolvimento completo do educando, além de possibilitar o entendimento do movimento humano e sua utilização nas mais variadas linguagens.

Espera-se também, com este estudo, ao observar a realidade sociocultural da comunidade escolar, propiciar ao educando, por meio do contato com a linguagem artística da dança a ampliação e aproveitamento dos benefícios desse conhecimento.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL

O ensino da arte, de forma geral, teve um início bem conturbado, visto que desde o surgimento da escola no Brasil, as artes sofreram preconceito por serem atreladas ao trabalho manual e à escravidão. Durante o período jesuítico (1549-1759), Zanellato (2016) relata que as artes eram desvalorizadas em relação à literatura que era supervalorizada, estruturando seu currículo principalmente com a gramática, retórica e dialética. No período da reforma pombalina (1759-1827) surgiram as aulas régias juntamente com o início do ensino particular, as aulas de artes eram centradas na geometria e no desenho. Entre 1827 e 1890, o governo começa a se organizar para que a educação seja de responsabilidade do poder público, neste período os desenhos lineares, geométricos e figurados eram

presentes no ensino da arte. Somente com a abolição da escravatura (1888), os trabalhos manuais começaram a ser respeitados.

O próximo período histórico a ser observado por Zanellato (2016) se inicia em 1890 e segue até 1931, no qual a prática pedagógica artística foi marcada pelo liberalismo e positivismo. No final do período, com a “Semana de 22” e a criação das universidades, o ensino de arte foi muito influenciado pelos fatores socioculturais e educacionais que estavam acontecendo no Brasil, e o desenho (perspectiva, desenho geométrico, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos) eram ensinados como preparação de mão de obra operária. Nesse mesmo período são criadas as escolas de arte para as crianças e adolescentes, colocando a arte como atividade extracurricular, uma característica que é mantida até os dias de hoje.

Entre 1931 e 1961, com o Movimento da Escola Nova, além da regulamentação das escolas primárias, secundárias e superiores, há também a democratização do ensino por meio da escola pública obrigatória através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), segundo Zanellato (2016) os professores de arte são orientados a valorizar o desenho espontâneo e o aprender com liberdade. Por outro lado, entre 1937 e 1945, com o Estado Novo, o ensino do desenho geométrico na escola primária e secundária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas são solidificados na educação.

A partir de 1947, Zanellato (2016) afirma que a visão da arte como meio de liberação emocional contribuiu para a criação de ateliês para crianças, dando início as Escolinhas de Arte no Brasil. A partir de 1950, além do desenho, também eram ensinados trabalhos manuais, música e canto orfeônico. O período compreendido entre 1961 e 1996 foi marcado pelas normatizações nacionais e parcerias entre os setores públicos e privados para a realização de políticas educacionais.

Na década de 80, surge nos Estados Unidos o DBAE (arte-educação baseada na disciplina), que combatia a exclusão do ensino da arte e que a colocasse nas mesmas condições de ensino das outras disciplinas. Marques (2001) lembra que, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, o foco do ensino da Arte eram as Artes Visuais, desconsiderando as outras linguagens artísticas (Música, Teatro e Dança).

Neste mesmo período, Ana Mae Barbosa influenciada por este pensamento estadunidense, cria a Proposta Triangular do Ensino da Arte a qual Rizzi (2008) explica que essa proposta presume que ao cruzar experimentação, codificação e informação é que ocorre a construção do conhecimento artístico. Esta abordagem ainda sugere que os programas de ensino de arte sejam elaborados “a partir das três ações básicas que

executamos quando nos relacionamos com arte. São elas: fazer arte, contextualizar [...] e ler obras de arte” (RIZZI, 2008, p. 337).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96 Art. 26 §2º) institui a Arte como ensino obrigatório em escolas primárias e secundárias, ensino este que foi resumido às artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), como Strazzacappa (2001) ressalta, mas que já apontava pontos positivos que argumentassem este ensino, como auxílio para as outras disciplinas além de criação de senso crítico no aluno.

Apenas no final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais houve uma preocupação em incluir as outras linguagens artísticas na educação formal, já que esta era focada nas artes plásticas. Desse modo a arte aparecia nos currículos escolares com uma função criativa, psicológica e espontânea.

Marques (2012) ressalta que é de extrema importância para as crianças e adolescentes, como apreciadores das artes conhecerem cada linguagem e seus elementos para que consigam ter uma experiência completa de fruição.

Por fim, Cone (2015) afirma que as artes trazem em seu conteúdo e pedagogia, as competências e habilidades desejadas para o desenvolvimento do aluno no século XXI, que são: criatividade, colaboração, pensamento crítico, autossuficiência, capacidade de resolução de problemas e consciência global, assumindo assim um papel fundamental na educação.

LUGAR DA DANÇA E FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais criados em 1997, Porpino (2012) reforça que deveriam ser consideradas três referências importantes para organizar a dança na escola, que são: os documentos nacionais e institucionais, o contexto social aonde essa prática será inserida e a vivência do professor na área da dança. Na prática, depara-se com um ensino de arte, mais especificamente de dança, bem controverso com as diretrizes propostas pelo governo e por arte-educadores especialistas no assunto.

Teoricamente falando, a dança deveria ser ensinada por artistas educadores, com formação Superior em Dança, já que:

Ensinar e trabalhar com danças em outros corpos requer muita responsabilidade. Para tal é fundamental o conhecimento deste corpo que vai ser trabalhado, de seu desenvolvimento neuropsicomotor e da didática adequada a cada situação apresentada, não se tratando de um instrutor de passos previamente elaborados e sim de um professor ou professora devidamente preparado. (VARGAS, 2009, p. 36)

Este profissional deveria buscar trabalhar em sala de aula, não só coreografias, que muitas vezes são exigidas pelas instituições e colocadas como parâmetro de avaliação do

professor, mas também que se criasse um espaço onde o aluno pudesse explorar e desenvolver sua expressividade através do movimento. Contudo, como Marques (2012) lembra, encontram-se duas cenas: professores de outras áreas (como Educação Física, Pedagogia ou outras artes – Teatro, Música ou Artes Visuais) aplicando estas aulas muitas vezes sem ter vivência na dança, ou então dançarinos que buscam apenas a parte técnica e esquecem-se da formação pedagógica que envolve o ensinar.

Silva (2010) cita Marques ao trazer uma possível alternativa para os professores que desconhecem as especificidades da dança para que não comprometam a qualidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Obviamente não instrumentalizando, capacitando ou formando professores, mas indicando os parâmetros para que eles consigam ensinar a dança de uma forma mais integradora.

DANÇA NA ESCOLA: COMO E POR QUÊ?

Os temas e a forma como as aulas de dança são conduzidas na escola, não deveriam ter uma forma única e imutável, mas sim, serem escolhidos pensando em cada turma, por meio da observação do professor sobre como a mesma vem se descobrindo e se relacionando com seu próprio corpo, com o outro e como responderam as propostas anteriores. Strazzacappa (2001) ressalta que a dança poderia e deveria ser usada como recurso pedagógico, auxiliando o processo de construção do conhecimento pela interação mente e corpo, entretanto, esse ensino é comprometido pelo despreparo dos professores muitas vezes não sabendo o que, como e porque ensinar a dança para seus alunos.

Observando a proposta dos Parâmetros Curriculares para a Dança, são listados alguns objetivos educacionais a serem enfatizados nas aulas, tais como: compreensão da estrutura e do funcionalismo corporal; investigação do movimento humano; percepção do espaço, peso e tempo; integração da expressão individual e coletiva; exercício da atenção, percepção, colaboração e solidariedade; comunicar e criar informada na cultura; experimentação; criação; consciência e construção da imagem corporal do aluno, entre outros.

De acordo com Marques (2012), imaginação, capacidade de criação, percepção, sensação, integração do corpo ao intelecto, são alguns dos potenciais trabalhados através da dança como arte. A proposta para a dança na escola, não é a formação de dançarinos profissionais, como ressalta Meriele Lima (s/d), mas que as crianças e os adolescentes, ao entrarem em contato com essa linguagem, possam canalizar seus conceitos e aproveitá-los no seu cotidiano, não só se preocupando com o movimento, mas com uma estimulação

para o apreciar crítico pelas artes em geral. Marques (2010) ressalta que a escola deve estar “engajada com as danças criadas com finalidades e intenções artísticas, já que os outros tipos de dança estão disponíveis e mais acessíveis aos alunos no meio em que vivem” (MARQUES, 2010, P. 31).

Para Silva (2010), o contexto social e cultural dos alunos, assim como os conhecimentos prévios e gostos de ritmos e estilos deles precisam ser considerados para direcionar o professor na elaboração de seus objetivos que resultará na construção de cidadãos plenos e satisfatórios ao relacionar a realidade sociocultural com valores éticos e morais.

Por outro lado, Toigo (2014) lembra que, como educadores, existe a obrigação de mostrar para os alunos outros estilos de dança e realidades culturais, as quais eles dificilmente teriam contato fora da escola. Toda essa construção de conhecimento baseia-se principalmente no diálogo entre os alunos e o professor.

Cone (2015) assevera que para muitas crianças, a aulas que acontecem no ciclo fundamental de ensino, podem ser o primeiro contato que terão com a dança, por isso deve-se ter cuidado com a forma como exigem a participação das crianças já que não se sabe a carga que eles trazem, tanto de percepção como de opinião, que podem interferir nesse processo. Oferecendo uma variedade de estilos e de contatos com a dança, o entendimento do movimento como forma de expressão e comunicação, podem facilitar a adaptação.

Assim sendo, não se tem uma dança certa ou errada, uma dança base, pois se podem trabalhar os princípios da dança com qualquer estilo de dança, porém na prática, não é bem isso que se vê. Segundo Figueira (2008), mesmo existindo diversos estilos de dança, o centro da atenção e do trabalho dentro das aulas de dança na escola devem ser a expressividade e a criatividade.

A REALIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS

Aline Lima (2011) observa que as escolas particulares ao oferecerem a dança normalmente o fazer por meio das aulas extracurriculares, geralmente dividem as turmas por faixa etária e propõem o Balé Clássico para crianças a partir da Educação Infantil e aulas de Jazz Dance, Dança Contemporânea ou Street Dance para as crianças a partir do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Os profissionais responsáveis pelas aulas, na sua maioria, não apresentam formação superior em Licenciatura em Dança, e muitos não têm conhecimento didático referente a *praxis* do ensino da dança escolar, da Pedagogia ou mesmo dos métodos de ensino.

A dança, portanto, é inserida nas escolas com foco no desenvolvimento técnico das crianças e com o intuito de abrilhantar as festividades do calendário anual: páscoa, festa junina, comemorações folclóricas do mês de agosto, dia da criança, dia dos pais, dia das mães e encerramento do ano letivo. Danças essas que, segundo Marques (2012), são normalmente descontextualizadas, ensinadas e aprendidas de forma mecânica, sem sentido e sem significado para as crianças, tornando-se assim apenas entretenimento e não educando de fato.

Para Souza (2011), o Balé Clássico pode ser utilizado como técnica inclusive dentro das aulas regulares, desde que os códigos corporais e contexto cultural dessa dança sejam conhecidos e que tenham relação com os objetivos relacionados ao grupo. O que não deve acontecer é considerar um estilo de dança melhor do que outros.

Percebe-se, apenas pela forma como a dança é estruturada nestas instituições, que as referências para a execução da mesma são muito mais acadêmicas, no sentido de como é ensinado nas academias de dança, do que baseadas nos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Situação recorrente na maior parte das escolas formais, isto quando são oferecidas aulas de dança, já que nem todas julgam necessária esta prática.

Já nas escolas públicas, a dança deveria estar inserida dentro das aulas de artes como linguagem artística que de fato é. Por muitas vezes as aulas que envolvem a dança estão inseridas apenas no currículo da educação física, focando a dança somente como movimento e destreza corporal, e não como arte. Os professores que lecionam artes no ensino formal, geralmente tem a sua graduação em apenas uma linguagem, comumente artes visuais (podendo também ser teatro ou música), o que torna o ensino da dança desafiador já que este mesmo professor, pelo que indica nas normativas, deve abordar as quatro linguagens artísticas com os alunos.

Como lembra Meriele Lima (s/d), a utilização da dança como prática pedagógica traz à tona diversos preconceitos, como o questionamento de ser uma prática feminina e da forma como ela pode atingir a masculinidade dos alunos que queiram praticar, esbarramos também na questão de que no nosso país dança e religião se mesclam, Vargas (2009) diz que, várias danças, principalmente as ligadas à cultura afro-brasileira e indígena, utilizam a dança como adoração. “Dentro de nossas políticas de respeito às diferenças, cores, religiões e raças não pode a escola ignorar estas manifestações”. (VARGAS, 2009, p. 38)

Além disso, há a grande necessidade de montagem de coreografias como forma de avaliação tanto do aluno quanto do docente, muitas vezes dando mais importância ao resultado final do que ao processo vivido pelo aluno. Tibúrcio (2006) traz alguns outros meios de ser ensinado dança além da simples repetição de passos como, por exemplo:

vivência de diversos ritmos e formas de dançar, aprendizado de gestos técnicos de danças específicas, apreciação de vídeos e espetáculos, investigação de contextos e artistas através das pesquisas de campo ou na internet, visitas a espaços de fomento e de difusão da dança, leituras de textos, análise do gesto de dança, vivência de improvisação ou composição coreográfica a partir de temas, de objetos, de palavras, de características gestuais de danças já existentes, de pesquisa de movimento em determinados contextos sociais, entre outros procedimentos que ampliem as possibilidades de vivenciar, criar, compreender, refletir e produzir conhecimento sobre dança (TIBÚRCIO, 2006 apud PORPINO, 2012, p. 13).

Marques (1997) sintetiza os conteúdos específicos da dança que devem ser ensinados, dividindo-os em:

- *subtextos: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (coreologia, consciência corporal e condicionamento físico);*
- *contextos: disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia);*
- *textos: possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica) (MARQUES, 1997, p. 25).*

Dessa forma percebe-se que o ensino de dança na escola formal poderia apresentar muito mais recursos de aprendizado além da repetição de passos relacionados com a música. Devemos lembrar que a dança não é apenas movimento, mas também expressão. Se começarmos a enxergar a dança realmente como linguagem, poderemos ver que:

A dança como expressão e comunicação estimula as capacidades humanas e pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos, desta maneira, a expressão corporal estimula e desenvolve as atividades psíquicas de acordo com seu conteúdo e forma de ser vivida, tal como a palavra. (VARGAS, 2009, p. 40)

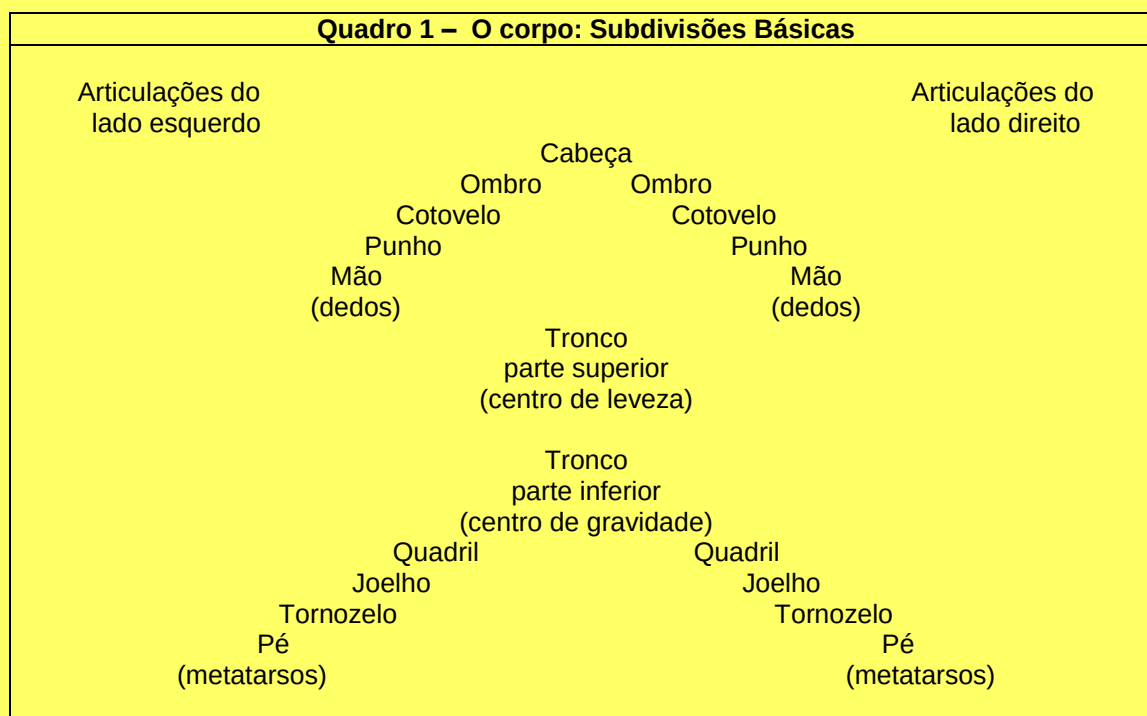
LABAN: UM POSSÍVEL COMEÇO

Sempre que se pensa em como apresentar a dança para as crianças, pode-se no início focar no “se movimentar” e a partir de então desenrolar novas opções.

Como Cone (2015) traz, os elementos da dança constituem a base do currículo da dança. E quais seriam esses elementos? São elementos que estão em todos os movimentos que fazemos, sejam eles intencionais ou não, portanto pode-se pensar na dança combinando esses elementos de diferentes formas, criando diversas danças.

Esses elementos são baseados na obra de Rudolf Laban, bailarino húngaro nascido em 1879 que em seu trabalho buscava sempre os movimentos naturais e sua vivência consciente, visando o desenvolvimento completo de quem o praticava. Sua pesquisa e metodologia servem de base até hoje para quem quer entender o movimento humano e é utilizado nos mais diversos ramos como: dança, teatro, educação, trabalho, psicologia antropologia etc. Todas as informações trazidas neste capítulo têm como referência o seu livro *Domínio do Movimento* (1978).

A primeira parte apresentada envolve as subdivisões básicas do corpo, sendo elas:



Fonte: LABAN (1978, p. 57)

Cone (2015) afirma que para a criança ter um corpo consciente, precisamos partir da aprendizagem do nome das diferentes partes do corpo e sua localização, além de saber as possibilidades de movimento de cada uma dessas partes, de forma isolada ou coordenada.

A segunda parte diz respeito ao espaço. Cone (2015) compara o espaço do dançarino a tela de um pintor, é nesse espaço que a criança poderá experimentar e criar seus movimentos e sua dança. Temos então:

Quadro 2 – O espaço	
Direções:	esquerda frente frente direita frente esquerda esquerda trás trás direita trás
Planos:	alto médio baixo
Extensões:	perto - normal - longe pequena - normal - grande
Caminhos:	direto - angular - curvo

Fonte: LABAN (1978, p. 73)

Além disso, devemos ensinar as crianças sobre o que é o espaço pessoal e o que faz parte do espaço geral. Cone (2015) define espaço pessoal como sendo aquele que está ao nosso redor o tempo todo, independente de estarmos em movimento ou parados. Ele é definido como o espaço que a criança precisa ao seu redor para se mover sem esbarrar em um objeto ou em outra pessoa, como se fosse uma bolha gigante ao redor de cada um.

Já o espaço geral é o espaço que todos compartilham para realizar seus movimentos, pode ser definido pelo professor com marcações, ou então utilizando as formações como rodas, linhas etc. de acordo com a proposta para a aula.

Depois temos o tempo, elemento que trata sobre o ritmo e cadência dos movimentos:

Quadro 3 – O tempo	
Velocidade: (intensidade)	rápida - normal - lenta
Tempo: (duração)	presto - moderato - lento

Fonte: LABAN (1978, p. 76)

Fazendo uma comparação com uma viagem, tempo seria quanto iria durar o percurso e a velocidade seria quão rápido ou devagar você percorreria esse percurso. A pausa também é muito importante, seria o silêncio do movimento. Ela também é influenciada pelo elemento tempo.

Continuando, temos o elemento peso:

Quadro 4 – O peso			
Energia ou força muscular usada na resistência ao peso:	forte 2 : 1	normal 1 : 1	fraca ½ : 1
Acentos:	ênfase ou neutro		
Graus de tensão:	tensão a relaxado		

Fonte: LABAN (1978, p. 79)

Cone (2015) define peso como “a quantidade de energia consumida em um movimento. Ela pode ser forte, como aquela empregada em um soco, ou leve, como a de um movimento de flutuação” (CONE, 2015, p. 28)

E por último, temos o elemento fluência, que trata do controle e do fluxo do movimento, dizendo se o movimento é mais “livre” ou mais “preso”.

Quadro 5 – A fluência			
Fluxo:	indo	interrompendo	detendo
Ação:	contínua	aos trancos	parada
Controle:	normal	intermitente	completo
Corpo:	movimento	séries de posições	posição

Fonte: LABAN (1978, p. 86)

Todos os elementos da dança podem ser trabalhados sozinhos ou combinados. Baseado nesses elementos, o professor pode elaborar dezenas de aulas de dança, experimentando ou apreciando a qualidade dos movimentos, o uso do espaço, solos ou grupos, danças populares ou clássicas, coreografias ou improvisações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tipo de pesquisa utilizado neste artigo foi a revisão bibliográfica com base em livros e artigos científicos sobre o tema dança e educação.

Esta pesquisa tem como aportes os trabalhos de Laban (1978), Marques (1997, 2001, 2010, 2012), Vargas (2009) e Cone (2015) que abordam as temáticas e questões sobre a dança para crianças e seu ensino na escola.

Nesta pesquisa foram analisados alguns livros, artigos, documentos de orientação para a educação artística, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão do ensino da linguagem da dança dentro da escola de ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos teóricos e bibliográficos servem para ampliar a compreensão do ensino, especificamente, da linguagem artística referente à dança.

Observa-se que para que haja um ensino efetivo e que obtenha êxito, muitos preconceitos com relação à dança necessitam ser quebrados, como por exemplo: só mulheres podem dançar, apenas balé é dança, dança é apenas *hobbie* e não é necessária, é ‘só’ dança e então não precisa ser levada tão a sério. Porque mesmo em um país tão

dançante como o Brasil, o preconceito com a dança ainda existe, mais do que as pessoas podem declarar.

A análise deste trabalho demonstra que as práticas de ensino relacionadas à linguagem da dança, apegadas à concepção tradicionalista do ensino da disciplina Artes, a qual, ainda ignora o aprendizado de outras linguagens, ou quando aplicadas, são de modo superficial que não estimulam o conhecimento crítico do educando e desse modo não transforma a realidade e não leva a uma progressão intelectual.

Rocha e Rodrigues (2007) ressaltam que o Parâmetro Curricular Nacional é um documento que necessita sempre de reflexão e atualização para não comprometer a prática pedagógica do professor que estará aplicando as aulas de dança. Scarpato (2001) salienta que a dança na escola não deve privilegiar a execução perfeita de movimentos ou dizer que um está correto e outro não se baseando apenas em um padrão técnico, ao contrário deveria focar no movimento como forma de expressão e comunicação do aluno estimulando-o a tornar-se uma pessoa responsável capaz de analisar e julgar, bem como manifestar-se em variadas linguagens, além de refrear a rivalidade entre os aprendizes.

O ensino da dança nunca será igual em todas as escolas, até porque esta não é a intenção, pois é necessário observar que cada turma é única e que cada professor tem uma metodologia de ensino própria, consequentemente cada vivência com a dança será única.

E mesmo nas instituições em que as aulas de dança são oferecidas o que muitas vezes justifica a dissociação entre a teoria e a prática nas aulas é o desconhecimento dos envolvidos no processo, sobre a real função da dança na escola e o seu potencial para desenvolver o ser humano de maneira completa e eficaz (físico, motor e intelectual).

Isto posto, ao educador é lançado o desafio de ultrapassar as normas retrógradas de ensino que os limitam na expressividade e na criatividade com os alunos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte Educação no Brasil: Das Origens ao Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 15-41.
- CONE, Theresa Purcell. Ensinando dança para crianças. Barueri, SP: Manole, 2015.
- FIGUEIRA, Dra. Márcia Luiza Machado. A dança na escola: educação do corpo expressivo. EFDEPORTES, Buenos Aires, ano 13, n. 127, 2008. Disponível em: <

<http://www.efdeportes.com/efd127/a-danca-na-escola-educacao-do-corpo-expressivo.htm>>. Acesso em: 20 out. 2020.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. 3 ed. organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, Aline Maria. A dança como prática educativa no cotidiano escolar. São José: Centro Universitário de São José – USJ, 2011. Disponível em: <<http://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/TCC-ALINE-MARIA-LIMA.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

LIMA, Meriele Santos A. S. A Importância da dança no processo Ensino Aprendizagem: A dança aprimorando as habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento. Monografias Brasil Escola, s/d. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-danca-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 20 out. 2020.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. Rio Claro: MOTRIZ – Volume 3, Número 1, Junho/1997. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Ensino da dança hoje: textos e contextos – 2. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Dançando na escola – 5. ed – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Linguagem da dança: arte e ensino. In: TV ESCOLA. Dança na escola: Arte e Ensino. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, Ano XXII, Boletim 2, Abril 2012, p. 16-21. Disponível em: <<https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:20>>. Acesso em: 29 out. 2020.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e currículo. In: TV ESCOLA. Dança na escola: Arte e Ensino. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, Ano XXII, Boletim 2, Abril 2012, p. 9-15. Disponível em: <<https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:20>>. Acesso em: 29 out. 2020.

RIZZI, Maria Christina S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In BARBOSA, Ana Mae (org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

ROCHA, Daniela. RODRIGUES, Graciele Massoli. Dança na escola. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 6, n. 3, p.15-21, 2007. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_01.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança Educativa: Um Fato em Escolas de São Paulo. Cad. CEDES, ano 21, n. 53, p. 57-68, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

SECRETARIA de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 49-52.

SILVA, Jéssica Pistori. A DANÇA NO CONTEXTO DA CULTURA ESCOLAR: Olhares de professores e alunos de uma escola pública do ensino fundamental. Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20JESSICA%20PISTORI%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

SOUZA, Maria Inês Galvão. O Ensino da Dança Na Escola: Técnica ou Criatividade?. Cadernos RCBE, v. 2, n.1, p. 32-42, 2011. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1206>>. Acesso em: 20 out. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cad. CEDES, v. 21, n. 53, p. 69-83, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2020.

TOIGO, Angela Glória Piano. Dança na Escola: Uma Proposta Pedagógica Pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edfis_artigo_angela_gloria_piano_toigo.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

TV ESCOLA. Dança na escola: Arte e Ensino. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, Ano XXII, Boletim 2, Abril 2012. Disponível em: <<https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:20>>. Acesso em: 29 out. 2020.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. Escola em dança: movimento, expressão e arte – 2. ed – Porto Alegre: Mediação, 2009.

ZANELATO, Daniella. Ensino de arte, educação de surdos e museus: interconexões possíveis [online]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112016-130436/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

MÚSICA COMO INSPIRAÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NEIDE RIBEIRO DOS SANTOS

Graduação em Artes Práticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo em 1981; Especialista em Artes Industriais, pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo em 1981, Graduada em Educação Artística, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, em 2006 Especialista em Desenho, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo em 2006; Graduada como Bacharel em Administração pela Universidade São Judas Tadeu em 1987, Especialista em Comércio Exterior pela Faculdade São Judas Tadeu em 1987; Professor de Ensino Médio - Artes - EE José Chediak; Professor de Ensino Fundamental II - Artes e Matemática na EE "Profa. Beatriz do Rosário B. Astorino"; Professor de Educação Básica - Artes - na EE Deputado Joaquim Gouveia Franco Júnior; Professor de Educação Infantil no CEI Jardim Guairaca.

RESUMO

Esse artigo é uma breve reflexão sobre a linguagem musical e significados atribuídos a ela como ponte de comunicação e expressão entre o educador e a criança na educação infantil. Essa pesquisa parte da observação da prática na educação infantil cuja experiência permite observar a importância da música através do canto, das canções e recurso midiáticos musicais como fonte para os primeiros contatos com as crianças. Em paralelo a música como forma de interação também inspira ações educativas proporcionando à criança uma aprendizagem rápida, atraente e significativa. O artigo aponta de forma pragmática, elementos para o estudo e a preparação do educador para desenvolver ou conquistar um bom relacionamento com as crianças no ambiente educativo abarcando a música como ferramenta auxiliadora e inspiradora para as diversas ações pedagógicas que possam ocorrer no ambiente educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Música; Criança; Linguagem Musical; O Educador e a Música.

INTRODUÇÃO

A música é um elemento comum aos ouvidos da maioria das crianças e que, ao serem aceitas pelas mesmas, por ser uma linguagem presente desde o primeiro contato de vida com seus familiares é um elemento facilitador no processo pedagógico para ser trabalhado na Educação Infantil junto às crianças.

Os anos de profissão na área da Educação Infantil corroboram com a percepção do quanto à música possibilita um elo de comunicação, afeto e cumplicidade entre o educador e a criança. Sendo assim, este artigo propõe uma reflexão sobre a utilização da música

como ferramenta pedagógica responsável pelas inspirações das variadas ações educativas incluindo, até mesmo, as conceituais contidas no currículo, de forma a possibilitar um ensino de qualidade na Educação Infantil.

Com abordagem metodológica bibliográfica, essa pesquisa contempla em seu teor artigos e periódicos de autores com referência na área da Educação Musical e Educação Infantil tendo como autores principais: Brito (2003), Teixeira (2014), Lei de Diretrizes e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Sendo assim, esse artigo propõe uma reflexão sobre três importantes aspectos: o primeiro intitulado como *“A música para a criança no ambiente familiar”*, que sucintamente aborda a música como linguagem materna e de comunicação para a criança; o segundo intitulado como *“A Educação Infantil”*, no qual ocorre o primeiro contato social da criança citada nas Leis que regem a Educação Infantil como referência de direito à educação e para finalizar, com o terceiro intitulado como *“A música: elo entre o educador e a criança na Educação Infantil”* abordando, a temática dessa pesquisa com bases bibliográficas.

Por fim, nas considerações, estão registradas as conclusões levantadas durante todo o processo de construção deste trabalho resultando num novo material de estudos e pesquisa quanto à música como inspiração de muitas ações educativas na Educação Infantil.

A MÚSICA PARA CRIANÇA NO AMBIENTE FAMILIAR

Entende-se a música como parte integrante da linguagem materna, pois estudos comprovam que o som, (componente musical) é o que estimula a comunicação da criança como primeiro contato com o mundo externo. Seguindo esse raciocínio, a criança durante seu processo de desenvolvimento associa os sons dando significados abrindo possibilidades de entendimento para comunicação. Nesse contexto para Teixeira:

“A música se estende durante desenvolvimento da criança: com as canções de ninar, com as músicas cantadas para brincar, com as músicas colocadas no carro para um passeio, com aquele brinquedinho sonoro, com o irmãozinho cantando, no balanço do “colinho” dos avós, enfim a música passa a ser um elemento frequente para os ouvidos da criança que naturalmente, é proporcionado através do meio em que vive, garantindo o melhor do que se espera: a apreensão do conteúdo. (TEIXEIRA, 2014, p.3).”

Segundo Teixeira (2014), é no meio em que a criança vive o responsável pelo primeiro contato musical proporcionando saberes para a mesma. Sendo assim, entende-se que a variedade de sons possibilita diferentes e novas descobertas, contribuindo para sua

formação integral.

Quando a criança, já um pouco maior, em suas brincadeiras, jogos e movimentos, arriscam dançar, cantar, imitar e criar ao som de uma música ou canção e até mesmo diante de um ruído, deixando a atividade mais atraente.

A música torna-se elemento presente no cotidiano das crianças com objetivo de recreação entretenimento e absorção de conteúdos.

Durante o desenvolvimento da criança é possível observar sua afinidade musical, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e desenvolvimento cognitivo como afirmam as autoras:

“As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesmas, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro. [...] que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo, da criança. (CHIARELLI e BARRETO, 2005, s/p.).”

A música presente na vida das crianças por meio de brincadeiras é uma forma de autoconhecimento e ao mesmo tempo de expressão, comunicação e de relacionamento com o mundo externo, pois, o contato musical por meio de mídias e por influências familiares possibilita o reconhecimento de sua cultura. Logo, ampliar o repertório musical proporcionando apreciação de músicas de diferentes origens proporcionará à criança novos conhecimentos culturais.

Resinificando esse contato musical a criança quando ultrapassar pela primeira vez os portões da escola, exclusivamente na Educação Infantil (objeto de pesquisa), levará consigo seus conhecimentos e experiências musicais facilitando a comunicação e compreensão entre ela e o mundo novo que a aguarda.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil (dever do Estado), foi definida como a 1ª etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), devendo ser oferecidas em creches e pré-escolas até 5 anos de Idade, proporcionando às crianças em seu desenvolvimento, formação para o exercício da cidadania, sua introdução à cultura e à apropriação de conhecimentos básicos quanto sua adequada interpretação em relação às crianças de 0 à 5 anos de idade. (BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.p.84).

Nesta proposta para reforçar a finalidade da Educação Infantil tem em seu propósito o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e

social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art.29).

De acordo com a Lei citada, a Educação Infantil está para contribuir com o desenvolvimento da criança estendendo ao seu conceito um lugar rico em informações e ações para a formação da criança. Para tanto é necessário que essas informações e ações estejam organizadas de modo a oferecer-lhes diferentes formas de compreensão para adentrar neste novo mundo infantil.

Pesquisas nos deixam claro que trabalhar com diferentes linguagens explorando imagens, sons, brincadeiras, proporcionam aprendizagem e possibilitam à criança seu protagonismo quanto á novos conhecimentos. Nesse contexto o Currículo da Educação Infantil:

“[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.p.86).

De acordo com a citação do Currículo, as experiências e saberes trazidas pelas crianças à Educação Infantil possibilitam ao educador articular ações educativas, visando o desenvolvimento da criança às metas educacionais. Sendo assim, a prática educativa na Educação Infantil engloba a formação integral da criança cuja proposta de aprendizagem deve ser algo prazeroso e planejada pelo educador, de forma intencional a contribuir com a construção da identidade e do seu processo de aprendizagem.

A MÚSICA COMO ELO ENTRE O EDUCADOR E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme o dicionário da língua portuguesa a palavra “ELO” é um substantivo masculino e significa a união, conexão e ou relação construída entre pessoas ou coisas. Neste sentido a música possui um grande poder de interação e de despertar sensações, permitindo extrair de uma linguagem comum e significativa o primeiro contato entre a criança e o educador.

Como ponto de partida para esse primeiro momento do educador com a criança, a

música pode ser utilizada como uma ferramenta a ser trabalhada como um novo caminho para que ela possa aceitar o desconhecido, ofertando-lhe um pouco de segurança e afetividade.

Os próximos passos deste educador é dedicar-se a pesquisas durante seu planejamento de aula (convívio), fazer do universo de músicas infantis em conteúdo ao Currículo da Educação Infantil, um dos propósitos para proporcionar momentos de novos conhecimentos aos pequenos garantindo cada vez mais uma boa relação entre o educador e a criança. Nesse contexto:

“A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p.45).”

Sendo a música uma linguagem da expressão humana, também serve de veículo para descrever a história da humanidade, contos infantis, expressar credos ou política, contar e reavivar o folclore que por meio da palavra ou da oralidade cantada, faz da música uma experiência significativa, possibilitando à criança o desenvolvimento da linguagem verbal e mais tarde, como já comprovado em pesquisas, sua contribuição à linguagem escrita.

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta é trazer para o ambiente educativo a música como um elemento contribuinte ao convívio social, enriquecendo a interação entre as crianças e os adultos do meio educativo, favorecendo, assim, uma comunicação mais afetiva.

Trabalhar com a música na educação infantil possibilita ao educador um suporte para a rotina educativa, como por exemplo, para o desenvolvimento de atividades com expressão motora, sensorial e corporal.

O universo infantil congrega as mais diferenciadas canções em suas atividades diárias e proporciona à criança participação efetiva, pois como já abordado no tópico anterior, a música faz parte da vida da criança desde o seu primeiro contato com o mundo.

A música na Educação Infantil também está ligada aos aspectos cognitivos e motores, que promovem o desenvolvimento do sujeito como um todo, sendo esses norteadores para facilitar ao educador a elaborar com carinho os seus dias de convivência com as crianças, facilitando seu entendimento e contribuindo para sua integralidade. Nesse teor a autora a seguir afirma:

[...] o professor deve atuar sempre- como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda

proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil. (BRITO, 2003, p.45)."

Assim, o educador que elabora atividades a partir do campo musical, propiciando por meio desta, um conteúdo significativo tem como resultado prazer e alegria por parte dos alunos ao realizá-las.

As abordagens musicais como ponte para uma boa socialização entre a criança e o educador, revelam que essa prática na Educação Infantil corrobora o desenvolvimento de algumas potencialidades da criança, pois além da música poder auxiliar no trabalho com as crianças, também ajuda a relaxar, a inserir novos conceitos e conteúdos, muitas vezes como incentivo e despertando o interesse e curiosidade para um determinado objeto (como fonte

de pesquisa pré-elaborado pelo educador), bem como para aquisição e ampliação do vocabulário da criança, como exposto acima.

Na maioria das brincadeiras na Educação Infantil a música aparece integrada a elas fomentando gestos expressão corporal, brincando de roda, andando de acordo com o ritmo da música, brincar de criar melodias e ritmos com novas palavras são exemplos que sugerem aprendizado, e que de forma lúdica a aprendizagem é garantida juntamente com a boa interação entre os alunos e o educador.

Outra proposta de aproximação com música entre o educador e a criança é por meio da história cantada, a junção desses dois elementos: a história infantil e a música estimula o imaginário da criança, juntando o visual (figuras, fantoches ou o próprio livro) com a música cantada, e ainda propondo movimento próprio da narração, juntamente com a participação ativa da criança que procura atuar com o corpo a narrativa contada pelo educador. Sendo assim, a música ligada à história proporciona ação e movimento de forma divertida e educativa. Nessa proposta Brito (2003, p. 161), afirma que a história pode ser uma possibilidade no processo de educação musical e ainda complementa que “é certo que música é gesto, movimento, ação” (Brito, 2003, p. 93).

Como inspiração de muitas ações educativas na Educação Infantil a música oferece várias vertentes, também como exemplo o desenvolvimento projetos, pois letras de músicas fomentam criação de coreografias a serem apresentadas em datas comemorativas, promovendo apresentações para a comunidade ou o início de uma pesquisa a ser desenvolvida com as crianças, que registrada em portfólios passa a ser um documento de avaliação da turma e valorização do trabalho docente.

Importante também é a sensibilidade que o educador deve praticar para perceber quais canções, músicas ou cantigas devam fazer parte de seu repertório, baseado nos gostos musicais de cada criança encorajando-os de diferentes maneiras a vivenciar a

música cantando, ouvindo, dançando e garantindo entre esses dois um elo para o conhecimento. Para o desenvolvimento dessas interações musicais o ambiente deve corresponder às propostas, permitindo a liberdade de expressão de sentimentos por meio da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos de profissão na área da Educação Infantil corroboram com a percepção de como a música facilita ações educativas e pedagógicas no cotidiano com as crianças na educação infantil. Essa observação é facilmente detectada por meio das mais simples ações do dia a dia na Educação Infantil, no momento de receber as crianças ou para as entreter durante a interação com um brinquedo ou ainda, antes ou durante uma história contada, para organizar criar hábitos de higienização corporal e organização do ambiente, para indicar a hora das refeições e o término, para datas comemorativas, introdução de novos conceitos, enfim, a música entra como inspirações das mais variadas ações educativas.

Tomar a música como seu aliado para poder iniciar o período de trabalho ou que seja para atrair a atenção das crianças e, ainda, para a utilização da música para um novo comando, ou mesmo para introdução de conceitos ou novo conteúdo pedagógico, cabe ao educador da Educação Infantil, praticar sua sensibilidade às necessidades, de estabelecer esse vínculo interativo com a música entre si e a criança.

Por fim, esse trabalho apontou fundamentos e elementos de estudos para que o educador semeie, conquiste e desenvolva um bom relacionamento com as crianças no ambiente educativo, contribuindo assim, com a formação integral da criança na Educação Infantil preparando-a para receber e envolver-se com o novo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 3.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRITO, Teca de Alencar. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. “A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser”. Revista *Recre@rte*, N°3, 2005. ISSN: 1699-1834. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>

TEIXEIRA, Nilza Carla. “Apreciação Musical como Instrumento facilitador no Processo de Alfabetização e Letramento”. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/apreciacao-musical-como-instrumento-facilitador-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento/118433>. Acesso em 12/10/2020.

A MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



NILCE TELINI DE MELO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Camilo Castelo Branco (1998); Pós-graduada em Libras pela IPEMIG (2021); Professora de Educação Infantil, no CEMEI Parque do Carmo da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a importância do lúdico no processo de desenvolvimento cognitivo e na socialização das crianças na educação infantil. A ludicidade, tida como uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem torna-se uma estratégia didática que favorece a construção do conhecimento do indivíduo, o desenvolvimento da linguagem, à criatividade, a motricidade, o raciocínio lógico e psicossocial da criança. O estudo revela benefícios das práticas lúdicas no processo de ensino aprendizagem das crianças, e que os educadores necessitam participar com mais frequência de capacitações nesta área para melhorar sua prática e sua formação profissional para desenvolver uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Lúdico; Motricidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é muito complexo porque envolve sistemas e habilidades diversas, inclusive as motoras. Sendo assim, devemos entender a importância em adquirir determinados conceitos e movimentos que irão viabilizar e facilitar todo o processo de aprendizagem nesse período da educação infantil, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na maioria das vezes, quando a criança apresenta uma dificuldade de aprendizagem, a causa do problema não está relacionada ao nível escolar que está frequentando no momento, mas está relacionada ao fato de ter havido alguma falha no início desse processo, que é iniciado na educação infantil.

As habilidades básicas são condições mínimas para uma boa aprendizagem, e constituem a estrutura da educação psicomotora que é tão importante no processo de ensino-aprendizagem.

Para que ocorra esse desenvolvimento psicomotor, o professor precisa construir e reconstruir o seu saber, a partir de meios e estratégias para estimular suas crianças no desenvolvimento desse processo.

Os principais aspectos a serem destacados são: esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estruturação temporal. Também é importante trabalhar as percepções e a motricidade ampla e fina.

O educador deve desenvolver atividades significativas com crianças de 0 a 6 anos com o objetivo de promover o processo ensino-aprendizagem na educação infantil. Para isso o professor e demais profissionais que atuam na educação infantil devem conhecer o desenvolvimento das crianças para atuarem de acordo com suas faixas etárias e dentro de seus limites.

Um esquema corporal mal constituído resultará em uma criança que não coordena bem seus movimentos, veste-se ou despe-se com lentidão, as habilidades manuais lhe são difíceis, a caligrafia é feia, sua leitura é inexpressiva, não harmoniosa. (MORAIS, 2002)

Um bom trabalho com a motricidade proporciona à criança realizar com facilidade atividades do dia a dia para se tornarem mais independentes, além de passar pelo processo de alfabetização com um desempenho significativo, com mais segurança e destreza.

É muito importante termos conhecimento de que o processo de linguagem escrita na criança não se inicia na alfabetização. Sendo assim, a criança deve ser estimulada a realizar atividades que envolvam movimentos com o corpo todo, e conseqüentemente com as mãos e dedos de forma que futuramente ela tenha melhor habilidade para usar a motricidade fina com o uso do lápis, entre outros.

ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA

Ao incentivar e despertar a ação motriz a criança passa a se relacionar com instrumentos, com o ambiente e com si própria, produzindo um diálogo com seu corpo adequado de forma lúdica. Para distinguir o aquecimento motriz de um exercício motriz é a finalidade de produzir melhoramento da estrutura corpórea, ou seja, a criança é incentivada a elaborar práticas distintas das conhecidas.

É imprescindível auxiliar o convívio entre a criança com o universo dos instrumentos que possibilitam a experiência concreta com a ludicidade através da brincadeira acontece

à conquista do conhecimento e maneira de armazená-lo, logo o processo de aprender é completa e torna-se mais agradável e divertido.

A movimentação corporal é a primeira forma de se expressar da criança. Atitudes como mostrar, chamar, pegar substituem as lágrimas, a criança começa emitir sons para demonstrar o que ainda não consegue falar, formando um considerável modelo de diálogo que precede o vocabulário fonético.

Com base nessa ideia, é importante colocar os pequenos momentos planejados que tenham brincadeiras dirigidas que exijam novas formas de buscar soluções esperadas. Assim, ela colocará seu cérebro em funcionamento, além de contribuir para a evolução do aprendizado, logo é fundamental para o seu sistema motor e sua independência e capacidade de criar.

Atividades referentes à dança e à música têm como finalidade o desenvolvimento integrado da infância.

Portanto, a motivação da integração das funções motoras e psíquicas opera na precaução e terapia das dificuldades quanto para a exploração do potencial ativo de cada pessoa. O avanço das partes do cérebro relacionadas aos movimentos é relevante no resguardo de dificuldades no processo de aprender e na reabilitação do estado involuntário de contração natural dos músculos corporais, do porte, da capacidade de controlar os dois lados do corpo juntos ou separadamente e do movimento usando como ferramenta o lúdico que assegura e possibilita maior disponibilidade das crianças em realizar as atividades psicomotoras com qualidade.

MOVIMENTO E O ATRASO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na Educação Infantil, as orientações devem convergir para o desenvolvimento integral e a construção da autonomia da criança, por meio de diferentes situações, nas quais ela possa ter as mais diversas experiências, fazer escolhas, socializar-se tomar decisões, imaginar, brincar, estabelecer suas próprias regras e se apropriar daquelas já estabelecidas.

O movimento como ponto de partida fundamenta-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, propondo atividades que auxiliem na Formação pessoal, social e conhecimento de mundo. Explorando as áreas de Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Artes Visuais e Movimento. A Psicomotricidade sustenta-se na ideia de que o desenvolvimento da criança depende tanto da exploração do ambiente em que ela vive, conhecendo as coisas e as pessoas,

O educador deve considerar as características emocionais, cognitivas e culturais das crianças, e respeitando o seu modo de agir, pensar e aprender, o desenvolvimento das atividades deve pressupor o trabalho com diversas linguagens, em diversas situações, proporcionando abertura para a inclusão de novos exercícios.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os objetivos do movimento são:

“Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, entre outros, desenvolvendo atitude de confiança em suas capacidades motoras; explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, para o uso de objetos diversos; ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação social; explorar diferentes qualidades e dinâmicas de movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade conhecendo gradativamente as possibilidades e limites de seu corpo; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos, e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo”. (RCNEI, 1998 p, 17)

O suporte pedagógico especializado pode atuar trabalhando com a interpretação da linguagem corporal da criança, de forma a minimizar o atraso no desenvolvimento do controle corporal (motricidade grossa) e dos movimentos de precisão (motricidade fina), dependendo do grau de atraso é oferecido o atendimento educacional especializado por profissionais especializados que podem possibilitar a aceleração e a integração da criança oferecendo o enquadramento da mesma no estabelecimento de ensino.

Para prevenir problemas na aprendizagem infantil é a psicomotricidade que atua no desenvolvimento da criança de acordo com a faixa etária em que a mesma se encontra, com a possibilidade de atuação de outras áreas como da Neurologia, da Psicologia e da Pedagogia trabalharem juntas para atingir o pleno desenvolvimento infantil. A reeducação psicomotora é um método, uma terapia programada que tem como objetivo modificar o comportamento. Parte dessa atuação é privativa do técnico em psicomotricidade que desenvolve um projeto de intervenção com técnicas adequadas no momento oportuno.

O brincar proporciona à criança uma autonomia diferenciada, compreensão do tempo e espaço, expressão e rapidez nas mudanças, criando percepções conseguindo se incluir dentro do conjunto educacional.

O brincar na escola possibilita aprender e ensinar com significado, o que representa uma nova prática pedagógica, que proporcionou uma revolução neste mundo globalizado nos padrões da escola e colabora para o sucesso escolar para uma educação de qualidade.

Assim, a criança aprende a conviver, trabalhando a ludicidade para desenvolver a aprendizagem, experienciando o aprender e o ensinar com prazer e significado. O trabalho com prazer é feito quando se respeita o colega na brincadeira de sala de aula. Ofertando espaço para o colega desenvolver sua autenticidade de brincar. Dentro de uma sala de aula tem várias formas e características de ser indivíduo: líder que conduz a brincadeira o assessor que escuta e obedece a brincadeira e faz a brincadeira acontecer.

A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO

O brincar nesse período torna-se a principal atividade da criança, pois através dele a mesma irá desenvolver sua aprendizagem construindo um paralelo com a realidade que a cerca.

Ferland (2006) considera o brincar como a atividade própria da criança, cheia de sentido para ela, através da qual consegue desenvolver suas capacidades de adaptação e de interação, conquistando assim sua autonomia.

Esse é o estágio que se desenvolve a coordenação motora fina, que proporciona o movimento de pinça com os dedos e permite à escrita.

Em relação às brincadeiras, é preciso levar em conta que este é o período da fantasia, do faz-de-conta e do uso de símbolos como significantes, isto é, o cabo de vassoura, é o significante e o cavalo é o significado. A criança adora ouvir histórias pelo prazer de poder fantasiar e imaginar o contexto e as personagens. Ações como puxar, bater, montar, permitem abstração de informações das características dos objetos e das próprias ações. Por exemplo, a criança pode bater um balde imaginando um tambor.

Também está presente neste estágio a falta de liderança entre os grupos, e os amigos são constantemente trocados por outros colegas. O nominalismo também aparece no decorrer deste período, ou seja, a nomeação de variadas coisas, cujos nomes a criança desconhece. No decorrer desta faixa etária, se tem com frequência a superdeterminação, em outras palavras: a “teimosia”

O alcance do pensamento vai aumentando lentamente e a criança ainda estará bastante egocêntrica. Sente-se o centro das atenções, consegue brincar com outras crianças, mas ainda não sabe dividir os seus brinquedos nem suas ideias.

Não admite que outra criança tome seu lugar de líder numa brincadeira ou venha de encontro ao que está pensando. Ela tem uma visão totalmente diferente da realidade, ainda

não é capaz de entender uma situação da qual não faça parte, confunde-se, atribui a pessoas e objetos seus próprios pensamentos e sentimentos.

Essa característica é amenizada aos cinco ou seis anos aproximadamente, quando a criança passa a construir novos conceitos e aprender a relacionar-se melhor com outros. É a fase em que começa a tomar consciência, compreender melhor o mundo à sua volta, passa a desenvolver melhor a comunicação, a ouvir melhor os outros, já é capaz de emprestar o que é seu e a fazer parte de um grupo.

É importante lembrar que todo o conhecimento que a criança constrói depende dos estímulos oriundos do meio onde está inserida e das ligações e relações feitas com esses estímulos. Portanto, é fundamental que a criança aja sobre os objetos, a fim de transformá-los e assim conhecê-los para poder construir e se adaptar às versões do mundo.

Para Piaget e Inhelder (1995), as atividades mentais, assim como as atividades biológicas, têm como objetivo a adaptação ao meio em que vivemos.

De acordo com essa postura teórica, a mente possui estruturas cognitivas pelas quais o indivíduo se adapta intelectualmente e organiza o meio em que vive. Ou seja, através de acomodações e assimilações de esquemas, o indivíduo constrói o seu conhecimento a respeito do mundo.

ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico pode e deve estar presente em cenas do nosso cotidiano como chave para que se abram portas para o aprendizado. Na sala de aula são experiências que trazem resultados positivos. É necessário pensar o lúdico não apenas como produto final de uma atividade, mas como a própria ação. A ação do jogo e brincar propicia o encontro consigo e com o outro, a partir do qual se estabelecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizar-lo como

característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade.

O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

Segundo KISHIMOTO (2003), jogos e brincadeiras infantis provêm dos tempos passados, de fragmentos de contos, mitos, práticas religiosas e culturais, sendo fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil, tanto no aspecto físico e motor, quanto também no aspecto cultural.

Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Não se conhece a origem destes jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como da Grécia e orientes brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Estes jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 2003, p.15)

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos.

O brincar faz parte do desenvolvimento infantil, e é nas brincadeiras que as crianças traduzem/expressam o que vivem e sentem. A brincadeira deve ser considerada como algo sério que é primordial para o desenvolvimento infantil. Ela é uma das formas da criança colocar para fora medos, problemas, angústias que já enfrentou.

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

A atividade lúdica é um elemento integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partimos do pressuposto de que brincando a criança

compreende o mundo a sua volta, assimilando experiências, informações e desenvolvendo a autonomia e valores.

Brincadeiras e desafios fazem bem ao corpo e à alma de qualquer pessoa. Tanto que muita gente diz que a infância proporciona as melhores lembranças. A criança que ri com os amigos e familiares, se diverte com os colegas e professores da escola e tem momentos de lazer, sente-se motivada a testar e descobrir coisas novas e é mais feliz.

Por trazerem inúmeros benefícios para o público infantil, as atividades para educação infantil são dinâmicas e precisam fazer parte da rotina da escola, onde as crianças passam boa parte de seus dias.

Cada brincadeira tem sua importância no processo de crescimento e desenvolvimento infantil. O estímulo acontece a partir de diferentes ações necessárias para a execução das atividades: imaginar, falar, criar, representar por meio de desenhos, gestos ou textos e assim por diante.

A prática lúdica permite que a criança tenha contato com regras, enfrente desafios, monte estratégias, explore ambientes e pratique a concentração. Tudo isso ajuda no desenvolvimento global: motor, físico, emocional, cognitivo e intelectual. Em outras palavras, ensina a garotada a pensar e analisar diferentes situações.

Além de contribuírem com a formação individual de cada criança, as atividades para educação infantil também têm papel importante na socialização do público infantil. Afinal, é durante a prática de atividades em grupo que os pequenos aprendem a lidar com perfis diferentes, fazer novas amizades e criar vínculos com pessoas próximas.

Ao conviver com os colegas da escola, a criança assimila o que é companheirismo, desenvolve a tolerância e aprimora suas habilidades de comunicação e negociação. Com o tempo, ela descobre que nem tudo gira em torno de si, e passa a aceitar derrotas e frustrações com a mesma tranquilidade que vivencia vitórias e experiências positivas.

Listamos abaixo algumas atividades que ajudam no desenvolvimento global: motor, físico, emocional, cognitivo e intelectual das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação do corpo e a interpretação da linguagem corporal do outro, ocorre quando há o entendimento entre os corpos que se relacionam e o mundo. Este instante favorece o diálogo de compreensão e retorno, que acontecem também com movimentos corpóreos, formando o desenvolvimento motor, através da interação da criança meio em que convive e com o universo ao seu redor.

”A experiência corporal, de acordo com Baecker (2001), abre caminho para a criança aprender ações e conceitos, ajudando-o a desenvolver sua própria consciência, é possível aguçar a curiosidade, a busca pelo novo, sentir o movimento para modificá-lo e dar-lhe um novo significado, dentro de suas possibilidades e limitações.”

Os educadores precisam estar atentos para essas considerações. A educação corporal está presente a todo o momento e em cada lugar, não apenas na escola. O ser humano desde os primeiros meses de vida em circunstâncias diversas usa o movimento para interagir no ambiente ao seu redor, ficando evidente que o movimento é próprio da natureza humana.

As reflexões dos autores mencionados explicam que o movimento é fundamental e faz parte do desenvolvimento mental e emocional especialmente na educação infantil e ressaltam que há pouca dedicação dos educadores durante a prática pedagógica em separar alguns instantes para o movimento do corpo na escola.

Para Freire (2005), ao agir dessa maneira, fica evidente que se desconhece que o corpo da criança é parte integrante e essencial da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Na Educação Infantil a psicomotricidade e ludicidade tem papel essencial nesta fase que é apropriada para tornar oportuna uma diversidade de experiências por meio de brincadeiras que levam as crianças a descobrirem novas formas de se movimentar e descobrir que cada movimento planejado leva a uma nova conquista do saber fazer novas ações necessárias para o desenvolvimento pleno das capacidades físicas e cognitivas.

Quando a escola oferece a criança momentos planejados de educação motora através da ludicidade com o uso de experiências práticas do cotidiano, as crianças têm contato com situações que exigem novos esforços e avançam rompendo as suas próprias limitações e aprendem a reconhecer os limites do próprio corpo e assim conquistam movimentos ordenados e adaptados de acordo com a individualidade de cada criança.

]O professor deve lembrar que a criança não consegue ficar muito tempo parada somente sentada devido à pouca idade que tem gosta de se movimentar para descobrir e conhecer o ambiente. A criança que não brinca é mais agitada e por isso não vai querer fazer atividades que não desperte seu interesse.

O educador deve apresentar as crianças da Educação Infantil brincadeiras diversificadas e desafiadoras que façam com que as crianças se soltem e levem-nas a se movimentar e interagir com outras crianças, dando acesso a outras formas de produção de conhecimento.

Além disso, as crianças adquirem conhecimentos através da linguagem oral, da definição e da busca de novas metas, do movimentar-se para percorrer novos caminhos para examinar objetos diferentes e para relacionar-se com seus colegas, desta forma permanecem em grupo. Nesta fase o movimento é empregado pelo corpo a todo instante para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo novas ideias e conceitos.

“Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade e a criatividade nas suas experiências de movimento “(SAYÃO, 2002).

Portanto, dentro da escola os professores especialmente da Educação Infantil necessitam incentivar a prática de exercícios que são feitos por reprodução de um modelo a seguir e assim conduzir movimentos para melhor vivenciá-los e criar outros a partir do que a criança já sabe fazer. Nessas atividades, é demonstrada a evolução da compreensão intelectual da criança.

Piaget (1973) chama de “esquema motor” os movimentos que são construídos pelo indivíduo, isto é: Chamamos “esquemas” de uma ação a estrutura geral dessa ação se conservando durante suas repetições, se consolidando pelo exercício e se aplicando a situações que variam em função das modificações do meio (PIAGET, 1973, p. 16, grifo do autor).

A continuidade de formas básicas do movimento: rodar, mexer, saltitar, saltar, pular, proporcionados pelo brincar desenvolve na criança sua identidade e a autonomia para fazer novos movimentos com competência e facilidade. Assim, todas essas práticas levam a uma postura adequada através da execução correta dos movimentos corporais que desenvolvem a coordenação motora com domínio cada vez maior dos movimentos necessários para crescimento físico emocional e cognitivo da criança.

REFERÊNCIAS

- BATLLORI, J. **Jogos para treinar o cérebro:** desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Tradução Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2003;
- BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática/ Nadia A. Bossa. – 4.ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011;
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação.** 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

MALUF, Maria Irene; BOMBONATO, Quezia. (Organizadoras). **História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil: fatos, protagonistas e conquistas**. Rio de Janeiro: WakEd., 2007;

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Original de 1964);

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995. 135p. (Original de 1968);

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976;

PIAGET, J. **A formação do símbolo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978;

RAPPAPORT, C. R. et al. **Psicologia do desenvolvimento: A idade pré- escolar**. V.3; São Paulo: EUP, 1981;

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988;

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

ABORDAGENS E INFLUÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA



PATRÍCIA CRISTIANE FOLINI NORONHA

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1993); Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil; Especialista em Mediação em Leitura pela UNESP – UAB (2017); Mestre em Pedagogia pela UDE – Montevideo (2019); Professora de Português do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

aprendafrances@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo pretende refletir sobre as influências de alguns autores sobre a educação brasileira, apresentando brevemente suas abordagens em relação à perspectiva de uma educação democrática. Aqui trazemos contribuições de pensadores como Jean-Ovide Décroly (1871-1932), John Dewey (1859 - 1952, Célestin Freinet (1896 – 1966), Fernando Hernández (1973 -) entre outros para a educação brasileira. É importante observar que os autores compactuavam de ideias semelhantes. Dessa forma se vê a semelhança de pensamento desses pensadores no sentido de busca uma educação de qualidade, observando que existem particularidades advindas de influências da época vivida por cada autor, a realidade social, cultural e econômica que influencia cada contexto e, ao observar as ideias de cada um conforme sua realidade, é possível entender o pensamento de cada um. Por meio desse breve estudo, foi possível concluir que as ideias dos autores tinham o mesmo objetivo: uma sociedade mais justa e igualitária, com cidadãos com consciência crítica. Assim sendo, o objetivo deste artigo é discutir pontos relevantes da proposta de projetos de trabalho, fazendo contraponto diante de concepções velhas e novas. Embora datadas do final do século XIX, as concepções reaparecem com força em pelo século XXI. Para a escrita deste artigo, foi necessário o uso de mecanismos por meio de bibliografia, a qual contribuiu com referência histórica, biografias e consequentemente princípios ora debatidos.

Palavras-chave: Projetos; Influências; Democracia; Contribuições; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A educação, além de ser um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, por meio de seu Artigo 205, também é slogan de políticos durante campanhas eleitorais. A sua qualidade pode propiciar cidadania para pessoas de diversos meios sociais e culturais, reafirmando e fomentando os seus conhecimentos para que possam viver em sociedade. Portanto, é fundamental atualizá-la e torná-la constante.

A interdisciplinaridade engloba duas ou mais disciplinas, que dialogam entre si. Quando isso ocorre, acontece à interação, a proximidade, a convergência, o contato, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento e dessa forma trabalha em prol de uma educação significativa. O trabalho de forma indisciplinar é um meio de inovar no campo educacional. No entanto, ao trabalhar esse método pode-se afirmar que há garantias de aprendizagens significativas?

Tudo é muito dúvida, nada se pode afirmar. Estudiosos de outrora já se debruçaram em ideias de ensino por meio da interdisciplinaridade. E pode-se afirmar que o resultado tornou-se positivo. Então por que não o fazer? Porque insistimos em permanecer na mesmice? Quantos questionamentos dúvidas e incômodos ainda serão necessários?

A expressão “mudança de paradigmas” parece obsoleta, porém, neste texto pretende-se revisita-la com um novo pano de fundo, que inclui o contexto atual, de uma sociedade caótica, porque não dizer autoritária, em meio à globalização de informações e conhecimentos sem nexos. São enxurradas postadas diariamente, sem nenhuma reflexão, sem análise, um contexto em que muitos saem a repetir o que foi dito simplesmente pelo prazer de dizer que faz parte de uma rede social.

Para que haja maior compreensão do que se pretende abordar, retornar-se-á aos estudiosos e suas concepções no que diz respeito ao ensino com projetos que utilizaram o diálogo entre disciplinas, como Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859 - 1952, Célestin Freinet (1896 - 1966) e na contemporaneidade Fernando Hernández (1973 -)

Portanto, o objetivo deste artigo é discutir pontos relevantes da proposta por meio de projetos de trabalho, fazendo contraponto diante de concepções velhas e novas. Embora, datadas do final do século XIX, as propostas reaparecem, vorazes, em pelo século XXI.

Para a escrituração deste, foi necessário o uso da pesquisa bibliográfica, a qual contribuiu com referências históricas, biografias e princípios de cada autor.

A preliminar faz uma interpelação do contexto histórico de ambos os períodos (velho e o novo), de natureza igual os seus respectivos intelectuais e suas ideias, cuja finalidade é de considerar a importância destes para a educação significativa de fato e suas nuances.

Em uma sociedade no apogeu da industrialização, em que houve a expansão do capitalismo, da luta de classes, e duas guerras mundiais, houve também uma ascensão das diversas áreas do conhecimento, que foram fundamentais para as tentativas de sistematizar o saber.

As modificações das estruturas político - econômicas da Europa no final do século XIX afetaram a sociedade mundial sob o ponto de vista cultural e transformaram as formas de agir e produzir, além de influir na vida cultural.

A França da III República (1871 - 1914) passou por períodos de paz e viu florescer partidos de direita e de esquerda, com programas radicais. Entre 1880 e 1881 votaram-se as leis escolares que obrigaram a gratuidade do ensino primário, assegurando às crianças de ambos os sexos o ensino de qualidade. Essa lei foi de vital importância para garantir a ampliação dos conhecimentos, tornando o acesso ao saber mais democrático. Todos os países que passaram por esse tipo de transformação foram beneficentemente afetados.

Na Alemanha houve a ampliação do Nacionalismo que tornou significativamente belicista as ações do novo império. Entre 1883 e 1889, Bismarck, que era o Chanceler, provou leis sociais que também foram importantes para setores da população que não tinham acesso a esse tipo de melhoria até então: seguro de saúde, contra acidentes e invalidez.

Por toda a Europa houve uma ampliação das conquistas industriais e de transformações nas estruturas que possibilitaram novas condições de vida para os trabalhadores.

No entanto o período foi também de grandes crises e disputas entre os Estados que levaram a uma guerra de terríveis consequências populacionais para a Europa: a guerra de 1914 a 1918, a Primeira Guerra Mundial. O mundo se viu envolto em práticas capitalistas que, depois da intensificação de monopólios e uma política colonial agressiva, experimentou fortes métodos de cunho imperialista. A Inglaterra desenvolveu nesse período uma forte política de expansão colonial e imperialista.

O Brasil também sofreu transformações importantes nessa época: de país com mão de obra escravocrata passou a ter mão de obra livre, de Monarquia para República com várias mudanças nas formas de viver o dia a dia de sua população. Pouco a pouco passou-se a presenciar reflexos da modernização: a presença de cinematógrafos, a iluminação nas ruas, as vacinas para garantir vida mais saudável às populações urbanas e a incorporação, através das novidades divulgadas pela imprensa, dos grandes feitos científicos europeus.

Esse processo de industrialização proporcionou, através dos anos, que províncias como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais se tornassem polos de atração para que

os colonos, espremidos pelo latifúndio, se deslocassem para a cidade à procura de uma vida melhor, mais confortável financeiramente. Isso quer dizer que, para os grandes fazendeiros, a vinda para a cidade significava que seus filhos poderiam frequentar escolas e faculdades, tomar contato com os jornais e revistas em circulação.

É claro que essas transformações ocorrem de forma lenta e não atingiram nem todas as regiões do país e nem todas das partes das províncias. Outras regiões, do Nordeste, por exemplo, poderiam ser descritas como imensas terras cercadas com trabalhadores escravos, somente pequenos núcleos urbanos, nos quais os únicos edifícios de destaque eram a igreja e a câmara municipal. Lugares marcados pelo poder dos proprietários de terras.

Surgiram, nesse período, as primeiras grandes greves, pois o operariado, cujas condições de trabalho eram bastante precárias, tenta desenvolver uma ação política independente de oposição através das greves. A jornada de trabalho podia chegar a 16 horas e a mão-de-obra infantil e feminina era usada de maneira indiscriminada, não havendo nenhuma regulamentação salarial.

A transição do século XIX para o XX foi também de estabelecimento de novas estruturas comerciais e financeiras que mudaram as características de cidades brasileiras, sobretudo o Rio de Janeiro, capital do Império e depois a capital federal (na República) que sofreu grandes modificações urbanas, como as reformas que seus administradores desejavam realizar.

Correntes literárias como o Parnasianismo, pautava a concepção do elogio ao belo, considerando que a Arte seria um campo à parte, que não deveria se ocupar dos conflitos e horrores da condição humana. Em oposição, as correntes Naturalistas e Realistas valorizavam e refletiam o mundo vivido, veiculando uma literatura forte e engajada com o pensamento marxista.

Eis que surge, tempos depois, a Escola Nova, que vem contrapor o estilo tradicional da escola da época. Em lugar da visão de que o professor era o detentor do conhecimento e seu pilar de sustentabilidade e que a memorização e repetição eram comuns, tendo o aluno como um ser passivo vinha uma nova proposta, com novos modos de fazer no ambiente escolar.

A Escola Nova floresce com perspectivas e tendência inovadoras, a premissa de enfocar a centralidade no aluno, de observar para construir o seu próprio conhecimento, de forma que tudo partisse do concreto para o abstrato. O foco principal era a aprendizagem significativa ressaltando a relação do conhecimento com a realidade contextual do aluno. É também aqui que entram os nossos intelectuais já mencionados.

ABORDAGENS E INFLUÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A primeira ideia de ensino a considerar o conhecimento do aluno surgiu por volta do final do século XIX com o Belga Décroly (1871-1932). Sua pesquisa voltou-se especificamente para crianças consideradas “anormais” e com “traumas da linguagem”. Segundo o pesquisador em questão, a escola seria o único meio de aniquilar os males e a miséria humana. Por isso, dedicou-se a lutar por uma obrigatoriedade escolar.

Decroly inovou no campo educacional utilizando a crença de que “a educação é para a vida e pela vida” (DECROLY, p. 28, 2010). Com isso ele afirmava que a escola tinha o dever moral de oferecer experiências concretas aos alunos, o que significa uma escola viva.

Em consequência de uma infância conturbada com seu pai e o autoritarismo das escolas, Decroly nunca foi um aluno exemplar. Foi crítico ferrenho ao sistema educacional da época e chegava a comparar a escola ao quartel. Para ele, educação e sociedade deveriam ter plena cumplicidade e o processo educativo deveria ser uma continuidade da vida.

Partindo desse pressuposto, Decroly propôs uma pedagogia que considera o interesse da criança, pois acredita que, ao despertar o interesse da criança, consequentemente ativa sua criatividade e potencialidade para construir seu conhecimento. A partir da ideia global de educação, considera a afetividade e a inteligência, com intuito de atingir a harmonia da personalidade infantil: “A escola não apenas prepara pouquíssimas crianças para a vida, como também se constitui para muitas delas, um obstáculo ao seu desenvolvimento, fazendo-as perder um tempo precioso.”

Em sua opinião, os alunos tinham participação e poder de decisão com a intenção de formá-los com ética, moral, responsabilidade e autonomia tendo na figura do professor o mediador.

Um sistema que classifica os homens aos vinte anos, segundo os diplomas que eles receberam, [...] se torna um perigo, porque ele empurra toda a sua juventude à corrida de diplomas inúteis, que falsificam as ideias sobre a educação. [...] Os mais fortes passam apesar de tudo, mas quantos sucumbem ou são desorientados pelo resto de suas. (DECROLY, 2010, p. 29)

Em continuidade, ele deixa explícito que o que fazem as escolas, isto é, o sistema educacional, é simplesmente amordaçar os pequenos aprendizes:

A escola impõe o silêncio e a imobilidade a seres que devem aprender a agir e a se expressar. Depois do entorpecimento físico, ela faz o torpor mental. (DECROLY, 2010, p. 29)

Isso é perceptível em sua concepção, pois afirma que o ensino deve partir das aptidões dos alunos, possibilitando a elaboração do plano de trabalho coletivo, com a

devida intervenção do mediador, aqui na figura do professor. Evidentemente que há sempre um choque de interesses com isso então já se pode trabalhar a questão política da negociação, respeitando a todos sempre. Esse plano ou projeto poderia ter duração curta, mas também ser de médio ou longo prazo, variando de acordo com a aquisição do conhecimento.

Para Décroly, os planos de trabalho ficam definidos como centro de interesse. e podem considerar o “tempo do aluno”, haja vista que um interesse sempre traz consigo outro: “ideias associativas”. Consequentemente, vai se construindo o conhecimento a partir do concreto para o abstrato, com significado, verificando o que o aluno apreendeu. Ao fazer essa interpelação de ideias associativas:

(“... qualquer tema apresenta aspectos científicos, econômicos, geográficos, históricos, literários, jurídicos que requerem a introdução de técnicas e de noções emprestadas das diversas áreas sem que seus laços jamais se percam de vista.” (DÉCROLY, 2010, p. 40)

Sendo assim, é notório observar que, ao ensinar atendendo aos interesses dos alunos, não se deixa de ensinar o que é exigido pelo currículo oficial, ao contrário pode-se ir além.

Com o mesmo raciocínio do anterior, John Dewey (1859-1952) tem também sua preocupação focada no aluno, sob a expectativa de que a escola tinha quer ser viva e ter vida. Com uma formação eclética que inclui educação, filosofia, psicologia, sociologia e política, esse autor volta todo o seu olhar para construir uma educação voltada para a democracia social, de ordem participativa na transformação da sociedade. Portanto, sua proposta possui intrinsecamente o trabalho com a cidadania. Dewey se coloca aberto a mudanças também quando diz que “o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (DEWEY, 1979, p. 53)

Para John Dewey, a educação e o sujeito são partes integrantes da sociedade. Faz referência ao meio ambiente como meio de provocação e observação para condições que levem a promover dificuldades assim como resolvê-las. Já o meio social é visto para a socialização, vivência em grupos, cidadania.

Pode se mencionar que, à proporção que a sociedade fica mais labiríntica, é necessário separar a ação educativa como ato casual do meio e a escolha intencional do meio como instrumento educativo.

(...) simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretende desenvolver, purificar e idealizar os costumes sociais existentes, criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos abandonados a si mesmo, seriam provavelmente influenciados. (DEWEY, 1979, p.44)

Quando Dewey fala que a educação é direção, ele sintetiza a ideia na seguinte passagem:

A essência da direção social é esta compreensão comum dos meios e dos fins. Ela é indireta, ou sentimental e intelectual, e não direta ou pessoal. Além disso, é disposição extrínseca da pessoa, e não externa ou coercitiva. O fim da educação é conseguir esta direção interna por meio da identidade de interesses e compreensão (...). Para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados. (DEWEY, 1979, p. 64)

Outro fator existente e importante de ressaltar é que Dewey fundamentou sua obra na filosofia do ponto de vista pragmático. Considerou que as metas educacionais devem ser gerais e abrangentes, no sentido que visem medrar o discernimento dos educandos, promovendo a constatação variada, as ligações correlativas de condições a desfrutar de uma investigação mais integral e condescendente dos acontecimentos.

Ainda convém mencionar outro pesquisador na mesma corrente de pensamento, que defendeu a democracia: Celéstin Freinet (1896 – 1966). Revolucionário e à frente de seu tempo ele também contribuiu de forma magnânima para a educação, tornando-a plural e significativa. O francês Freinet critica veemente a escola tradicional e defende a ideia de que a escola deve considerar o interesse do aluno, o seu meio, e características idiossincráticas.

Ao ser convocado para a Primeira Grande Guerra Mundial, além de ter tido uma interrupção brusca de seus estudos, foi gravemente ferido, ferimento o qual comprometeu a saúde dos seus pulmões. Mais tarde, ingressa na carreira do magistério e dá continuidade aos seus estudos.

Tendo a observação, a reflexão e o poder das anotações, Freinet começa a desenvolver seu trabalho em paralelo aos fazeres. Nos seus textos publicados, defendia a obrigatoriedade da escola para as crianças a partir de seis anos de idade. Em consequência disso, a propagação de uma nova forma de ver a Pedagogia proporcionou a ele participação em inúmeros congressos, tornando-o referência.

Sua crítica à escola tradicional resultou na ira de alguns e agregou inimigos no campo educacional, os quais propiciaram à vida do educador dificuldades financeiras, com corte de verbas aos seus projetos de pesquisas.

Todavia, persistente nos seus ideais, propagandeou sua pedagogia. Foi preso injustamente, depois liberto. Continuou acreditando e militando em prol de sua filosofia educacional – educação como uma prática centrada na cooperação, na atividade em que a criança é sujeito da sua aprendizagem e o professor, mediador do processo. Para ele, não existem regras severas e sim fundamentos que direcionam o ensinar e o aprender, sobretudo as relações que a criança estabelece com o conhecimento.

Segundo Celéstin Freinet, a sua corrente ideológica de pedagogia é gestada em três fases que interligam e se somam. Veja:

A experimentação, sempre que isso for possível, que pode ser tanto na observação, comparação, controle, quanto provas pelo material escolar, dos problemas que a mente formula e das leis que ela supõe ou imagina (...). A criação, que partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com ajudada da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, contemplando-as, apoiando-as e reforçando-as, a documentação, busca da informação desejada em diferentes fontes – que é como a tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações.” (FREINET. 1978, p. 354.)

Ainda convém lembrar, conforme o próprio Freinet salienta, de que se deve criar meios que provoquem questionamentos. Suas ideias são inovadora, incluindo a abolição de notas, com autoavaliação como técnica avaliativa, flexibilização do tempo, trabalho desenvolvido na coletividade, pontuando a autonomia das crianças, e, sobretudo priorizando os planos de trabalho por elas elaborados.

Caminhando para o final do século XX, em meados da década de 50, nasce Fernando Hernández, espanhol, que veio a ser doutor em psicologia. Utilizando da visão construtiva de Lev Vygotsky (1896 – 1934), defende a aprendizagem em grupos, visto que, pressupõe um trabalho que busca a resolução de problemas de forma interdisciplinar. Ou seja, ele também abre caminho para a Pedagogia de Projetos, indicando que a educação deve ser ressignificada, dizendo que o trabalho com projetos:

Aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem viabilizar a instrução com a aprendizagem. (HERNÁNDEZ. 1998, p.61)

Esse mesmo autor afirma ainda ser necessário

Revisar a organização do currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada, dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim solução e continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNÁNDEZ. 1998, p.61)

Incontestavelmente, diante da atual realidade escolar e necessidade de mudança de paradigma, nessa corrente de pensamento de Hernández surge a ideia do Projeto, sob o olhar de que o aluno é protagonista do processo e o professor, novamente, mediador do conhecimento e de conflitos.

Aprender a pensar criticamente requer que se dê significado à informação, analisando-a, sintetizando-a, resolvendo problemas, criando novos conceitos, pesquisando. E isso envolve, cada vez mais, a árdua tarefa da aprendizagem com significado, que torna o aluno um ser autônomo e senhor do seu destino, com metas bem

definidas, para, enfim, transgredir a comunidade em que vive, bem como a sociedade. Essa é a proposta do espanhol Fernando Hernández.

Atualmente, observa-se que a prática de Hernández vem sendo difundida na Rede Municipal de Belo Horizonte e ganhando espaço nas redes públicas e privadas de outros municípios como uma proposta inovadora. O que muitos não sabem, talvez pelos olhos ofuscados de cansaço, é que a “novidade” já é uma anciã, pois se baseia em propostas “centradas no aluno e naquilo que se supõe que ele deva aprender (...) são propostas regidas por visões ‘modernas’ do sujeito que aprende”... (HERNÁNDEZ, 1998)

Contrário à forma desinteressante e doutrinária da escola hoje, tais propostas indicam que o aluno deve ser respeitado, deve ser protagonista. Os questionamentos suscitados devem ser respondidos, devem partir da situação problema. As questões devem ser sugeridas pelos próprios e todo o processo de aprendizagem vem vinculado ao mundo exterior à escola. Tudo leva a concluir que o aluno compreendeu determinado problema quando é capaz de transferi-lo para sua realidade, fazer a autocrítica de si a crítica sobre o próprio conhecimento adquirido.

Em consequência, essa forma de aprender leva o aluno a organizar o pensamento e ter a autoconsciência do conhecimento. Então, é que parte da concepção Vygotsky se encontra inserida na do espanhol, pois, segundo Hernández, possibilita sair da zona de conforto quando da situação problema. É proporciona, após as pesquisas, a construção de novos conhecimentos. Quando já absorvidos, o aluno retorna à situação de conforto, para recomeçar novamente, tornando um ciclo virtuoso.

Nota-se que é a arte do projeto de trabalho. O certo é que ideologias de tempos remotos hoje são retomadas como se fossem inovadoras. Basta-nos uma pesquisa simples para nos depararmos com uma enxurrada de informações a respeito do tema aqui proposto. Além dos pensadores aqui citados, muitos outros falaram a respeito de assuntos importantes para a constituição de uma educação democrática: Paulo Freire, Piaget, Montessori, Ferreiro, entre tantos.

Considerar a investigação ora realizada suscitou a percepção de que há inúmeras semelhanças existentes entre uma corrente de pensamento e outra. A teoria de Fernando Hernández apresenta diversas características forjadas nos três primeiros e nenhum deles nos aponta um manual pronto e acabado para ser seguido, mas muito do que se faz hoje em termos de projetos parte de estudos, pesquisas e documentação das experiências por eles analisadas.

Um pouco da confluência observada entre Décroly, Freinet, Dewey e Hernández diz respeito à importância dada aos interesses dos alunos para definição do que será estudado.

Para eles, a ideia geradora do projeto deve partir dos alunos, de suas indagações e necessidades inerentes. Ou seja, deve-se considerar seu núcleo de interesse. Outro aspecto importante é que os autores supõem que os alunos terão motivação para estimular o aprendizado quando se considera seus interesses e seu contexto, fazendo relação com o que vivem e conhecem.

Partindo da ideia principal, que Décroly denominou de “centro de interesses”, logo se construirá de forma coletiva um “plano de trabalho”, como Freinet chamou, ou ainda um “projeto de trabalho”, assim denominado por Fernando Hernández.

A premissa é de que não é o professor que determina o que estudar, mas os alunos, que definem qual será o ponto de partida ou o tema. E terão o professor como elo entre a investigação e ao conhecimento. Outra preocupação dos quatro autores é que o conhecimento não pode ser abstrato, arbitrário, isolado e desconectado da existência dos sujeitos protagonistas de suas histórias. Ainda convém lembrar que para esses quatro autores, as conexões entre os conhecimentos e as diferentes áreas são fundamentais, o que possibilita o trabalho com várias disciplinas concomitantemente, dentro de um mesmo projeto, evitando-se a fragmentação do aprendizado. Além disso, a experimentação também é parte da vida dos alunos, segundo os autores. É na escola que eles erram, acertam, e chegam a conclusões e adquirem conhecimentos de forma ativa.

Contudo, diante de tantas semelhanças, foi possível avistar alguns aspectos que divergem entre si. Décroly apreciava as emoções e a afetividade no processo de aprendizagem, bem como as atividades não verbais: artes e movimentos. Dewey enaltece a sociedade em miniatura, que crie condições de engajamento na vida democrática: ação-reflexão-experiência, educação para a vida e sociedade mais justa e igualitária. Já Freinet, inova no campo da leitura e da escrita, com textos livres, a globalização do conhecimento, sobretudo com a correspondência entre escola. E Hernández prestigia o trabalho coletivo e colaborativo, no qual os alunos enquanto sujeitos possam se escutar e trabalhar juntos.

Todas as diferenças, no entanto, não os distancia da possibilidade de haver, na Educação, respeito a processos democráticos. A prática educativa veiculada a projetos possibilita a interdisciplinaridade e oportuniza ao conhecimento, o que é de fato o interesse primordial deste artigo e dos autores aqui estudados. Mas também considera o aluno como protagonista, retirando uma relação de poder autoritária e distante de relação democrática e horizontal que todos desejamos dentro e fora da escola.

A visão de educação com base na utilização da Pedagogia de Projetos visa um aluno ativo e que saiba resolver os problemas utilizando sua inteligência, suas competências e habilidades. E a interdisciplinaridade é um fator muito importante para o panorama atual da

educação, pois, fazendo uma interligação entre as disciplinas escolares com outras formas de conhecimentos, estamos mostrando os conteúdos de forma completa e não em parte como era ensinada anteriormente.

Tais contribuições podem, não somente modificar a sala de aula, mas modificar a sociedade, pois, conforme indica a frase atribuída ao grande sociólogo Florestan Fernandes, “fazendo a revolução na sala de aula o povo a fará na rua”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou trazer as influências de Décroly, Freinet, Dewey e Hernández, na Educação, indicando caminhos para uma educação democrática e influenciando educadores brasileiros.

Isso reforça a ideia de que apenas oferecer escolas não é suficiente, é preciso proporcionar educação de qualidade. Apesar de as teorias apresentadas serem do século passado, seus ideais são atuais diante da realidade educacional brasileira. Por isso, ainda há muito para fazer e as desigualdades sociais só serão minimizadas quando houver uma mudança na sociedade. Ademais, tal mudança só será possível com forte investimento em educação, cultura, e incentivo à leitura. O investimento em melhoria da qualidade da educação é algo urgente, pois a educação certamente é o carro chefe da engrenagem que moverá as transformações, formando sujeitos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002.
- BUSQUESTS, Jordi Monés. **Desenvolvimento em liberdade**. In: CARBONELL, Jaume Sebarroja (org). Pedagogias do século
- DECROLY, Jean Ovide; BOON, G. **Iniciación General al método Decroly**: y ensayo de aplicación a la escuela primaria. 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.

DECROLY, Jean Ovide. **Textos selecionados**. In: DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Décroly. Trad.: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 4ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1979.

FREINET, Celestin (1969). **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

_____. **Pedagogia do bom senso**. Lisboa: Moraes.

_____. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Porto: Afrontamento.

_____. **Educação como prática da liberdade**: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. 5.ª ed. Lisboa: Dinalivro.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. XX. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003, cap.1, pp. 26-29.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MONTSSORI, Maria. **A criança**. Tradução: Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, s/n a.

_____. **Mente absorvente**. Trad. Pedro de Silveira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Portugalia Editora, s/n b.

ARTES PLÁSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



PAULA GABRIELA SIMÕES

Graduação em Educação Artística Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (2008); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2012); Pós-graduada em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Conchas - FACON (2014); Professora de Ensino Fundamental II e Médio.

RESUMO

Artes plásticas são nada mais que a capacidade de moldar, modificar, reestruturar e ressignificar os mais diversos materiais na tentativa de conceber e divulgar nossos sentimentos e, principalmente, nossas ideias. É a essência do plástico. Um material inicialmente líquido que se pode transformar em qualquer tipo de utensílio, objeto, peça ou componente, necessitando apenas, nesse processo, da criatividade não só de conceber o objeto em si, mas também do processo de produção do mesmo. Por isso, artes plásticas. Seu entendimento hoje é bem mais abrangente, não se limita apenas à pintura e à escultura, como também avança pelas performances, instalações, vídeo-artes, grafismo e inúmeras outras expressões pós-modernas.

Palavras-chave: Artes Plásticas; Materiais, Educação; Cultura.

INTRODUÇÃO

Podemos dizer que, atualmente, o ensino de Artes já conquistou e venceu muitas batalhas diante dos desafios que a história da educação brasileira nos narra, mantendo viva em nossa memória, educadores, professores de artes e arte educadores, cada uma das lutas travadas por nós e por aqueles que vieram antes de nós e contribuíram com engajamento em prol da qualificação e da valorização da arte na educação, e do ensino de cada linguagem artística.

Sem nos prolongar na história da arte-educação brasileira, apresentamos, de acordo com o pensamento de Ana Mae Barbosa (2015), quatro momentos de suma importância para a história do ensino da arte, a saber:

1. *Virada Industrial (1880-1920): feita por políticos e literatos, a saber: Rui Barbosa, André Rebouças, ligados ao pensamento liberal e positivista.*
2. *Virada modernista, dividida em duas fases pela autora, a primeira fase chamada de expressionista (1920 a 1950), feita por intelectuais, educadores, artistas e literatos, a saber: Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Mário de Andrade, Anita Malfatti, com destaque as Escolas Profissionais e técnicas, Movimento das Escolinhas de Arte; já a segunda fase chamada de Especificidade de linguagens (anos 1960 a 1970), defendida nas universidades por críticos, historiadores e arte educadores.*
3. *Virada Pós-Moderna (anos 1980 a 1990 – virada cultural), dada na integração das artes visuais com as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, a web, os estudos culturais e visuais, o interculturalismo, desenvolvida por artistas, críticos, historiadores e arte educadores.*
4. *Virada educacional dos artistas (anos 2000), sendo feita pelos doutorandos nas universidades, curadores e artistas estabelecendo a relação da arte com o público e com o ato de educar. (BARBOSA, 2015, p. 16-17)*

Interessa-nos, em especial, começar nossa reflexão sobre o “estado da arte” do ensino de Artes no Brasil, observando pontualmente as conquistas já alcançadas pela arte educação no contexto brasileiro e quais são os equívocos sobre o ensino de arte que ainda se revelam na contemporaneidade, para, também, refletir sobre quais são os desafios que cercam mais especificamente o ensino de artes visuais, pois entendemos que é analisando criticamente os valores e a desvalorização que foram socialmente construídos sobre o ensino de artes que poderemos encontrar soluções para os desafios e as contribuições necessárias ao ensino de artes visuais na atualidade.

ARTE E EDUCAÇÃO

Conforme Fusari e Ferraz (2001), o representar, por meio da arte, é sinônimo de expressão que permite orientar e ressignificar situações diárias, de maneira menos alienada, mais crítica e sensibilizada. Assim, a arte age como formadora de mentes pensantes, possibilitando que qualquer cidadão que tenha acesso ou pratique algum meio artístico, consiga observar e analisar profundamente os fatos grupais e individuais, mostrando a relevância que cada um deve configurar dentro da sociedade.

A Arte, enquanto disciplina escolar abrange os segmentos de Artes Visuais, Dança Música e Teatro (BRASIL, 1997). Nessas quatro áreas há inúmeras possibilidades de conteúdos permitindo ao aluno exprimir-se, manifestar-se, comunicar-se e desenvolver-se por meio da fruição alcançada com os estudos. A partir de estudos históricos, práticos e técnicos, a práxis educativa transforma-se em constante incentivador do desenvolvimento dos educandos.

Conforme Barbosa, isso permite analisar.

“a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é

ensinada, mas expressada”. (BARBOSA, 1979, p.46).

Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o uso do ensino de Arte se faz de maneira imaginativa, envolvente e estimuladora, buscando instigar a criatividade e a capacidade de criar e inventar das crianças.

De acordo com a Base Curricular Comum Nacional:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 2017, p. 19)

Neste sentido, enquanto professor é preciso compreender que os processos e evoluções são mais relevantes que o resultado final. Sendo assim, deve ser desconsideradas perspectivas e exigências por grandes produções artísticas, e ponderar a importância de “desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos diferentes acerca de imagens e de Arte”. (BARBOSA, 1991, p.64).

O ensino de Arte traz contribuição ao âmbito social, no sentido de possibilitar à criança compreender o ambiente em que vive ampliar o conhecimento cultural e aprender a viver em sociedade de maneira atuante.

Conforme Fusari e Ferraz “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo” (1999, p. 16).

A BNCC indica a contribuição no âmbito social por meio do conhecimento da arte de outras culturas.

Segundo o documento, isso permite ao aluno compreender:

“a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana” (BRASIL, 2017, p. 19).

Do mesmo modo, possibilita ao aluno perceber a sua realidade de modo mais vivo, reconhecer as formas e objetos que estão à sua volta e exercitar a observação crítica de sua própria cultura, criando condições para uma melhor qualidade de vida (BRASIL, 1997).

O aluno que tem uma sólida base artística dentro da escola, sendo este o lugar que frequenta e participa grande parte de sua vida, torna-se mais sensível ao observar as mais diversas situações e aprende a refletir de forma mais ampla, dando sentido às inúmeras informações que tem aproximação. É neste sentido que o ensino de Arte vem contribuir com as demais disciplinas, pois permite ao aluno absorver e dialogar, opinar e fazer com que suas ideias não se bastam somente em senso comum, mas pela frenética procura de dados, que constatem e afirmam a veracidade dos fatos.

A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da

sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo.

A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica.

A Arte tem por objetivo promover uma educação humanizadora e transformadora, construindo formadores de opinião, se trabalhada e atribuída corretamente a cada faixa etária com atividades e exercícios expressivos e estimulantes. Porém, nota-se que a educação em Arte, mesmo inserida há tempos nos currículos escolares, ainda não é trabalhada de maneira apropriada, tanto por se ponderar que é uma ocasião para recreação, quanto pela própria preparação dos professores. Nesta mesma perspectiva, a BNCC salienta que o ensino de Arte favorece o relacionamento do aluno com as outras disciplinas do currículo, exemplificando que:

O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 2017, p. 19).

É neste sentido que a disciplina de Arte não pode ser vista como um momento de entretenimento ou recreação. Como as demais disciplinas do currículo, em Arte existem objetivos a serem alcançados por meio de métodos que visam o aprendizado.

A BNCC, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelos professores polivalentes, afirmam que:

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. (BRASIL, 2017, p. 26).

Desta maneira, o professor que leciona Arte, mesmo não tendo a formação específica, deve buscar conhecimentos que lhe dê suportes à sua prática educativa, devido à relevância desta disciplina na vida dos alunos. É necessário provocar e despertar nos alunos querer algo além do que é desenvolvido em sala de aula, tendo em vista uma nova forma de observar as mais variadas situações, até mesmo fora do ambiente escolar. Estas observações precisam servir de estímulo e levar à fruição livre dos pensamentos com criatividade, diante de diversas linguagens artísticas. O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos

teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico. Os alunos devem ser guiados a relacionar-se com a arte, na qual esta interfira em seus pensamentos e hábitos simples, elevando-os a algo criador. A partir do momento em que se compreendem conceitos estéticos, ocorre uma transformação na capacidade de ver, observar, descobrir e analisar os fatos, tornando cada momento de formação humana. Com isso, surgem novas mentes pensantes, dispostas a adentrar em mundos diferentes do que estão habituados, de enfrentar desafios e posicionar-se com determinação, procurando caminhos que se desloquem a uma conclusão coerente e abrangente.

As autoras Fusari e Ferraz afirmam que é necessário pensar em “um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência e posse do conhecimento artístico e estético” (FUSARI E FERRAZ, 2001, p. 21).

Continuam afirmando que isso requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições. Compete então, ao professor responsável pelas aulas de Arte, mediar e atrair a vontade pela busca e pela pesquisa, despertando a curiosidade, difundindo novos elementos, indagando e gerando dúvidas, que deixem os alunos instigados e inquietos por respostas, gerando assim uma vasta construção de conhecimento. Essa curiosidade deve ser guiada até que se torne objetiva, não sendo somente ingênua ou de senso comum, mas aprimorada, com o professor mostrando caminhos e dando livre arbítrio para que o aluno exprima as suas próprias manifestações, permitindo ao educando opinar e atuar como cidadão crítico.

Assim sendo, o papel do professor é o de:

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 118).

Estas discussões permitem concluir que a Arte deve ser colocada como disciplina formadora de opinião, pela qual os conteúdos trabalhados não se resumem a meros desenhos, trabalhos manuais, ou cantigas e representações sem sentido. Ao contrário disto, a Arte deve propiciar que cada situação apresentada gere diálogo e discussões, permitindo ao aluno expor o que pensa e interagir com o grupo, trocando informações, ideias e socializando, além de ser instigado a refletir e raciocinar sobre manifestações simples e complexas. Sempre respeitando a idade e o nível de desenvolvimento do aluno, o professor deve buscar dar significação e conjunção de forma única e pessoal ao conteúdo

exposto, permitindo que isso seja debatido e que todos tenham direito e oportunidade de opinar e defender suas convicções, ponderando a igualdade entre todos.

Fusari e Ferraz atentam para o fato de que esse tipo de prática pedagógica é: Na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (2001, p. 19).

Todas e quaisquer manifestações artísticas levadas aos alunos devem aguçar os seus sentidos, incentivando-os a tornarem-se seres criadores.

Segundo Freinet, “a livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais” (freinet, apud SAMPAIO, 1994, p. 30).

Com as discussões até aqui expostas, verifica-se nos documentos oficiais e nos referencias teóricos que a disciplina de Arte não é um passatempo escolar, mas se constitui como formadora de personalidade, contribuindo para o desenvolvimento perceptível e crítico do sujeito.

O QUE SÃO ARTES PLÁSTICAS?

As artes plásticas são caracterizadas, tal como as restantes artes, tanto global como individualmente, pelo efeito recíproco da forma e do conteúdo. Na evolução dos estilos artísticos se verificam características especiais de desenvolvimento histórico. Cada época, como a românica, e gótica, a barroca ou renascentista, tem estilos característicos regionais (nacionais) e individuais, com evolução própria e ligados a individualidades artísticas isoladas, cuja investigação é do foro da história da arte.

O fato de o princípio da harmonia inerente a uma obra de arte nem sempre estar ligado à concepção corrente de beleza determinada pelos ideais clássicos, já se observa na arte das culturas pré-históricas: separação entre superfície e forma, por exemplo, nas imagens rupestres e utensílios da era glacial. Encontra-se tanto na arte dos povos primitivos, que serve às finalidades do culto mágico, como na arte popular, nas obras de arte das igrejas e cortes ocidentais e na expressão imagística das crianças, sendo a finalidade de todos os ramos da educação artística auxiliar o desenvolvimento do impulso inconsciente da criação.

A lógica da progressão do desenvolvimento de formas estilísticas através das fases da juventude, maturidade, idade adulta e avançada, bem como a importância do contexto de relações sociais, políticas e religiosas, são também fatores determinantes de todas as artes e obras artísticas, que tenham por finalidade servir, educar, criticar ou apenas sugerir ou retratar as relações temporais.

A fé cristã, e nomeadamente a vida litúrgica, constituíram até ao início do período barroco as mais importantes forças de fomento da arte ocidental. Contudo, já a partir do Renascimento se verificou uma gradual separação da arte da sua finalidade até aí predominantemente religiosa, sendo fortalecido simultaneamente o interesse por trabalhos puramente estéticos. A consequência extrema deste desenvolvimento foi o surgir, no século XIX, da ideologia da arte pela arte, que, todavia, se concretizou menos nas artes plásticas do que na literatura e na música.

As escolas e academias de arte se dedicaram ao ensino das artes plásticas. Os museus, que têm muitas vezes a sua origem em fundações particulares, têm por missão cuidar da herança artística do passado e da conservação de importantes testemunhos da arte contemporânea. Tornam acessíveis ao público, de um modo ordenado, quadros, esculturas, trabalhos gráficos e artesanato artístico, executam os restauros necessários e organizam muitas vezes exposições especiais e itinerantes. Os serviços de manutenção dos monumentos cuidam da conservação de monumentos históricos inamovíveis. Os serviços públicos de conservação da arte fazem também contratos com artistas famosos, transmitem conhecimentos no âmbito da educação de jovens e adultos, editam publicações e efetuam intercâmbios de bolseiros, de resultados de investigações científicas e de coleções com o estrangeiro.

As associações locais de arte, que orientadas por fundações particulares e subsídios públicos, se dedicam essencialmente a exposições e conferências, ocupam desde o século XVIII um importante lugar na conservação e fomento da arte.

Os críticos de arte informam o público sobre acontecimentos e questão da arte contemporânea sob a forma de crítica valorativa. Não se limitam a se pronunciar sobre as exposições e manifestações similares, mas exercem uma pedagogia artística. A Associação Internacional dos Críticos de Arte é desde 1948 a organização internacional que engloba todas as associações de críticos.

DIFERENÇA ENTRE ARTES VISUAIS E ARTES PLÁSTICAS

As artes plásticas ou belas-artes são as formações expressivas realizadas utilizando-se de técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens que revelem uma concepção estética e poética em um dado momento histórico. O surgimento das artes plásticas está diretamente relacionado com a evolução da espécie humana. O artista plástico lida com papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, programas de

computador e outras ferramentas tecnológicas para produzir suas peças. Artes visuais abrange tudo, teatro, cinema e outras técnicas menos palpáveis.

Sugestões de atividades profissionais que um artista pode realizar:

- Avaliação: analisar obras e estimar o seu valor para vendas ou leilões.
- Curadoria: selecionar obras e artistas para uma exposição temporária ou para um acervo permanente, levando em conta a ideia que esse trabalho tem de representar.
- Escultura: criar formas tridimensionais com diversos materiais, como metais, pedra, madeira, argila ou gesso.
- Ensino: com licenciatura, dar aulas em escolas de Educação Infantil e de ensinos Fundamental e Médio.
- Eventos: selecionar e classificar obras de arte para a organização de mostras e exposições.
- Galerias de arte: organizar exposições e mostras. Fazer contato com artistas e curadores. Participar da montagem do ambiente. Cuidar do transporte e da papelada de viagem das obras.
- Gravura: desenhar figuras em relevo sobre uma superfície de madeira, pedra, tecido ou metal, para posterior impressão.
- Multimídia: criar vinhetas, ilustrações ou desenhos animados para emissoras de TV, sites ou exposições públicas. Planejar a exposição de obras interativas em museus e galerias.
- Pintura e desenho: representar formas em papel, telas, paredes ou outros suportes, usando tinta, aquarela e outros materiais.
- Restauração: recuperar obras e objetos de arte antigos ou deteriorados, mantendo suas características originais.

O campo de trabalho é amplo e quem se forma em Artes Visuais pode trabalhar em áreas como:

- Indústria têxtil – Criação de novas estampas e renovação da linha de produtos, entre outras atividades.
- Eventos Culturais – Seleção e classificação das obras de uma exposição ou evento cultural.
- Restauração – Nesta profissão o objetivo principal é devolver as características originais de objetos de arte antigos ou deteriorados.
- Multimídia – Elaboração de vinhetas, desenhos animados ou ilustrações para emissoras de TV, sites ou qualquer forma de exibição pública.

- Docência– Os formados em licenciatura podem ser professores no ensino básico (fundamental e médio) em escolas públicas ou privadas. Também é possível lecionar em cursos livres para todas as faixas etárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, que teve por objetivo entender a finalidade do ensino Arte na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, apontou que existem objetivos sólidos pelos quais a Arte é importante à educação das crianças e não se faz presente nos currículos para ser recreação ou passatempo.

Conforme os referenciais teóricos e os documentos oficiais analisados, a Arte se constitui importante disciplina no currículo escolar. Seu ensino possui finalidades claras e significativas à educação das crianças, visando desenvolver os aspectos sociais do aluno bem como auxiliá-lo na construção do conhecimento. A Arte permite à criança compreender o ambiente em que vive, reconhecendo os objetos e formas que estão ao seu redor; a ampliar o conhecimento sobre outras culturas, exercitando a observação crítica de sua própria realidade; a se relacionar, interagir e se posicionar de maneira crítica e criativa diante de seus problemas e da sua realidade.

A Arte permite o desenvolvimento de atitudes fundamentais para o indivíduo como senso crítico, e a criatividade. A arte faz parte da vida da criança como instrumento de leitura do mundo e de si mesma, e é através dela que o indivíduo se expressa suas aflições, sentimentos, sensações e questionamentos do que ocorre em seu redor. Podemos concluir que para a arte ter o mesmo valor das outras disciplinas e ser considerada importante para o desenvolvimento da criança, será imprescindível uma conscientização e ostentada de atitude por parte do educador e de toda a escola.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Anna Rita Ferreira de. O espaço da arte na formação de pedagogos. Disponível em. Acesso em: 14 mar. 2016.
- BARBOSA, A. M. T. B. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BARBOSA, A. M. T. B. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M. T. B.. Teoria e Prática da Educação Artística. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998. BRASIL. 1997.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Centro de referência em Educação. 2008. Disponível em: . Acesso em: 23 out. 2017.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORENO, G.L.. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG. Vol. 5, No. 2, dez. 2003. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2020.

PALLARÉS, Z. M. Atividades Rítmicas para o Pré-Escolar. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS 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 na E.M. I Anjinho, na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a importância do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Na brincadeira a criança se desenvolve cognitivamente, afetivamente e socialmente, e através desta pratica aprende de forma lúdica a se relacionar com o próximo e a conviver em grupo. Neste processo a família e a escola ganham posição de grande importância, pois são nestes espaços, que a criança terá seus primeiros momentos de socialização, e dependerá desta mediação para um desenvolvimento saudável. Estas atividades ajudam a construir o conhecimento, podendo ser entendidas como situações em que as crianças possam expressar diferentes sentimentos, podendo, gradativamente, aceitar a existência do outro. São atividades lúdicas que visam melhorar a socialização entre as crianças, fazendo com que vivenciem situações de colaboração, trabalho em equipe e respeito. Além de proporcionarem momentos lúdicos e prazerosos, fazendo com que a criança classifique, ordene, estruture, resolva pequenos problemas e sinta-se motivada a ultrapassar seus próprios limites.

Palavras-chave: Brinquedo; Brincadeira; Socialização; Infância.

INTRODUÇÃO

O brinquedo e, a brincadeira pode ter um papel muito importante no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Este artigo enfatiza a utilização do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança na educação infantil. A brincadeira e o brinquedo podem ser elementos de grande importância na infância, por meio destes as crianças podem aprender a se

relacionar com o mundo, com o próximo, e com elas mesmas, possibilitando assim seu desenvolvimento integral.

A criança desde seu nascimento integra-se num mundo de significados construídos historicamente. E através de interação com seus parceiros sociais, envolve-se no processo de significação dela própria e de objetos, eventos e situações outras, construindo e reconstruindo ativamente novos e velhos significados.

O brincar pode ser algo tão espontâneo, tão natural, tão próprio da criança, que não haveria como entender sua vida sem brinquedo. No entanto, que não é apenas uma atividade natural. É, sobretudo, uma atividade social e cultural. O brinquedo é uma forma de relacionar-se, de estar com, de encontrar o mundo físico e social.

O ato de brincar pode proporcionar às crianças relacionarem as coisas umas com as outras, e ao relacioná-las, as crianças podem construir o conhecimento. Esse conhecimento pode ser construído pelas possibilidades de relações e não por exposição a fatos e conceitos isolados, pode ser através da atividade lúdica que a criança o faz.

Brincar é uma comunicação e expressão, associando pensamento e ação, um fato instintivo voluntário, uma atividade exploratória, ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não passar o tempo.

O termo brinquedo normalmente é empregado num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar, é necessário ressaltar também que através do brinquedo a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações interna, ao jogo de papéis ou a brincadeira do faz de conta.

Acredita-se que brincar e aprender, sentir prazer em aprender e a se relacionar com o outro, conhecendo seu corpo e reconhecendo suas limitações com suas possibilidades de superação, aprendendo com a manipulação de diversos objetos o sentido e a importância da brincadeira; são fundamentais na construção do caráter da melhoria da autoestima e consequentemente na socialização da criança.

Com base nessas afirmações, observa-se que o brinquedo e a brincadeira podem ocupar um espaço de grande importância para a construção do caráter e pode ser coadjuvante na socialização da criança.

É o enfoque sociocultural da mente que deve explicar e descrever a ação humana. Esta ação é mediada, porque ela é executada pelo indivíduo ou grupo, que emprega um código cultural, o qual promove a ligação entre o sentido sociocultural e o funcionamento mental`.

A esta visão, acrescenta que o desenvolvimento da criança ocorre em ambientes que são fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que habitam estes ambientes.

Brinquedo é um objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira.

Este termo vai além deste significado. Através do brinquedo a criança tem novas possibilidades de aprendizagem.

De acordo com o referencial curricular nacional para educação infantil, o brincar é importante já que possibilita nas relações entre as crianças, o exercício da autonomia e da cooperação.

Nessa perspectiva, a brincadeira é vista como uma atividade essencial e, mesmo, principal no desenvolvimento infantil, tendo em vista que ela prepara o caminho de transição de um estágio para o outro (pré-escolar/escolar) e que, por meio dela, ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico.

O mundo real está muito além do que as pessoas acham que estão vendo, as crianças utilizam-se do brinquedo para sentir o mundo, explorá-lo em todas as suas dimensões, sem medo, sem restrições ou punições, por que explorar o real pelo imaginário é justamente um caminho que se pode seguir e voltar à hora que quisermos, é só desejarmos.

O brinquedo e a brincadeira podem se tornar tão importantes para a criança quanto o trabalho é para o adulto.

O BRINCAR É ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira é universal e própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde. O brincar conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação. Portanto a brincadeira traz a oportunidade para o exercício da simbolização e é também uma característica humana.

Mesmo sem utilizar as palavras, as crianças podem comunicar seus sentimentos, tanto positivos quanto negativos, jogar um objeto no chão, sorrir a um personagem, rasgar um desenho, apresentar um objeto a um parceiro, eis aí tantos gestos que a criança pode utilizar para comunicar o que sente.

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança é seu parceiro na brincadeira, a manipulação do brinquedo leva a criança a ação e a representação, de agir e de imaginar.

Segundo VYGOTSKY (1998), existe uma relação muito 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.

AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA

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, p. 69), 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). (VYGOTSKY, 1998, p. 69).

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.

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, p. 09):

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 estar 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 onde os 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, conclui-se 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 comunicar-se.

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 a 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.

ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

Através do brincar a criança, vai aos poucos tomando contato com a realidade; na brincadeira ela oscila entre o real e o simbólico e tenta descobrir sua própria identidade e a dos outros. Assim como também influencia na relação afetiva e educativa da criança.

Isto está presente nas palavras de BROUGÈRE (1995), ao dizer que:

Na verdade a brincadeira dá testemunho da abertura e da invenção do possível, do qual ela é o espaço potencial do surgimento. A brincadeira que pode às vezes, tornar-se uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas. BROUGÈRE (1995, p. 106).

Em relação à atividade escolar, a mesma deverá ser uma forma de lazer e de trabalho para as crianças da Educação Infantil. Com isso os brinquedos tornam-se recursos

didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem. A criança aprende melhor brincando e todos os conteúdos podem ser ensinados através das brincadeiras, ou seja, em atividades predominantemente lúdicas.

Ao brincar, a criatividade leva a criança a buscar novos conhecimentos, exigindo do educando uma ação ativa, indagadora, reflexiva, desvendadora, socializadora e criativa, relações estas que constituem a essência psicogenética da educação lúdica, em total oposição lúdica, em total oposição à passividade, submissão, alienação, irreflexão, condicionamento da pedagogia dominadora.

Os brinquedos deverão representar desafios para a criança e devem estar adequados ao seu interesse e suas necessidades criativas, pois eles são convites ao brincar, desde que a criança tenha vontade de interagir com eles.

Ao ser iniciada a escolarização, a criança enfrenta uma situação inédita que lhe provoca sempre um desequilíbrio, uma insegurança para atuar. É nesse contexto que se apresenta a importância do brinquedo como estimulador da curiosidade, da iniciativa e da autoconfiança, e proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

A importância do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil, levando a pedagogia a se justapor ao lúdico, ou seja, o brinquedo passa ser visto como algo sério, conseqüente e não apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar seu tempo, mais é um objeto capaz de educá-las e formá-las, ao mesmo tempo.

O brinquedo estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade possibilitando o exercício de concentração, de atenção e de engajamento. É um convite à brincadeira, proporcionando desafios e motivação. Ao ver o brinquedo, a criança é tocada pela sua proposta, reconhece umas coisas, descobrem outras, experimenta e reinventa, analisa, compara e cria. Sua imaginação se desenvolve e suas habilidades também.

Já vai longe o tempo em que brincar era considerados uma simples recreação ou passatempo. Atualmente graças ao trabalho de psicólogos e educadores como Vygotsky, por exemplo, há uma forte convicção de que brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

Percebe-se que o papel do brincar, com o apoio também do brinquedo e brincadeiras que é importante e favorece a construção dos valores e formação do indivíduo, pois ao mesmo tempo em que brinca, está aprendendo de maneira prazerosa e significativa e a ainda está lhe propiciando meios que venham ajudá-lo psicologicamente.

Dentro desta concepção cita-se a visão contemporânea de KISHIMOTO (1999, p. 79):

Hoje a imagem de infância é enriquecida, também com o auxílio de concepções, psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 1999, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos estudos sobre a importância do brinquedo e da brincadeira que podem ajudar no desenvolvimento pleno e saudável da criança citados acima, ainda pode existir resistência de muitos adultos, pais e até professores, em reconhecerem tal importância diante de tais fatos. A utilização do brinquedo na educação infantil pode abordar uma faixa etária que vai desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental.

Na educação infantil a proposta é que um brinquedo possa contribuir com a aproximação da criança ao mundo real, por meio da fantasia e do jogo simbólico, portanto o ato de brincar é importante, terapêutico, e até prazeroso, e o prazer pode passar a ser o ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Logo, pode-se dizer que a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento infantil.

Entende-se ainda que o primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, é o resgate da infância dos próprios educadores, a memória. “Do que brincavam, como brincavam lembrar-se de uma figura especial”. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que as crianças, seus alunos, estão vivendo agora. Todo mundo foi criança e teve essa vivência.

Pensa-se que atualmente, o problema da utilização do brinquedo e da brincadeira na escola, está no fato dele ser usado apenas como instrumento pedagógico e não como uma linguagem através da qual o professor pode obter informações da criança.

No "Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil" está incluída na lei a importância de brincar e levar a arte para dentro da educação infantil. "Há o movimento pela formação dos professores, que precisam ser capacitados e se soltar dentro do lúdico". Acredita-se que o lúdico na formação dos educadores é relevante, e significativo para que possam melhor atender o valor dos brinquedos e das brincadeiras.

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.
- NEGRINE, 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.

A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RODOLFO DA SILVA BARBOZA

Graduação em Matemática pelas Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (2013) e Pedagogia pela Faculdade Casa Branca (2018); Especialista em Direito Educacional pela Faculdade Casa Branca (2018); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF Professor Domingos Rubino e Professor de Ensino Fundamental I no Colégio Saber.

RESUMO

Por meio de jogos e brincadeiras, os alunos encontram suporte para superar as dificuldades de aprendizagem, melhorar o relacionamento interpessoal e solucionar problemas. Pela diversidade de emoções que proporcionam e, principalmente, o surgimento de certas normas, jogos e brincadeiras, devem fazer parte do cotidiano das escolas de diferentes áreas do conhecimento. Eles fornecem aos alunos oportunidades para desenvolver e atender às suas necessidades básicas no processo de ensino. Nos jogos infantis, o instrumento de reconhecer a cultura e de educação e formação é reconhecido.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras; Aprendizagem; Escola; Alunos.

INTRODUÇÃO

Tão fundamentais ao ser humano como o alimento que o faz crescer, são as brincadeiras e os jogos que vão muito além do divertimento e servem como suportes para que a criança atinja níveis cada vez mais complexos no desenvolvimento sócio emocional e cognitivo.

É preciso conscientizar o trabalho pedagógico para a importância da formação dos alunos como um todo, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seu sentido, sua crítica, sua criatividade, seu interior... É possível orientar o aluno a ampliar seus referenciais de mundo e trabalhar com todas as linguagens (escrita, sonora, corporal, dramática, artística, etc.), integrando-o e construindo sua própria visão do universo.

É importante conhecer as características do aprendiz para sabermos quais são as potencialidades que estão sendo desenvolvidas e quais as esquecidas, quais os transtornos que esse desequilíbrio pode causar no desenvolvimento do indivíduo. A criança

deve ser vista sob três dimensões: a corporal, a afetiva e a cognitiva, que precisam se desenvolver simultaneamente. Se uma estiver sendo desenvolvida em detrimento da outra, certamente haverá um desequilíbrio do indivíduo em sua dimensão global.

A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma atividade natural no cotidiano das crianças, mas não é um ato que encontramos apenas na atualidade.

Para Wajskop (2007), desde a antiguidade a brincadeira era usada como um instrumento para o ensino, porém a sociedade não a enxergava deste modo, vendo-a apenas como um mero lazer sem fins maiores e só depois de muito tempo é que se passou a dar a devida importância ao ato de brincar.

A arte de brincar pode estar presente na vida das crianças desde muito pequenas ou até mesmo dentro do ventre de suas mães, não é difícil encontrarmos artigos em revistas especializadas que detalham esse fato.

O brincar toma conta do bebê que ainda não nasceu e da futura mãe que, ao passar meses fantasiando e imaginando-se neste novo papel acaba fazendo parte do mundo da ludicidade, ficando praticamente impossível não se lembrar de quando era criança e do modo encantado que enxergava o mundo.

[...]Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida e deu à luz um bebê e começou a amamentá-lo e a brincar com ele e a se lembrar de quando brincava de mamãe com suas bonecas achando graça da ideia de seu filho ser seu boneco sem se dar conta de que um dia já fora boneca de sua mãe.

Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida e deu à luz um bebê e começou a amamentá-lo e a brincar com ele e a se lembrar de quando brincava de mamãe com suas bonecas achando graça da ideia de seu filho ser seu boneco sem se dar conta de que no início todos os filhos são brinquedos de suas mães.

Era uma vez um bebê que teve a sorte de ser por um instante brinquedo de sua mãe aprendendo a brincar com ela para assim tomar posse do seu próprio brincar e passar a viver criativamente no mundo. (MACHADO, 1994, p.21)

A brincadeira contribui desde o início de nossas vidas na construção de vínculos mais profundos.

BRINCANDO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Outras relações que as crianças constroem no decorrer do tempo de suma importância são as possíveis interações com membros da família, pois os adultos se tornam grandes mediadores, estimulando sempre os pequenos nas brincadeiras.

Para o autor Winnicott (1975), é essencial que o adulto fique sempre atento e disponível ao bebê, mas não de forma invasiva, pois assim sua autonomia constrói-se gradativamente.

O brincar pode ocorrer também quando um bebê está solitário em seu carrinho, berço enquanto o adulto está realizando outras tarefas. Essa solidão acaba possibilitando um brincar prazeroso, com exploração do corpo, do espaço em que o bebê se encontra. É um momento que a criança tem consigo e com o mundo.

[...] A criança conhece um devaneio natural de solidão, um devaneio que não deve se confundir com o da criança amuada. Em suas solidões felizes, a criança sonhadora conhece o devaneio cósmico, aquele que nos une ao mundo (BACHELARD apud Machado, 1998, p. 102)

Brincar com o corpo é se descobrir, ter percepção de si mesmo com novas possibilidades e limitações. Conforme o bebê amadurece, essa percepção vai aumentando, gerando certa curiosidade para brincar com o próprio corpo, o da mãe e dos adultos que fazem parte do seio familiar dessa criança.

Quando a criança brinca em frente ao espelho, ela pode se perguntar se é ela ou outra criança que está lá atrás. Ela dança, se movimento de um canto para outro, sai e volta para conferir se aquela imagem ainda se encontra no mesmo lugar. Essa brincadeira pode ocorrer assim que a criança adquire autonomia para se locomover de um lugar para outro.

O adulto deve estar próximo ou junto nas brincadeiras, mas não pode esquecer de que a criança deve adquirir suas buscas sozinhas, pois uma intervenção equivocada pode deixar de ser brincadeira e ser uma atividade imposta pelo adulto sem nenhum prazer.

A criança quando brinca livremente sem intervenções, está explicitando suas vontades e fantasias, explorando tudo ao seu redor em um mundo imaginário que no futuro pode vir a ser até mesmo opções de atividades reais.

É por meio dessas brincadeiras que a criança pode ser quem quiser. Pode ser princesa, bruxa, mãe, pai, astronauta, professora, cachorro, etc. Ela imaginará e começará sua brincadeira da forma que achar melhor.

Machado (1994, p.29), diz que analogamente ao ator que pesquisa e trabalha a construção de seu personagem, a criança constrói seu conhecimento com brincadeiras, jogos, jogos dramáticos e jogos com regras.

Os adultos devem acima de tudo, respeitar esses momentos da criança, seja o local ou o jeito que ela está brincando, participando e vivenciando desse momento mágico e único de uma determinada fase da vida.

VÁRIAS MANEIRAS DE BRINCAR

Atualmente, os estudos estão se voltando para a observação da infância e suas brincadeiras. Afinal, uma das linguagens que se destacam nessa fase é a brincadeira. As duas palavras estão ligadas e é com a brincadeira que a criança cria um significado de mundo, construindo suas práticas culturais. Como afirma Vygotsky (1984 apud WAJSKOP, 2007) “é através da brincadeira que as crianças conseguem superar seus limites e até mesmo vencê-los”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o brincar passa por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso de material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física da criança; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre ele; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se refere à forma como o universo social se constrói, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

As mídias estão cada vez mais presentes na vida das crianças e vêm influenciando cada dia mais a população. Para Brougère (1995, p.50) “A televisão transformou a vida e a cultura das crianças... Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”.

As áreas de lazer são atualmente substituídas por lugares lucrativos como os shoppings e os parques temáticos e os pais muitas vezes, preferem levar seus filhos para determinados ambientes fechados onde não existem muitas possibilidades de socialização e descobertas ao invés de levá-los a um parque ou uma praça com espaço para brincadeiras diversas e possibilidades de convívio com outras crianças.

[...]assim, além das crianças, dos adolescentes e dos jovens atualmente não possuem o espaço da rua para desenvolver a socialização, também não possuem um rol de convivência familiar que lhes permita estabelecer maiores relações com o diferente (em idade, gênero, classe social, étnica, geracional e outros). (GARCIA, 2003, p.126-127 apud Gomes, 2006, p. 20).

Atualmente esses espaços vêm perdendo sua importância, pois as crianças entendem somente os jogos eletrônicos como uma brincadeira, fazendo com que elas não se movimentem, causando assim o sedentarismo e até mesmo a obesidade. Existem algumas brincadeiras tradicionais como: esconde-esconde, pula corda, passa anel, peteca - que realmente criam um momento prazeroso de liberdade e alegria, mas que infelizmente têm sido esquecidas pelas crianças modernas.

São inúmeros os motivos pelos quais as crianças brincam, pois sabemos que as brincadeiras só fazem bem, e sabemos também que esse ato é um direito, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Percebemos então que perante a lei a criança tem o direito de brincar, e para Cunha (1994), o brincar é uma característica essencial na vida das crianças, porque é gostoso, é bom, deixa os pequenos felizes, e, além disso, a brincadeira se torna positiva, pois através dela a criança aprende a amar o próximo, ser bondoso, partilhar fraternalmente e aproveitar melhor a sua infância.

A CRIANÇA E O LÚDICO

De acordo com a autora Gisela Wajskop “Platão sugeria ser, o primeiro, ele mesmo, uma forma de brincar”. Para ela, a partir do trabalho de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) surge um novo “sentimento da infância” que protege as crianças e que auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social

A criança passou a ser, a partir dessa época, cidadão com imagem social contraditória, uma vez que ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se tornasse. (WAJSKOP, 2001, p. 20).

A criança não é um adulto em miniatura. Ela tem suas próprias características. No brincar a criança pode imitar uma situação do seu cotidiano como ir ao mercado, a escola, ao médico e assim por diante. É no lúdico que ela expressa o que tem vontade, desejos, curiosidades. Ela começa a brincar sozinha, manipulando objetos, depois ela procurará pessoas para participar, mas cada um com seu objeto. Brincar com mais pessoas evita que a criança deixe de interagir e passa a compartilhar dividir e emprestar coisas. Aprende também a ganhar e a perder, tendo assim que trabalhar em grupo respeitando o colega em suas decisões ou ideias.

Para Carneiro e Dodge (2007), existem quatro espaços que podemos reconsiderar como locais onde as crianças realmente realizam livremente suas brincadeiras: o teatro, a observação da natureza, a brinquedoteca e a escola.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS MUDANÇAS

Ao longo da história do Brasil a Educação Infantil sofreu várias mudanças, o assistencialismo durante muito tempo permeou as creches e escolas infantis, que tinham

como papel principal dar assistência às crianças pobres que não tinham com quem ficar enquanto suas mães trabalhavam, proporcionando assim cuidados para que pudessem sobreviver. Nas creches elas se alimentavam, dormiam e eram assistidas para que não se machucassem, apesar de todo o zelo, a educação propriamente dita, não existia. Nesta época as responsáveis por cuidar dessas crianças eram chamadas “crecheiras”, não existiam professores nesses locais, logo o brincar não era utilizado como uma ferramenta pedagógica e sim apenas por passatempo. Por não ser um trabalho realizado com bases pedagógicas, o educando não tinha suas potencialidades desenvolvidas.

Com a elevação do índice de reprovação na década de 70 foi criada a pré-escola, que abrigava crianças de quatro a cinco anos, prevalecendo assim à visão compensatória, que tinha o propósito de suprir as carências culturais dos pequenos que entravam na Educação Básica com pouco conhecimento cultural e pouca informação, devido ao baixo nível de instrução que recebiam em casa pelos pais. Em uma entrevista para a revista nova escola, a formadora Clélia Cortez do Instituto Avisa lá em São Paulo nos diz que “os primeiros questionamentos sobre o brincar não estavam relacionados a jogos, brinquedos e brincadeiras, mas focavam a cultura”.

Na tentativa de diminuir a pobreza e a displicência das famílias, a educação compensatória tinha como propósito oferecer atendimento médico, e estímulos cognitivos para tentar suprir deficiências dessas crianças.

Em 1988 surge uma nova concepção de educação, a qual tem como o foco o cuidar e educar como algo imprescindível para o trabalho com as crianças no período da infância. Esse documento tem o nome de Constituição Federal e podemos destacar o artigo 205: “*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*”.

Dez anos depois o Referencial Curricular Nacional mais conhecido como RCN “1998” ressalta a importância da brincadeira quando afirma que educar significa “*propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas*” (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Volume: Introdução, p.21-29)

O educando encontra um apoio nas brincadeiras para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando seu relacionamento com o mundo. A criança precisa brincar, inventar e criar para crescer e manter seu equilíbrio com o mundo.

O adulto deixa de reconhecer o quanto é importante as crianças brincarem na educação infantil, pois por meio das brincadeiras as crianças aprendem.

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os educadores perceptivos aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender o nível que as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educandos o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos.

Em entrevista para a UNIVESP TVA Coordenadora e Professora da Faculdade de Educação do Labrimp da USP, Tizuko Morchida nos revela que: o brincar e educar pode acontecer junto, porque a criança quando brinca ela está aprendendo um monte de coisa. Ela está aprendendo a ser um ser social, criar amizade, aprende a respeito do corpo, do movimento, da exploração, do uso sensorial, uso de seus movimentos. Na primeira etapa, até dois anos, os brinquedos levam a criança a explorar toda a sua sensorialidade (o que é duro, o que é mole, o que é rugoso, as cores), fazendo assim com que ela brinque e se movimente. Toda essa coordenação motora e ao mesmo tempo exploração sensorial é o que faz parte da primeira etapa, de 1 a 2 anos. Depois que a criança passa por essa fase motora no desenvolvimento do próprio corpo, gradativamente ela vai percebendo que as pessoas têm jeitos diferentes de sentar, de dançar, de comer, de dirigir, então, ela começa a imitar essas ações que observa na própria sociedade. A imitação é o primeiro processo que já começa a acontecer em torno dos dois anos. Imita o outro que chora, o outro que ri, o pai que está lendo o jornal. Assumir um papel social de uma mãe significa para a criança perceber no mundo que ela conhece que mãe ela vai assumir, a mãe dela, a mãe do desenho ou a mãe de uma história, a criança pode assumir a mãe que quiser. O importante é assumir um papel que viu e que discriminou na sociedade por determinadas ações. A esta atividade damos o nome de faz-de-conta.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Para Wallon (1995), o jogo é uma atividade voluntária da criança, se quando imposta deixa de ser jogo e vira uma atividade ou trabalho. Ele classifica o jogo em quatro categorias: Jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação.

O primeiro se caracteriza pela exploração do corpo, movimentos corporais através dos sentidos. O segundo é sobre atividades lúdicas, faz-de-conta em situações imaginárias. O terceiro já acontece desde bebê, é a imitação de gestos, sons, imagens e histórias. E o quarto, que são jogos que a criança cria, junta ou transforma objetos, improvisando um objeto em brinquedo.

O jogo e a brincadeira devem estar presentes nas diversas áreas do conhecimento, afinal a variedade de estímulos que oferecem o encantamento, toda aquela atmosfera de alegria dão ao aluno a oportunidade para se desenvolver e atender suas necessidades básicas no processo ensino-aprendizagem, principalmente na educação infantil.

Atualmente, sabe-se que o ensino não é concretizado sem que ocorra a aprendizagem, e que esta acontece pela transformação, pela ação do professor e também pela busca do conhecimento, que deve sempre partir do aluno.

Trabalhar através do interesse do aluno passou a ser um dos pontos principais que comanda o processo de aprendizagem, suas experiências e descobertas. É nesse aspecto que os jogos e brincadeiras ganham um espaço no cotidiano escolar, estimulando o aluno a gostar de aprender.

De acordo com Wajskop (2007, p. 26), nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir das diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente.

Os jogos e as brincadeiras ajudam o aluno a fazer novas descobertas, desenvolver e aprimorar sua personalidade. Na Educação Infantil o brincar também educa. Dentro da rotina de uma sala de aula existem atividades dirigidas com intenções pedagógicas, todas baseadas em brincadeiras, como: fantasiar-se na brinquedoteca, brincar de exercer diferentes profissões, jogos, músicas que ensinam números e letras e outras variadas atividades. Podemos também observar durante as brincadeiras como é o comportamento de adultos que estão próximos a essa criança.

Muitos pais e até mesmo professores desinteressados querem separar a brincadeira e o aprendizado.

Ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para “aprender” dos que são para “brincar”. Porque esses momentos precisam ser separados? Porque as crianças precisam deixar de brincar para serem transformados no adulto? Porque o adulto não pode brincar? (TOLEDO, 2008, p.12).

Os pais e os adultos devem buscar uma aproximação que é de grande importância para o futuro das mesmas. Com a presença dos familiares eles se sentem mais confiantes, pois tem uma pessoa amada do lado.

A sociedade moderna faz com que os pais acabem deixando de brincar com os seus filhos, substituindo as brincadeiras por DVDs, TV, jogos eletrônicos e celular.

As famílias precisam conhecer a importância e os benefícios que as brincadeiras podem oferecer aos seus filhos no ambiente escolar. É essencial que as crianças brinquem na escola, mas nada substituirá o contato e a brincadeira entre filhos e pais.

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência. (CARNEIRO; DODGE, 2007, p.201).

Para as crianças, os jogos e as brincadeiras são um modo prazeroso de aprendizado, deixando-as curiosas, investigadoras, inteligentes, sociáveis e participativas, e ao mesmo tempo, sendo elas também carinhosas e atenciosas com o próximo.

Portanto, brincar é uma necessidade de todos. A criança pode brincar em qualquer espaço que a escola tem disponível, mas sempre sob a observação e reflexão de um profissional da educação por perto para conseguir compreender cada aluno ao seu redor, identificando como ele se expressa ao brincar sozinho, coletivamente, como está emocionalmente e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos são considerados importantes para a aquisição de conhecimento e desempenho no ambiente escolar. Por meio dessa pesquisa, é possível compreender melhor o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, incluindo movimentos cognitivos, sociais, emocionais e físicos.

É imprescindível a estimulação por meio dos jogos e brincadeiras para que as etapas de constituição do saber aconteçam, pois, o brincar é característico da criança e possibilita conhecer a si mesma e a interagir com outras pessoas.

Logo, vale ressaltar também a importância do papel do educador nesse processo de ensino da mediação na vida do aluno. Ainda é preciso ter uma compreensão positiva do comportamento que os alunos apresentam em sala de aula, pois, em certa medida, o reflexo do seu meio social será imposto na escola todos os dias. Desta forma, será possível identificar o tipo de jogo a ser utilizado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 de novembro de 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Projeto de Lei 8035, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Poética do Brincar.** Editora Loyola. São Paulo, 1998.

Revista Nova Escola. **Hora de Brincar.** Setembro de 2010. Título original: A teoria da diversão.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 5ª edição - São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, Henri. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SELMA MARTINS SASSO

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo André (1992); Graduada em Direito pela Universidade Capital - Uni capital (2006); Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Araras Dr. Edmundo Ilson (2010) Professora no Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem o objetivo refletir sobre estimulação das crianças nos primeiros anos de vida, pois é nessa fase que ocorre a maior maturação do Sistema Nervoso Central. Sendo a escola um ambiente em que um número expressivo de crianças pequenas passa grande parte do seu tempo, a qualidade de seus serviços é cada vez mais tópica para discussão. Aproximadamente aos dois anos a criança já possui a base necessária para explorar o ambiente de formas variadas e independente. É nesse momento que se inicia o aprendizado das habilidades motoras fundamentais. Por volta dos cinco anos de idade a criança inicia a combinação dessas habilidades motoras ampliando seu repertório motor. A partir desse período, a experiência, juntamente com mudanças devido ao crescimento e maturação, irá propiciar, de forma significativa, o desenvolvimento de várias capacidades físicas e melhoria no desempenho motor.

Palavras-chave: Motricidade; Movimento; Jogos; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Motricidade são o movimento e coordenação motora do corpo humano, é o sensor de nervos musculares que permitem a ação de se movimentar. O desenvolvimento da motricidade tem início no nascimento e vem evoluindo conforme o progresso do nosso corpo. A palavra é composta por motrice (de motora) com idade (de acordo com a nossa evolução). Ela vem avançando de acordo com as fases da nossa vida, um bebê, por exemplo, tem os movimentos bem limitados, depois começa a engatinhar, só depois começa andar e realizar certas atividades.

A motricidade é dividida por dois subgrupos: a motricidade fina e a motricidade global. As duas estão presentes no nosso dia a dia, são conciliadas para a realização de nossas atividades, porém a motricidade fina é mais complexa, cheia de detalhes e habilidades, já a global é mais geral, necessária, básica e rígida. A motricidade global é a responsável pelo controle corporal e postura, o ato de sentar-se, caminhar, levantar, andar, correr são capacidades incluídas nesse “conjunto”. A motricidade fina envolve movimentos mais precisos como utilizar a tesoura, escrita...

No entanto também é papel da escola e da família estimular essas funções motoras que tem resultados significativos no desenvolvimento da criança. Desde o nascimento, o Sistema Nervoso Central se desenvolve, assim criando possibilidades motoras para a exploração do seu bebê. Ele consegue ao longo dos meses entenderem que através do seu corpo e dos movimentos, consegue criar possibilidades de exploração ao ambiente inserido. Para que ele desenvolva tais habilidades, é preciso recursos, como móveis, a mamadeira, estímulos com pessoas, animais.

Conforme o bebê se movimenta no espaço, inicia-se um processo de recebimento de informações proprioceptivas, as quais são importantes para interpretar e organizar as informações. Desta forma, estando em contato com o mundo que o cerca, estará desenvolvendo cada vez mais a motricidade. Primeiramente, ela acontece como forma de movimentos reflexos (ou seja, não tem um ato voluntário), depois como movimentos rítmicos e, finalmente, movimentos voluntários. Assim, segue até o resto da vida.

CONCEITOS DE MOTRICIDADE

Desde a elaboração das teorias de Piaget, sabemos que o desenvolvimento motor da criança tem destaque como requisito para a aprendizagem humana. A motricidade é a expressão da ação voluntária, a qual deve compreender funções executivas, ritmo, persistência e controle inibitório para realizar uma tarefa ou uma expressão emocional de forma adequada, com eficácia e embutida de começo-meio-fim. Na infância, ela assume papel primordial, pois nesta fase da vida as tentativas de acerto por meio do erro na forma de fazer e cumprir uma tarefa motora são o principal meio de aprender e memorizar estratégias. Desta forma, o bom desenvolvimento motor durante os primeiros anos de vida alicerçam e lapidam a coordenação motora da criança, preparando-a para as etapas de aprendizagem que virão.

A motricidade se assenta num conjunto de habilidades que vão sendo desenvolvidas na infância e envolvem não somente o ato motor em si, mas também a percepção visual e

sensorial, o equilíbrio, o tônus muscular, a lateralidade e o controle emocional. A integração e a maturação das diversas áreas cerebrais responsáveis por estas habilidades embasam e mediam uma boa ação motora. O desenvolvimento das mesmas durante o brincar, e pular, o montar, o desenhar, ou recortar vão – pela repetição e o treino – melhorando e sofisticando a sequência organizada do processo motor. Outras funções cognitivas envolvidas são as executivas, a memória, a linguagem e as habilidades espaciais, as quais modulam a motricidade e, por ela, são também desenvolvidas e aprimoradas com o passar do tempo. Evidências mostram que ao cumprir uma tarefa com a ação motora, a criança aumenta a possibilidade de memorizá-la e consolidá-la em seu cérebro.

A aprendizagem é um processo que exige interação com o ambiente, com o espaço a sua volta e com as pessoas, e o movimento que a criança realiza a conecta com estes elementos num processo contínuo e evolutivo. Ao mesmo tempo, serve como um dos sinais clínicos de possíveis transtornos de desenvolvimento e de aprendizagem, os quais podem alterar ou atrasar o comportamento motor, levando a déficits em seu ritmo, persistência e controle inibitório, que podem ser observados precocemente durante os primeiros anos da criança e permitir que se inicie intervenção o mais cedo possível, antes que venha a trazer efeitos negativos em momentos mais avançados da aprendizagem escolar.

O trabalho constante e consistente da escola nos primeiros de vida criança, em direção ao bom desempenho motor da criança com atividades que desenvolvem a coordenação fina, as habilidades visuo-motoras e a capacidade criativa, prepara e engajar o aluno para as tarefas futuras que exigirão mais persistência e longevidade de ações.

O QUE TRABALHA A MOTRICIDADE?

A psicomotricidade abrange duas grandes áreas: a motricidade grossa e motricidade fina. O desenvolvimento psicomotor é fundamental para o desenvolvimento e crescimento do bebê e da criança. Nos primeiros anos de vida, grande parte da informação é obtida através das experiências que temos com o nosso próprio corpo.

Através do movimento, dos estímulos e da interação com os objetos, com os outros e com o meio, a criança descobre, interpreta e compreende o mundo, ao mesmo tempo em que desenvolve as suas capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais.

A motricidade grossa relaciona-se com o controle corporal no seu todo: postura, equilíbrio estático e dinâmico, deslocamentos e balanços. O desenvolvimento da motricidade grossa é fulcral na infância uma vez que estimula o desenvolvimento cognitivo

e psicomotor. Por esse motivo, é essencial estimular a criança a brincar, seja a saltar, jogar à bola, andar skate ou correr.

A motricidade fina relaciona-se com os movimentos que exigem maior precisão e destreza, coordenação olho-mão e destreza para manipular um objeto como um lápis ou tesoura, por exemplo. É a maneira como usamos os nossos braços, mãos e dedos de forma precisa, de acordo com a exigência de determinada atividade. Quando do nascimento da criança, a motricidade fina não está desenvolvida. É por isso muito importante trabalhá-la. Para tal, é necessário criar condições para que a criança possa explorar descobrir e experimentar diferentes formas de usar os objetos. Quando as crianças têm algumas dificuldades de aprendizagem, poderão ter de trabalhar mais afincadamente para melhorar esta competência.

Ao descrever a fase denominada pré - escolar de dois a sete anos de idade, GALLAHUE & OZMUN (2001) a denomina e a divide em três estágios, como sendo a fase dos movimentos fundamentais:

- a) estágio inicial, de dois a três anos: o movimento da criança é caracterizado por uma sequência imprópria, uso marcado ou restrito do corpo, com coordenação rítmica pobre;
- b) estágio elementar, de quatro a cinco anos: já envolve maior controle, melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais;
- c) estágio maduro, de seis a sete anos: caracterizado pela eficiência mecânica, coordenação e desempenho controlado.

Como estimular as motricidades:

1. Rotinas - As rotinas, a partilha de espaço e de brinquedos, a possibilidade de avaliar e tomar decisões, o faz de conta ajudam a criança a crescer de forma estruturada, divertida e confiante.

2. Brincar - As pequenas brincadeiras / atividades entre pais e filhos, num ambiente descontraído e sem pressão, ajudam a criança a crescer num ambiente divertido e a promover a relação de confiança na família.

3. Atividades do dia a dia - O desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio e acontece quando a criança se relaciona com objetos e usa ferramentas, por exemplo, nas atividades da vida diária. AO brincar nas pequenas tarefas diárias, como a alimentação ou banho, por exemplo, pode trabalhar pequenas competências com o seu filho como pegar numa colher, num copo, atirar água para um ponto específico, agarrar pequenos objetos com os dedos, tocar e agarrar determinadas partes do corpo, balançar o corpo. Além de estimular a criatividade e imaginação, fazer

recortes, colagens, rasgar, brincar com plasticina, pintar e desenhar melhora substancialmente a motricidade fina.

POR QUE TRABALHAR MOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

É inegável que a falta de um acompanhamento da psicomotricidade acarreta consequências danosas ao desenvolvimento da criança. Um dos casos que podem ser notados é a lateralidade pouco trabalhada no aluno. Isso pode causar problemas de ordem espacial, por exemplo.

A utilização dos termos direita e esquerda fica prejudicada. O pequeno apresenta certa dificuldade para acompanhar a direção gráfica de leitura e escrita. Outro problema é o fato de a criança encontrar obstáculos quanto ao entendimento na distinção de letras específicas como ‘p’ e ‘b’, entre vários transtornos que podem aparecer no período pré-escolar.

Muitas pessoas pensam equivocadamente que a psicomotricidade esteja relacionada somente ao movimento, mas não é isso. Um estudo definiu muito bem qual o valor de todo esse processo, no qual diz que “a motricidade é a faculdade de realizar movimentos e a psicomotricidade é a educação de movimentos que procura melhor utilização das capacidades psíquicas”. Ou seja, o ato de movimentar-se está diretamente ligado ao aspecto mental. O desenvolvimento da psicomotricidade pode ser feito em casa com brincadeiras que vão estimular o senso de espaço, movimento e percepção da criança.

É bem verdade que a escola exerce um papel crucial para essa finalidade, mas o ambiente doméstico pode ser um complemento e tanto para se desenvolver esse lado tão importante para a vida de uma pessoa.

COMO DESENVOLVER A MOTRICIDADE INFANTIL?

Para estimular e desenvolver a coordenação motora grossa nas crianças, o ideal é promover atividades divertidas que envolvem corrida, salto, dança e brincadeiras como esconde-esconde, amarelinha, lenço-atrás, pega-pega, entre outras. Outra sugestão é complementar essas atividades com objetos como corda, bambolês, bolas, pois tudo isso junto, irá estimular e desenvolver a função muscular das crianças e conseqüentemente a coordenação motora grossa.

O espaço ideal para trabalharmos as habilidades de coordenação motora grossa, configura todo ambiente que possibilite uma atividade lúdica com espaço suficiente para as crianças se movimentarem livremente, como quadras escolares, pátio, quintal de casa, praça da cidade e parquinhos. Em sala de aula também é possível, basta afastar as carteiras para liberar bastante espaço.

Ao tratar de métodos a serem utilizados na educação física, McCLENAGHAN Y GALLAHUE (1985) e FLINCHUM (1981) entendem que tanto o método direto, quanto o indireto, desenvolvem as habilidades motoras das crianças. Mas enfatizam a resolução de problemas como o melhor meio de exploração motriz das crianças. Como exemplo descrevem inúmeras atividades motoras, para que elas adquiram experiências e desenvolvam suas habilidades locomotoras e manipulativas fundamentais, como segue abaixo;

a) Atividades Locomotoras;

- atividades de estímulo que não requerem materiais: correr em diversas formas, para frente, para trás, com os pés juntos e separados, com o corpo alto e baixo, com os companheiros entre os obstáculos, etc.;
- resolução de problemas com o companheiro pode correr junto ou atrás dele sem tocá-lo, etc.;
- saltar o mais longe possível, com suavidade, em $\frac{1}{4}$ de giro, com as pernas cruzadas, etc.;
- saltar com os companheiros, sobre o pé direito, esquerdo ou os dois, etc.;
- atividades com materiais: saltar sobre uma corda no chão, saltar de forma alternada, de um lado para outro, etc.;
- atividades de resolução de problemas com aros: com o aro em diversos modos e com o aro colocado no chão, etc.;

b) Atividades Manipulativas;

- utilizando uma bola grande, atirar com os pés separados e depois juntos, contra a parede, utilizando a mão direita ou esquerda para atirar, etc.;
- utilizando uma bola pequena, ou um saco de areia, jogar para o outro companheiro, com diferentes posições corporais, etc.;
- desenvolver o atirar com o braço levantado (a mão acima dos ombros), com força, suave, rápido, no alvo, etc.;
- agarrar, chutar e quicar bolas pequenas e grandes, em diversas posições, com o lado direito e esquerdo do corpo, etc.;

Para o desenvolvimento dessas e outras atividades motoras, existem inúmeros ambientes que oferecem oportunidades às crianças de participarem de experiências motoras como em playgrounds, aparelhos de ginástica artística (olímpica), pista de atletismo, área livre, etc.

Atividades para estímulo:

Circuito

Os circuitos geralmente são realizados com mais de uma atividade, assim fazendo com que a criança use habilidades importantes, como: planejamento motor, coordenação motora grossa (ou global como também chamada), percepção visomotora, noção espacial.

Uma criança pode realizar um circuito com bambolês pulando dentro dele, cones passando de um lado para o outro, cadeira passando por baixo dela, pé de lata, acertar a bola no alvo ou argolas em uma haste, fazer um gol ao final com um travessão pequeno, jogar a bola para um amigo. A criatividade deve ser bem utilizada nesse momento pelos professores e dependendo da idade, pode se utilizar palavras e frases com comando.

Atividades rítmicas

Explore a imaginação e o corpo da sua criança através da dança. Outras atividades como “morto”, “vivo” pode ser explorada com outras palavras. Na dança use dos movimentos para coordenação e planejamento motor. Pode misturar a pintura de rosto e no corpo para trabalhar lateralidade.

Labirinto em papel

O professor pode usar de diferentes níveis de dificuldade, trabalhando com crianças de 2 a 6 anos. A criança pode ajudar a confeccionar o labirinto com orientação, através de fita adesiva, pedrinhas. Isso tudo depende do que o professor quer explorar de habilidades.

Alinhavo

Use papelão para fazer os furinhos do alinhavo e cadarço ou barbante. Ele pode ser grande ou pequeno e ser feito com linha. Utilize de figuras (borboletas, carros, bola, etc.) para que haja um contorno com mais complexidade.

Pareamento com formas geométricas

Realize pareamento simples através do papel Kraft ou cartolina desenhando as formas geométricas. Faça outros desenhos e dê para a sua criança parear. Logo, poderá colocar velcro para facilitar na hora de prender. Isso ajudará a desenvolver a motricidade infantil.

Torre de palito

O primeiro passo para confeccionar essa torre é necessário pegar a massinha de modelar e faça tiras. Contudo, pode ser realizado com tiras redondas, trabalhando ainda

mais a destreza manual ou simplesmente cortar com tesoura/faca (sem corte para não machucar). Depois de finalizado esse processo, inicie a montagem como uma fogueira, cruzando os palitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de Movimento para crianças pequenas são de fundamental importância para o seu desenvolvimento, tanto as atividades dirigidas, previamente planejadas, com objetivos claros, quanto a liberdade de movimentos na escola.

É extremamente importante que o professor entenda o que é a criança, como ela se move como aprende e como manifesta suas emoções e sentimentos. São em função dessas características que o professor vai estabelecer os objetivos, conteúdos e os métodos de ensino a ser colocado para as crianças. O professor deverá trabalhar de acordo com o estágio de desenvolvimento motor, procurando sempre a melhor qualidade de controle do movimento da criança. O conhecimento dos conceitos apresentados formará a base sobre a qual o professor deverá estruturar as habilidades motoras das crianças. Finalmente, GALLAHUE & OZMUN (2001) descrevem que as crianças necessitam com abundância de oportunidades, de movimentação e instrução, numa variedade de atividades motoras, vigorosas e diárias, com o objetivo de desenvolverem suas capacidades de movimento em nível ótimo.

Para que as professoras realizem seu trabalho, é importante que aprendam mais sobre sua função na Educação Infantil, que investiguem quais os recursos disponíveis e de que forma eles podem ser utilizados, quais os objetivos das atividades realizadas, assim como observem se são adequadas à faixa etária das crianças. Enfim, as educadoras necessitam ter momentos de reflexão sobre sua prática.

Um problema nos trabalhos desenvolvidos com crianças de 0 a 6 anos é a especificidade, que muitas vezes não é levada em consideração. A particularidade em desenvolver um trabalho com crianças pequenas exige formação abrangente e pormenorizada nas questões referentes à Educação Infantil.

O papel das profissionais que atuam na Educação Infantil é de extrema importância, pois elas têm de responder às exigências das crianças pequenas, sem cair no extremo assistencialista ou escolarizante. É fundamental que as profissionais percebam a importância de seu trabalho, e que o desenvolvimento de atividades variadas com as crianças poderá lhes proporcionar um aprendizado significativo. Conscientes de seu papel,

a busca de uma formação apropriada pode trazer muitos benefícios a elas e, principalmente, à vida das crianças.

Assim, é fundamental que as professoras tenham formação (inicial e continuada) específica para a Educação Infantil, de forma a contribuir para o trabalho com crianças pequenas, refletindo sempre sobre sua prática, de modo a produzir melhorias no trabalho, garantindo mais qualidade na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (vol. 7). Brasília, Imprensa Oficial, 1997.
- FLINCHUM, B. M. Desenvolvimento Motor da Criança. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981.
- GALLAHUE D. & OSMUN, J. Compreendendo o desenvolvimento motor. São Paulo, Ed. Phorte, 2001.
- HARROW, A. J. Taxinomia do Domínio Psicomotor. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1983.
- MEINEL, K. E SCHANABEL, G. Motricidade II: o desenvolvimento motor do ser humano. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1984.
- MUÑOZ, L. A. Desenvolvimento Motor e suas Implicações na Educação na educação física infantil. Dissertação apresentada no curso de mestrado Escola de Educação Física/USP, São Paulo, 1985.

A EVOLUÇÃO NOS MEIOS DE REGISTRO DA HISTÓRIA



SHEILA CRISTINA DE ARAUJO PEREIRA

Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES de São Paulo, Brasil.

E-mail: sheilacristina.apereira@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo elucidar sobre a história da evolução da mídia no Brasil e no mundo é ao mesmo tempo entender a história e a evolução do comportamento humano. A mídia atravessou vários estágios de desenvolvimento e esta evolução ocorreu em grande parte devido ao desenvolvimento das economias e das sociedades à sua volta. Livros, jornais e revistas transformaram a civilização, moldaram a esfera pública e modificaram a cultura. A circulação massiva de textos impressos foi um dos fatores que mais contribuiu para as grandes mudanças políticas e sociais. A utilização de meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão e posteriormente a chegada da internet, foram e continuam sendo determinantes para novos desenvolvimentos e novas propostas de divulgação da informação. Esse conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos coloca a disposição do cidadão meios de comunicação como televisão a cabo ou um computador conectado a internet, que possui uma quantidade nunca antes imaginada de informações e de serviços diferenciados.

Palavras-chave: História, Evolução, Comunicação.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 50, a sociedade se percebe invadida pelos meios de comunicação de massa (MCM), em especial pela TV. Este foi o meio que também provocou significativas transformações nos modos de organização social, misturando o que é público e o que é privado, cujo resultado foi a mudança profunda na relação do indivíduo com a sociedade.

Neste sentido, os meios de comunicação de massa desempenham papel fundamental no fluxo de informações e representações da realidade, sendo que a televisão, particularmente, tem um enorme potencial de disseminação de ideologias. Sendo a principal delas a lógica de mercado, que move não apenas os meios de comunicação de massa, mas todo o sistema capitalista (THOMPSON, 1998).

Canclini (2001^a, p. 263) afirma que “mesmo os acontecimentos próximos das pessoas lhes chegam através dos meios de comunicação de massa”, enquanto Thompson (1998, p. 39) propõe que a mídia criou uma mundanidade mediada, o que representa dizer que “nossa compreensão do mundo fora do alcance de nossa experiência pessoal, e de nosso lugar dentro dele, está sendo modelado cada vez mais pela mediação de formas simbólicas”.

A tecnologia permitiu a difusão de informações de forma cada vez mais eficiente, aproximando as pessoas e diminuindo o tempo de propagação de mensagens. No entanto, essa transformação não ocorreu do dia para a noite: os meios de comunicação percorreram um longo trajeto para chegarem ao que conhecemos hoje.

A nova mídia é aquele novo modelo que vem para tomar espaço, chegando como algo novo, atraente e pequeno. Este tende ao crescimento e merece nossas atenções pelo seu caráter interativo e memorável. Suas ações têm um leque vasto, ainda indefinido, mas podemos considerar ações como eventos, hotsites, guerrilha, marketing viral, web etc.

Assim, poderemos considerar toda comunicação que entra no conteúdo e no mundo das sensações das pessoas. Aquilo que no outro dia, vai querer ser comentado com seus pares.

É válido também elucidar sobre os influenciados pelos meios de comunicação, principalmente nos tempos atuais, em que as mídias estão cada vez mais inseridas no nosso dia a dia, inclusive no ambiente escolar. Logo, os meios de comunicação não podem ser vistos como portadores da verdade e de todo o conhecimento.

Apesar de serem indispensáveis no atual cenário em que estamos inseridos, o uso das ferramentas comunicativas deve estar aliado ao senso crítico e ao questionamento das informações disseminadas.

A evolução da telegrafia atingiu um estágio de não precisar de fio. Com isto, antes de 1900, os continentes do globo terrestre já estavam se comunicando de forma rápida e eficiente. Os jornais, que já o consolidavam como mídia, passaram a receber as notícias 24 horas por dia, na velocidade da eletricidade. E, por disporem de muitas notícias, se reformularam, e a partir da segunda metade do século passado, passavam a ser diários, “oferecendo aos leitores uma nova visão do mundo a cada amanhecer” (COSTELLA, 1997,

p. 32). Uma grande parte das pessoas utilizava o jornal como forma de conhecer os primeiros acontecimentos do dia.

PROBLEMA

Qual a importância dos meios de comunicação da evolução do ser humano?

OBJETIVO

O estudo presente visa elucidar a relação do jornalismo, da notícia levada ao público leitor, uma posição de mediador, ou mesmo de interpretar os processos socialmente relevantes.

JUSTIFICATIVA

Uma vez que uma parte considerável deste público não possui uma noção mais aprofundada no sentido conceitual de elementos tão discutidos e comentados no âmbito do jornalismo comportamental, tal premissa tem forte papel de mediação entre a notícia e o público”.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas, mídias impressas – jornais, revistas etc, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO

O mundo hoje está envolvido pelas imagens da televisão, por outdoors, logotipos, luminosos, panfletos, jornais, revistas, rádios, televisão Internet, etc. É a sociedade dos meios de comunicação e do consumo.

JORNAL E REVISTA

O jornalista possui, em relação ao público leitor, uma posição de mediador, ou mesmo de interpretar os processos socialmente relevantes, uma vez que uma parte considerável deste não possui uma noção mais aprofundada no sentido conceitual de elementos tão discutidos e comentados no âmbito do jornalismo comportamental. Tal premissa é confirmada por Maurício (2005, p. 147): “o jornalista tem forte papel de mediação entre a notícia e o público”.

O jornalista possui, em relação ao público leitor, uma posição de mediador, ou mesmo de interpretar os processos socialmente relevantes, uma vez que uma parte considerável deste não possui uma noção mais aprofundada no sentido conceitual de elementos tão discutidos e comentados no âmbito do jornalismo comportamental. Tal premissa é confirmada por Maurício (2005, p. 147): “o jornalista tem forte papel de mediação entre a notícia e o público”.

RÁDIO

O Rádio foi o primeiro meio eletrônico de comunicação da história e que nunca perdeu a atualidade. As emissoras de rádio se multiplicaram em todo mundo a partir de 1920. Diferentemente do telégrafo, no qual as transmissões se realizavam de pessoa para pessoa, o rádio passou a falar para a massa, para multidões, influenciando de modo direto na formação da opinião pública.

Em 1955 começavam a ser produzidos os rádios transistores brasileiros. Havia 500 aparelhos. Em 1956 já haviam sido produzidas 73.000 unidades. Como 60% do Brasil não dispunham de redes de eletrificação, pode-se imaginar o impulso que essa inovação deu ao rádio e à indústria eletrônica. (FEDERICO, 1982).

TELEVISÃO

A televisão surgiu com o mesmo poder do rádio, o de transmitir informações em massa e de influir na formação da opinião pública.

Seu princípio básico se baseia na persistência de sinais luminosos na retina (PAUL NIPKOW apud COSTELLA, 1997, p. 27), conforme descrito abaixo:

Quando um sinal luminoso (a distante luz de um farol para navegantes, por exemplo, na noite escura), atinge a retina no fundo do olho, inicia-se uma operação química que, por meio do sistema nervoso, conduz ao cérebro a informação do estímulo recebido. Mesmo após o desaparecimento do sinal luminoso (quando o farol se apaga), a retina ainda ficará sensibilizada por quase um décimo de segundo, tempo necessário para a reação química “desfazer-se”. Em consequência, embora o farol tenha se apagado, o observador continuará a “vê-lo” durante curtíssimo período de tempo.

A televisão foi inaugurada cedo no Brasil. Poucos anos depois do início de suas transformações nos Estados Unidos. Mas a introdução do novo meio de comunicação em uma sociedade rural pobre e desigual, não desencadeou evolução semelhante à norte-americana.

CELULAR

A telefonia móvel celular implantada no Brasil começou no Distrito Federal no ano de 1972, substituindo em parte um sistema anterior através da tecnologia Improved Mobile Telephone System (IMTS). O sistema de tecnologia celular nos moldes do padrão americano trouxe expectativas de ampliação em relação ao uso do padrão analógico Advanced Mobile Phone 20 System ou Sistema de Comunicação de Telefonia Celular (AMPS) (PEREIRA FILHO, pág. 120, 2001).

Para Pereira Filho:

O Telefone celular é uma estação móvel que funciona através de um sistema de comunicação sem fio, através de cada sistema possui características chamadas de gerações. Na 1ª geração a comunicação usava o sistema analógico, trafegando somente voz. A partir da 2ª geração, a comunicação é digital, permitindo voz e dados, com a 3ª geração os celulares obtiveram uma alta velocidade que incluem voz e dados e diversos sistemas de transmissão de dados.

Atualmente, as pessoas estão totalmente dependentes do celular, visto que este facilita o contato em qualquer lugar onde esteja, sendo utilizado para negócios ou socialmente. Muitas pessoas se sentem invadidas por sempre poder ser localizadas, já outras, se não tiverem um celular em mãos para poderem ser localizadas, se sentem ansiosas e inseguras.

COMPUTADOR

O computador surgiu para facilitar ainda mais o trabalho e dinamizar o contato entre as pessoas. A Internet une som, imagem e escrita, utilizando o computador para as pessoas se comunicarem, comprando, vendendo, fazendo negócios, sem a necessidade de sair de casa ou do trabalho para isso. É possível assistir noticiários, novelas ou outros programas acessando a Internet.

Costella (1997, p. 34) diz que:

“assistimos, em nossos dias, a formação de um revolucionário ambiente de comunicação, onde as fronteiras entre os engenhos tradicionais (TV, rádio, telefone, etc.) se desfazem”.

Isso tudo começou com uma experiência entre cientistas civis e militares, que interconectaram uma grande série de supercomputadores. Isso ocorreu na década de 1960. Essa experiência foi muito bem sucedida, atraindo algumas universidades da época, que se interessaram em participar, fazendo com que a rede até então utilizada fosse desmembrada, surgindo, nos anos 1980, então, duas redes: a Milnet e a Arpanet.

A partir daí se iniciou uma revolução nas comunicações, transformando as relações pessoais, sociais, profissionais, estudantis, enfim, se transformou num verdadeiro fenômeno mundial. A Internet permite a troca de dados entre os usuários, possibilitando uma comunicação através de protocolo, unindo o mundo num idioma comum, substituindo, muitas vezes, a própria televisão, já que transmite a programação da TV, fazendo com que o internauta possa assistir ao vivo, programas como jogos esportivos, novelas ou outros.

ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO

Compreende-se que o processo de comunicação, ou de transmissão de uma mensagem, se compõe a partir de alguns elementos básicos. Segundo as indicações de Vanoye (1993) estes elementos são: o emissor da comunicação; o receptor; a mensagem - ou o conteúdo da informação; o canal de comunicação; o código (conjunto de signos e regras de combinação dos mesmos) e o referente – ou seja, o contexto no qual se efetua o processo de comunicação, remetendo aos objetos aos quais a mensagem se refere.

Conforme as colocações feitas no decorrer deste trabalho, é possível verificar que estes elementos comportam múltiplas nuances, e cada uma delas pode refletir no processo de comunicação, de modo a facilitá-la ou a comprometê-la. Para que a comunicação tenha resultado, o emissor precisa ser digno de crédito por parte do receptor.

Por outro lado, o receptor também vai influenciar no conteúdo da mensagem e no modo de se posicionar do emissor. Assim, é possível afirmar que o conteúdo de uma matéria jornalística vai depender também da qualidade do receptor, ou seja, da natureza do público-alvo. Por sua vez, o código é determinante para viabilizar a comunicação – é necessário que haja um domínio mínimo da linguagem que expressa o conteúdo informacional para que este possa ser compreendido.

Deste modo, uma tentativa de comunicação que desconsidere quais signos e significantes os receptores dominam terá grandes possibilidades de se frustrar. Em outras palavras, “o código da linguagem funciona no plano simbólico, como uma espécie de motriz que desperta significados ligeiramente diferentes na cabeça de cada um, conforme as associações de sua memória e significados previamente atribuídos” (KUCINSKI, 2000, p. 167).

Embora pareça simples e evidente, é importante reconhecer que o português é um idioma que comporta duas modalidades diferentes de expressão: a falada e a escrita. Estas duas modalidades, apesar de estarem situadas em um mesmo nível, possuem formas, gramáticas e recursos expressivos diferentes (VANOYE, 1993, p. 92-93).

Nesse sentido Vanoye explica que:

A comunicação escrita é menos econômica que a comunicação falada, de modo que força o emissor a fazer referências mais precisas. É também mais precisa e menos alusiva que a falada. (VANOYE, 1993, p. 95).

O autor também associa à linguagem da fala um maior número de exclamações e de frases inacabadas. Também aponta um uso mais frequente de formas contraídas, de certos tempos verbais e construções. Os recursos expressivos associados à linguagem falada seriam: acentuação, entonação, pausas, fluência – considerando inclusive as mensagens não verbais, como mímica, gestos etc. Por outro lado, dentre os recursos da expressividade escrita destaca-se a pontuação como sendo um dos mais importantes, uma vez que é fundamental para a compreensão das mensagens.

Lage (1999) também caracteriza este aspecto mediante um uso excessivo de metáforas. Tratando-se de uma linguagem específica, pode ser responsável por muitas vezes fazer os textos interessantes ou desinteressantes para grande parte da população, sendo finalmente direcionados meramente aos interessados.

De acordo com Pereira (2004), esta prática compromete a credibilidade de uma publicação (jornal, revista, periódico, informativo), uma vez que a parceria que ocorre entre os veículos de comunicação e organizações comerciais pode “contaminar” a cobertura jornalística, ou seja, neste caso, tal prática evidencia que a publicação estaria diretamente comprometida de modo predominante com estas empresas em detrimento dos interesses do leitor, com o qual não aparenta estar implicado em dialogar.

Pereira (2004, p. 38-39) explica que:

Se a cultura capitalista presume o consumo em alta escala, não soa estranho se falar em uma sociedade motivada pela aparência, pela sedução das imagens. Afinal, na maioria das vezes, o primeiro contato que temos com algum produto é o visual, e este é rápido, mas determinante quanto à atenção que daremos ao objeto percebido. O capitalismo também é responsável pela mercadorização de toda e qualquer linguagem, sendo a publicidade a financiadora e a linha guia desse processo. O que a publicidade provoca é uma percepção, positiva ou negativa, dependendo da intenção da mensagem. Se o objetivo é a venda de um produto ou ideia, busca-se transmitir uma sensação de bem-estar, conforto, status; já no caso de uma campanha de conscientização, a mensagem é apreendida através de uma sensação de desconforto, provocada por uma imagem ou uma informação chocante. No jornalismo, a influência da publicidade é registrada por esta percepção.

Deste modo, tomados os devidos cuidados em relação à gramática e aos conhecimentos acerca do fenômeno a ser noticiado, pode-se evitar o uso de uma linguagem rígida e de difícil entendimento ou própria a uma classe ou grupo específico, tornando a mensagem jornalística mais clara e acessível para o público.

Na medida em que os meios de comunicação influenciam e até mesmo determinam a informação veiculada, estes interessadamente, na atualidade, tornam-se, em certo sentido,

eles mesmos, fins. Tal aspecto se relaciona diretamente com uma determinada censura. Outra forma de expressar tal consideração é afirmar que a forma como a mídia divulga as informações acaba determinando o conteúdo das mesmas, não fazendo muito sentido tentar utilizá-la para disseminar valores contrários aos que fomentam o seu poder, tais como a banalização cultural, a superficialidade de informações e a relativização de valores que tem como princípio e fim o interesse econômico e a sociedade de consumo.

O poder da mídia, então, parece ter um limite, não pode contradizer as próprias bases da sociedade que permitiu o seu desenvolvimento e, diante disso, todos os serviços que pode prestar, não anulando a evidente importância imediata dos mesmos, acabam condenados à tirania mercadológica, acabando direcionados e para o mercado de consumo.

Para Foucault, essa é a forma paradigmática de manifestação do poder na modernidade. Tal consideração permite afirmar que o poder moderno é exercido fundamentalmente pela comunicação e, mais precisamente, pela comunicação que atinge um maior número de indivíduos, isto é, a comunicação de massa (FOUCAULT, 2001).

Por outro lado, a moral designa as práticas reais, os costumes de uma comunidade qualquer, ou de uma organização que reúna pessoas para colaborarem com determinados fins, a partir dos quais delimita-se as normas de comportamento nessa mesma comunidade.

Entretanto, a vulgarização de tal critério na mídia acaba acarretando também aspectos de permissividade e superficialidade ética, onde o único fundamento para um agir considerado correto é a sua aparência agradável inserida na sociedade de consumo (MELO, 2005).

O pano de fundo de tal conjuntura é o desenvolvimento tecnológico e a interação de informações decorrente do mesmo. Tal desenvolvimento permitiu não apenas que as informações se tornassem mais fluídicas, como também determinou o estabelecimento de novas formas vida.

As mudanças no mercado de consumo e as demandas do mesmo tornam-se também crescentes com o fluxo de informações se tornando cada vez mais intenso. Inegavelmente o desenvolvimento tecnológico contribuiu para que a informação e, conseqüentemente a mídia, adquirissem maior poder e influência na determinação de padrões de comportamento e na vida diária em geral (MELO, 2005; OLIVEIRA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem, desde os primórdios da sociedade, sentiu necessidade de se comunicar. Novas técnicas foram sendo construídas a partir de suas necessidades, através de diversas maneiras, como trocas, alimentos, etc.

Isso foi acontecendo num processo crescente, fazendo com que o homem desenvolvesse a pré-escrita (modelagem), criasse a xilografia (árabes), o papel, os caracteres móveis para impressão manual e a impressão mecânica.

Assim, os escritos puderam atravessar distâncias geográficas e cronológicas, foram levados de um lado a outro do planeta e, ao transmitir conhecimentos entre pessoas de sua época, contribuíram para o registro da história humana. Sendo assim, o homem passou a ter a capacidade de ler, reler, meditar e analisar o que era produzido e registrar, adquirindo com isso a possibilidade de criar novas invenções para o desenvolvimento da população. A partir daí, iniciou-se uma corrida para novas invenções.

O rádio, a televisão e a Internet, foram invenções muito importantes, além de outras da mesma importância. Entretanto, por transmitirem informações ao vivo, e poderem mostrar e interligar o mundo, levando culturas, costumes, etc., alteraram de forma gritante os hábitos da população do mundo. Percebe-se que a televisão é um meio absorvente, de poderosa penetração e se constitui um inigualável instrumento de comunicação, cultura e interação social.

A comunicação humana é baseada em elementos estanques, a saber: o emissor, receptor, a mensagem e o meio (ou código). Podemos perceber tal parâmetro, desde a simples conversa entre duas pessoas, até processos mais complexos, como os da disseminação de mensagens pelos meios de comunicação de massa.

Há muito tempo, os estudiosos tentam entender a relação entre o receptor e o emissor, esses estudos se tornaram mais presentes a partir da ascensão das grandes mídias no começo do século passado. Até então, a questão da comunicação era vista através de um cunho antropológico ou sociológico. O enfoque da comunicação de massa nasceu com uma perspectiva nos aspectos sociais, psicológicos, mas também, da análise do discurso.

Assim, com a comunicação interativa através da BTL, pode auxiliar muito em diversas ações como eventos, hotsites, guerrilha, marketing viral, web etc., vindo a beneficiar os mecanismos de propaganda e publicidade, além de aumentar os laços com os clientes, fidelidade. Dessa forma, as novas mídias que foram sendo descobertas e as antigas, que foram atualizadas, a cada ano, fazem com que a interatividade e relacionamento com a população seja cada vez maior, e que a recepção do público seja maior também, cada vez

maior, auxiliando imensamente o trabalho de marketing e publicidade, que descobre com muita rapidez o mercado em que irá atuar, e tem menos chances de errar ao planejar e elaborar sua campanha.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Mauro. **A Hollywood Brasileira – Panorama da Telenovela no Brasil**. Rio de Janeiro: Senac, 2002.
- ANDRADE, A. P. Editorial. **Revista Quem Acontece**. Rio de Janeiro: Editora Abril, nº 61, 2001.
- BUCCI, E; KEHL, M. R. **Videologias**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. 385 p. (Ensaio Latino-americanos, 1).
- COSTELLA, Antonio F. **Da Caverna à Galáxia (Capítulo de "Comunicação em Debate")**. São Paulo: Editora Moderna, 1997
- ERBOLATO, M. L. **Jornalismo especializado: emissão de textos no jornalismo impresso**. São Paulo: Atlas, 1981.
- FEDERICO, Maria Elvira B.. **História da Comunicação**. Rádio e TV no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982
- FILHO, Daniel. **O Circo Eletrônico - Fazendo TV No Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001
- HAMBURGUER, Esther. **O Brasil Antenado: A Sociedade da Novela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- FOCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.
- JACKS, Nilda. **Querência: cultura regional como mediação simbólica**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 285 p.
- KOSOVSKI, E. (org.). **Ética na comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

KUCINSKI, B. **Jornalismo econômico**. São Paulo: Editora da USP, 2000.

LAGE, N. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Ática, 1999.

MARCONDES FILHO, C. **O capital da notícia: jornalismo como produção social da segunda natureza**. São Paulo: Atlas, 1989.

MELO, S. H.D. **Identidade, ética e linguagem: uma análise pragmática das práticas discursivas na imprensa**. Campinas: (Tese de Doutorado) Lingüística. UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

OLIVEIRA, S. M. M. **Linguagem, ideologia e conhecimento: para se compreender**. Campinas: (Dissertação de Mestrado) Educação. UNICAMP, 2006.

PEREIRA, C.A.M. e MIRANDA, R. **O nacional e o popular na cultura brasileira: televisão**. São Paulo: Brasiliense 1983.

PEREIRA, C. R. **Jornalismo sedutor**. Juiz de Fora: (Monografia). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2004.

PEREIRA FILHO, José Leite. **As telecomunicações no mundo**. Petrópolis: Editora Vozes. 2001.

SAMPAIO, Mario Ferrez. **História do Rádio e da Televisão no Brasil e no Mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1984

SIMÕES, Inimá. **A Nossa TV Brasileira - por um controle social da televisão**. São Paulo, Ed. SENAC, 2004.

SWAIN, T. N. **Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas femininas**. História: Questões & Debates, Curitiba: Editora da UFPR, nº. 34, p. 09-40, 2001.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998. 261 p.

VANOYE, F. **Usos da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



SILVANA COCHETTE CHONSO

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

RESUMO

O presente artigo tem com foco principal analisar o teatro dentro do ambiente escolar, o que pode propiciar um melhor desenvolvimento na aprendizagem. Abordamos a importância da ludicidade como instrumento do processo de alfabetização e da utilização do teatro para alfabetizar. Sabemos que os jogos teatrais com objetivos didáticos são aliados para o desenvolvimento, afetivo, cognitivo e psicossocial da criança. Para a realização deste artigo foi feito um estudo teórico baseado em uma pesquisa bibliográfica, a qual será importante na análise e discussão do assunto.

Palavras-chave: Teatro; Expressão; Aprendizagem; Cultura.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe reflexão sobre a expressão teatral na construção do conhecimento e no desenvolvimento da formação global do aluno. Barbosa (1991) defende que:

“Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte”. (Barbosa, 1991, p.5).

Propõe-se que o teatro seja reconhecido como uma disciplina, mas o desejável seria uma discussão e uma reflexão crítica que aponte possibilidades para que essa idealização aconteça na educação. Ao defender essa proposta deparamos com a desvalorização do trabalho com as expressões artísticas, apesar das propostas da LDB 9394/96, dos PCN's e atualmente da BNCC avançarem a respeito deste tema e de haver ainda a necessidade de discussões e mudanças.

AS EXPRESSÕES TEATRAIS NA ESCOLA

Um avanço importante para o desenvolvimento das expressões artísticas na escola foi a atual legislação educacional brasileira – LDB 9394/96 o PCN de arte e a BNCC. O ensino de artes torna-se obrigatório na Educação Básica.

§ 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, 1996, p.10).

A BNCC, na parte específica de arte incorpora os eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar associado à expressividade e à construção do conhecimento. Propõe quatro expressões artísticas (artes visuais, teatro, dança e música) para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental.

“São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (BRASIL, 2017, p.62).

Consideramos que as expressões artísticas são conhecimentos e não apenas atividades mecânicas ou de recreação como eram trabalhadas na escola. Arte é um saber como as outras disciplinas.

Barbosa (1991):

[...] “precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade”. (Barbosa, 1991, p.6).

Nessa perspectiva, com uma mudança de percepção de arte, o aluno poderá pesquisar conhecer, ver, sentir e escolher formas artísticas que lhe agrade e construir conhecimentos significativos com uma visão crítica e reflexiva.

Busca-se uma proposta de artes que possibilite ao educando tornar-se um sujeito mais autônomo e, conseqüentemente, mudar certas ideias já existente na área, como a crença de que arte é para um determinado grupo social ou mitos difundidos como o de que apenas aqueles que possuem talento podem ser artistas e terem acesso a conhecimentos de artes.

“Spolin (2001, p.3) adverte que:” ‘Talento’ ou ‘falta de talento’ tem muito pouco a ver com isso”.

Acredita-se, também, que na produção de arte não apenas há a presença da emoção, mas também da racionalidade.

Maturana (2002) afirma que:

“Pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário” (MATURANA, 2002, p.52).

As expressões artísticas estão interligadas à emoção, será que por isso a sociedade desvaloriza seu conhecimento? Estas são vistas como algo supérfluo, não valorizado. O homem está inserido no mundo cultural, não valorizar esses conhecimentos seria negar sua própria existência.

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento de formas artísticas (BARBOSA, 1991 p.5).

A cultura marca fortemente os elementos teatrais devidos também aos costumes, crenças e ideais presentes em cada povo. Sendo uma maneira de o homem se encontrar como ser humano, possuidor de racionalidade e emoção que são características que o distingue dos outros animais.

Para Morin:

“O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura”. (MORIN, 2004, p.52).

A arte integra a cultura que está em constantes transformações. Isto possibilita a ampliação da produção e da ressignificação do conhecimento. Por isso, o desenvolvimento de conhecimentos artísticos, integrados aos já existentes na grade curricular da escola, é primordial para uma formação global que visa todas as áreas dos saberes.

A pretensão da proposta dos conteúdos de arte, segundo a BNCC é valorizar a diversidade cultural do aluno, perceber, assim, a arte como manifestação ideológica cultural. Dessa forma, a contextualização é relevante no processo de construção do conhecimento.

Morin afirma que “todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar o seu objeto” (MORIN, 2004, p.37).

O trabalho de arte é, muitas vezes, desarticulado, ou seja, sem conexão com os outros saberes. Dessa forma, percebe-se presente nas escolas um trabalho ainda de maneira insuficiente nas artes visuais, deixando as outras expressões com um tempo menor ou nem são desenvolvidas.

“Nas artes visuais ainda domina a sala de aula o ensino de desenho geométrico, o laissez-faire, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicas” [...] (BARBOSA, 1991, p.12).

Na BNCC de arte cada expressão artística é considerada como conteúdo a ser desenvolvido na disciplina de Artes. Assim, o teatro é percebido apenas como um conteúdo de arte. No entanto, essa expressão pode ser uma disciplina, já que é um conhecimento

como qualquer outro saber existente na escola.

Segundo Koudela (2001), a área carece de caracterização de conteúdos específicos substituídos na maioria das vezes por objetivos educacionais amplos, que poderiam ser atingidos por qualquer outro campo de estudo. Não sendo uma disciplina obrigatória pela legislação educacional brasileira, o teatro, então, poderá ser uma disciplina optativa nos currículos escolares.

O aluno possui o direito de conhecer diversas manifestações culturais. Porém, percebe-se que o acesso às múltiplas expressões artísticas, é privilégio de uma minoria. Uma das propostas de trabalho com arte é à valorização da diversidade cultural. Assim, é importante que os educandos tenham a possibilidade de conhecer diferentes expressões artísticas. Dessa forma, haverá um diálogo entre as diversas proposições ideológicas e culturais ao explorar as especificidades, as semelhanças e os contrastes existentes nessas expressões artísticas.

Ao desenvolver a expressão teatral é relevante perceber o contexto e, principalmente, articular com outras perspectivas, com a possibilidade de comparar, analisar, e fazer outras leituras desta expressão artística. No teatro moderno, vários elementos influenciam na construção de uma peça teatral.

No início do século XX, Brook (1999, p.43) acreditava que, “o local, o contexto social e político, o pensamento e a cultura dominantes têm que influir na criação de uma ponte entre o tema e o público, na determinação do que afeta as pessoas”. Nessa perspectiva, os elementos culturais são importantes na construção de conhecimento e no desenvolvimento do teatro.

Logo, percebe-se que o teatro pode ser um encontro cultural e social. Esses elementos estão presentes nas encenações teatrais, que se apropriam de ideais para simular e/ou criar situações para serem representadas.

O teatro é uma maneira de expressar opiniões e ideais, logo, não é apenas para divertimento, mas um manifestador de pensamentos sociais e culturais. Teatro tem uma grande importância que, geralmente, é ignorada pela sociedade. O teatro é político. Permite analisar o contexto social através de um processo reflexivo em que, por meio da abstração, do distanciamento ou da identificação, na representação, permite-se a denúncia, o confronto de ideias, de perspectivas, o rompimento com a rotina de uma aceitação passiva do que é transmitido pelo cinema e televisão, nos quais tudo que está pronto e acabado. No teatro, em contrapartida, o espectador é arrancado do seu conforto, da sua passividade. Ele participa, influi no desenvolvimento de uma peça, interpreta à luz de suas vivências, da sua emoção, do contexto em que está inserido.

Quando se pensa teatro na escola pretende-se desconstruir a ideia de que acontece apenas de uma forma, ou seja, espetáculo e plateia e que a encenação seja aquelas obras que não permita o público criar junto com o espetáculo. Percebe-se, muitas vezes, nas escolas encenação de peças infantis. A criança possui a capacidade de assistir espetáculos que não sejam as famosas obras de contos infantis. Por isso, é importante que os educadores percebam o teatro além daqueles que eles conhecem.

TEATRO É CONHECIMENTO

O teatro pode ser considerado um conhecimento, integrador de diferentes saberes, não sendo uma expressão apenas teórica ou executora de técnicas. Dessa forma, surgem infinitas possibilidades de estruturação de um trabalho voltado para o teatro. A partir do momento em que a escola dispor de recursos materiais adequados, profissionais formados satisfatoriamente e um reconhecimento do teatro como integrante do currículo escolar com espaço e tempo devidamente estipulados, a expressão teatral, acredita-se, desenvolverá de maneira efetiva. Não se pode justificar o teatro pensando nas suas contribuições globais para a formação de personalidade. O teatro é um conhecimento transdisciplinar, ou seja, pode circular em outros conhecimentos. Mas, muitas vezes, é visto como possibilitador de desenvolvimento da criatividade.

O teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extra teatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade” (JAPIASSU, 2003, p.23).

O teatro talvez não seja apenas uma saída para os problemas da educação, por desenvolver habilidades de interpretação, improvisação e de escrever ou por trazer alguns benefícios, como saber trabalhar em grupo, superação da timidez e de alguns limites, troca de experiências, responsabilidade, comprometimento, respeito, saber ouvir o outro, compreender melhor as pessoas, ter um pensamento solidário, interação, enfrentar os problemas, compartilhar, participação, resgate da autoestima e da autoconfiança. Essas contribuições sozinhas, também, não justificariam o teatro como disciplina. Considera-se a necessidade de destacar a possibilidade de construir conhecimento e propiciar ao aluno também uma formação global, crítica e reflexiva.

Ao mesmo tempo em que se propõe uma disciplina de teatro na escola, a formação dos profissionais da educação poderia ser discutida para reformulação do currículo de maneira que atenda às necessidades do trabalho de Artes na educação. Se a BNCC de Arte apresenta quatro expressões para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, o professor que atuará nestas deveria ser um profissional capaz de promover interlocuções

entre os conhecimentos artísticos. Contudo, não é o que se percebe no Ensino Fundamental, ou seja, o professor não conhecedor de todas essas áreas.

Arte, como área de conhecimento, apresenta-se ampla e engloba para fins de estudo, segundo a BNCC, cinco áreas específicas: Artes Visuais Dança, Música, Teatro – para o ensino fundamental – e também Artes Audiovisuais – para o ensino médio. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infraestrutura, para que seu ensino seja significativo. A implantação do ensino de Arte nas escolas, como regulamenta a LDB/96 e indica a BNCC, é um grande desafio que se apresenta para este momento, uma vez que sua presença como área de conhecimento nem sempre é suficientemente compreendida nas escolas. Em muitas ocasiões e para muitos professores de outras disciplinas ou especialistas, a arte é entendida como lazer, relaxamento, momento de passagem e decoração. Há, porém, aspectos formativos que são deixados de lado por desconhecimento ou falta de compromisso com uma formação humanística plena das nossas crianças e jovens (PIMENTEL E ARAÚJO, 2004).

É necessário discutir essa problemática, já que o Parecer do CNE/CP 9/2001 apresenta considerações sobre a formação do professor que ministrará as aulas de arte, já que são propostas mais de uma expressão artística.

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas.

[...] e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares (Brasil, 2001, p.21).

Ao propor uma disciplina de teatro, o ideal é que o profissional que a desenvolva nas primeiras séries do Ensino Fundamental tenha uma formação que possibilitasse desenvolver a expressão teatral de forma significativa e propicie ao aluno a possibilidade de construir conhecimento e uma formação global, que é a pretensão da educação do futuro. Então, é necessário que os cursos de Pedagogia discutam essas questões e principalmente reflitam sobre o espaço e o tempo destinado às expressões artísticas. Japiassu adverte que:

“Atualmente, a maioria dos cursos de pedagogia oferece apenas uma disciplina obrigatória (geralmente denominada educação artística ou arte e recreação etc.), com carga horária limitada (em média 60 h) e que suas ementas” (JAPIASSU, 2003, p.54).

Alguns profissionais da educação acreditam que as expressões artísticas são formas que possibilitam ao aluno manifestar seus sentimentos, não considerando, assim, a arte

como um saber. Dessa forma, vários questionamentos podem ser feitos em relação à arte na educação. Pensar que há grandes escritores e/ou artistas que contribuíram para a sociedade em diferentes contextos históricos e culturais e que não são valorizados e muitas vezes são desconhecidos. Por que não se pode abordar e contextualizar objetos teatrais de grandes dramaturgos e encenadores que foram e ainda possibilitam um senso crítico de situações políticas, sociais e culturais de determinados contextos? Será que o teatro seria um meio de engajamento e de apresentação de novas possibilidades de leitura de percepções de diferentes contextos?

Assim, vários autores do teatro propuseram tentativas de romper com questões políticas e sociais. Podemos citar teóricos do teatro que foram relevantes na sua história, como Brecht acreditava que por meio do teatro era possível criticar a situação social.

“Brecht acreditava que era possível levar o público a refletir sobre o caráter histórico-social das personagens e de suas ações numa perspectiva crítica, conscientemente elaborada” (JAPIASSU, 2003, p.31).

Outros exemplos relevantes nesse processo de possibilidades de releitura são: Artaud, Brook, Grotowski, Beckett, Boal, etc.

Por que esses teóricos são importantes no desenvolvimento do teatro na escola? Eles buscaram romper com estruturas já pré-estabelecidas, ou seja, tinham um ideal que tentavam alcançar. Dessa forma, cada um buscou uma nova maneira de realizar as expressões teatrais. Se quisermos que o teatro não seja visto apenas como um entretenimento, podemos mostrar por meio da história e da literatura dramaturgos que tentaram de algum modo mudar a concepção teatral de determinada época.

A leitura e o estudo das obras teatrais são relevantes, bem como o trabalho do ator, as formas de estruturação da cena e do espetáculo. É importante buscar na história elementos que contribuíram no contexto atual. Uma temática surgida na atualidade pode ser discutida por alguma corrente de pensamento de alguma época. Por isso, seria importante que os profissionais, que desenvolvem a expressão teatral na escola, conheçam teóricos do teatro. O teatro não pode ser percebido apenas como um passatempo. Os profissionais da educação possuem uma visão equivocada sobre as expressões artísticas, não as percebendo como um campo de conhecimento.

Ao defender essa ideia de teatro como disciplina, deparamos com alguns desafios, como a formação dos profissionais da educação e do teatro que atuam no Ensino Fundamental e a necessidade de ruptura com as concepções teatrais existentes na escola.

REFORMA DO PENSAMENTO EDUCACIONAL- RUPTURAS DAS CONCEPÇÕES TEATRAIS

O teatro pode ser um apontamento para a superação dos desafios enfrentados pela educação: os conhecimentos fragmentados, a complexidade, a contextualização do objeto, etc. Mas é necessário romper com a concepção de teatro existente na escola, do “teatrinho” apenas como entretenimento ou instrumento pedagógico. Além disso, é necessário trazer para a realidade escolar a percepção da relevância de estudar alguns teóricos dessa expressão.

A inclusão do teatro no currículo da escola fundamental e de educação infantil pressupõe uma concepção de teatro e uma perspectiva sobre a finalidade de seu ensino. (...) Ao ensinar teatro para o leigo, o que deve ser priorizado? Essas indagações levantam questões de ordem epistemológica que têm, evidentemente, mais de uma resposta (Koudela, citada por Santana).

Quando se pensa teatro na escola pretende-se desconstruir a ideia de que esse acontece apenas de uma forma, ou seja, espetáculo e plateia e que a encenação seja de obras que não permitam reflexão durante o processo de criação do espetáculo. Percebe-se, muitas vezes, nas escolas a encenação de peças infantis. A criança possui a capacidade de assistir espetáculos que não sejam as famosas obras de contos infantis. Por isso, é importante que os educadores percebam o teatro além da representação mimética de obras consagradas. É preciso se abrir para o amplo universo das artes.

"Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população" (Barbosa, 1991, p. 6).

Possibilitar ao aluno construir significados a partir das encenações é mais que proporcionar a eles teatrinhos na escola. Nestas situações, é o professor quem escolhe, ordena, confecciona os elementos do espaço cênico. Ao aluno, costuma-se designar papéis (personagens), funções auxiliares, bem como executar movimentos previamente treinados para a apresentação. A construção é obra do professor, não do aluno. É como se o aluno fosse uma marionete manipulada pelo professor, pela escola e pelo público. Sua criatividade e autonomia se perdem nesse processo que costuma ser considerado apenas um elo de integração escola-comunidade, à medida que coage os pais a irem à escola para assistir seu filho “interpretando” “grandes personagens”. Isto, além da diferenciação que costuma ocorrer no que tange ao status do personagem representado. As crianças, muitas vezes, não têm autonomia para experimentar diferentes “papéis” e vivenciar diferentes pontos de vista na representação. Geralmente, o professor atribui aos alunos à

representação dos personagens de acordo com critérios subjetivos completamente desvinculados de uma perspectiva pedagógica. Estes costumam serem empatia, aspectos físicos, rendimento nas demais disciplinas, etc.

Assim, o principal de todo esse trabalho com expressão teatral se perde por razões alheias ao processo educacional em si. Aspectos como qualificação profissional, preconceitos quanto à importância da disciplina teatro e dos profissionais da área, investimentos financeiros tanto na acessibilidade de espaço e recursos materiais necessários como para a formação de professores, pesquisas, projetos, dentre outros, reduzem o real significado dessa arte para a formação global do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos repensar sobre a questão das expressões artísticas na escola, para que possamos desenvolvê-las de maneira significativa para o aluno.

Ao propor a disciplina de teatro deparamos com a questão da formação dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental.

Apresentamos considerações sobre essa questão e a possibilidade de reformulação curricular da escola e, conseqüentemente, do curso de Pedagogia.

Apontamos, também, a necessidade de valorização cultural, que é a essência do ser humano, e da ruptura com a concepção de teatro existente na escola. Se mudarmos a visão dos educadores a respeito da expressão teatral e também sobre as outras, poderíamos desenvolver um trabalho relevante para o aluno.

Seria possível trabalhar com dramaturgos e encenadores do teatro, pois poderíamos ter um avanço, mudando a percepção dessa expressão no âmbito escolar, já que teríamos contato com o universo cênico. Assim, podemos refletir criticamente sobre a situação em que a arte se encontra na escola e buscar um ideal que possibilitasse a superação dos desafios deparados pela educação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.M. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BERTHOLD, M.; ZURAWSKI, M.P.V. História mundial do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2000. 578 p.

BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília: MEC/SES, 2001.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/ SEB, 1997, p. 83-113.

BROOK, P. A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

CORAGEM, A.C.O.; PIMENTEL, L.G. Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. IN:

CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. (Re)conhecer diferenças, construir resultados. Brasília: UNESCO, 2004.

JAPIASSU, R.O. Vaz. Jogos teatrais na escola pública. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 2, Dezembro 2001.

_____. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2003.

KOUDELA, I.D. Jogos teatrais. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

MATURANA R., Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. – 4 ed. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2004.

SANTANA, A.P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. Revista Sala Preta. São Paulo: USP.

SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001. 349p.

ENSINO E APRENDIZAGEM COM AUXÍLIO DA TECNOLOGIA



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 DR. ABRÃO HUCK.
sica624@hotmail.com

RESUMO

A importância de apresentar esse trabalho tem por objetivo a mostrar a importância do ensino aprendizagem da tecnologia nos anos iniciais. Apresentar uma análise moderna, reunindo conhecimentos sobre a aprendizagem aliados a tecnologia. A utilização do computador utilizando softwares e ferramentas de texto como recurso para alfabetização. Falaremos do brincar no aprendizado fazendo o uso da tecnologia para o desenvolvimento do aprendizado. Ao abordar o tema referido, torna-se inevitável a compreensão do processo de aprendizagem do sistema alfabético da língua escrita abordados por Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Winnicott entre outros. Com base no estudo foi possível analisar e concluir que o uso das tecnologias pode ser uma ferramenta interessante e facilitadora de ensino na promoção de aprendizados nos dias atuais.

Palavras-chave: Alfabetização; Ferramentas; Tecnologia; Conhecimento; Aprendizagem.

ENSINO E APRENDIZAGEM

O ensino tem um significado para o pedagogo de ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos, orientações no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana, instrução, orientação, educação/atividade de magistério.

Já aprendizagem tem significado para o aluno de ação de aprender; aprendizado, tempo durante o qual se aprende.

É na educação infantil que a criança tem a oportunidade de desenvolver e aprender nesse período inicial de sua vida escolar.

Nesse momento os professores têm que se preocupar muito com suas ações e atitudes para com a criança, pois é nessa fase que a criança pode ser marcada de forma negativa e positiva, se o educador não tiver cuidado a criança poderá ser muito prejudicada.

Os jogos são de fundamental importância já que trabalham com a tecnologia que bate a nossa porta e com mudanças frequentes como um “piscar de olhos”, as crianças que tem acesso à tecnologia normalmente usada em grupos, desde pequenas, fortalecem os laços de criatividade, autonomia e cooperação.

Jogos com percepção visual, cores e formas, montar, dar sequência lógica, memória, fazem parte da rotina das aulas de informática na educação infantil e estão dentro do processo de aprendizagem com o uso da tecnologia.

O educando em seu processo de alfabetização, a partir do primeiro ano em diante quando já sabe ler e escrever, aprende ao mesmo tempo as características discursivas da língua, e quando se apropria do uso da dela faz uso na prática do cotidiano através, do desenvolvimento de um trabalho pautado em situações de aprendizagens envolvendo: variação de gêneros textuais, linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético.

Destacamos aqui importância da tecnologia nesse processo também como mais um facilitador, ou seja, aprender brincando com jogos e aplicativo.

Para cada idade a criança vive um mundo particular. Crianças com dois anos que acabaram de sair da primeira infância é capaz de correr sem cair, folhear livros, revistas e de se alimentar sozinha, mas ainda é quase um bebê ainda não tem segurança total. Ela já se percebe parte integrante de um mundo e nele seus atos.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÕES E MÍDIAS

Hoje tem uma importante participação na nossa sociedade, seja na escola, em casa ou no trabalho. Não tem como imaginarmos nossas vidas sem as tecnologias, pois hoje é imprescindível seu uso.

Vamos focar na utilização dentro das escolas, claro que não estamos restritos a isso em casa, pois temos vários sites de conteúdos pedagógicos, que podem complementar e até auxiliar uma aprendizagem iniciada em sala de aula.

Segundo Weisz (2001), uma atividade é considerada uma boa situação de aprendizagem quando:

- Os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.

- Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe a produzir.
- O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real.
- A organização da tarefa garante a máxima circulação de informações possível entre os alunos.

Não temos nos dias de hoje tanta dificuldade de apresentar as mídias como ocorria no passado uma vez que essa introdução foi feita de forma gradativa.

Então, saber o que os alunos pensam permite dosar o nível de problematização durante a atividade, ou seja, colocar questões que desencadeiam novas reflexões.

As atividades devem ser planejadas de forma que o desafio esteja ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos e as intervenções realizadas durante a realização da tarefa proposta configuram uma boa situação didática, na qual o ensino organiza e implementa uma situação de aprendizagem de fato.

Aprendemos de forma em que os desafios colocados são superados e vamos buscar mais desafios para ampliar esse repertório dentro da aprendizagem de uma determinada atividade.

Atualmente temos vividos tempos em que o acesso passou a ser de fundamental importância, e necessidade para que a aprendizagem ocorra em plataformas como Classroom. E com isso foi apresentado uma dificuldade gigantesca no manuseio da ferramenta e das apresentações dos softwares.

Por que isso acontece? Bem acreditamos que o enfoque das apresentações de uso das ferramentas de editar texto, planilhas e apresentações tenha ficado de fora das aulas de informática.

Isso deve ser superado rapidamente, o professor deve apresentar as ferramentas e seus usos complementando o seu plano de aula dentro da aula de informática melhorar usos dos equipamentos e de suas ferramentas para melhorar a interação com as tecnologias.

PROFESSOR E A INFORMÁTICA DA SALA DE AULA

Como temos falado muito da tecnologia para as crianças, aqui vamos focar no professor e essa ferramenta de uso do nosso cotidiano.

Não podemos focar que somente a criança precise dominar bem a utilização das ferramentas, mas o professor também deve focar nesse domínio. O professor de sala não deve esperar, que somente o professor de informática se dedique e foque nas suas aulas,

deve auxiliar r nesse trabalho. Mas de que forma? Favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar o professor de sala pode pedir um texto, uma carta ou uma tabela e o professor de informática pode e deve auxiliar com essa aprendizagem fazendo em suas aulas a criação dessas atividades e com isso o aluno aprenderá a utilização na prática das ferramentas.

A utilização dessa ferramenta pedagógica pode ser usada para minimizar problemas que geralmente encontramos no âmbito escolar na fase de alfabetização, por exemplo, no caso de alunos que apresentam dificuldades motoras ou ainda aqueles que se recusam a escrever por insegurança, ou alegam não saber as letras, usam desculpas, mas uma vez que seu problema é eliminado durante a produção do texto no computador, sua produção terá um estética apresentável, mas ainda sim o professora de informática deve apresentar a diagramação de um texto(uso da ferramenta).

Além disso, utilizando o computador no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, também se resolvem outros problemas iniciais da alfabetização, pois ao usar as duas mãos sobre o teclado, deixam-se de lado questões de destros e canhotos (FERREIRO, 2002).

A prática do uso destes recursos reforça muito a autonomia do aluno como sujeito do seu próprio aprendizado, e que através de suas tentativas de produção escrita chegue a um resultado satisfatório.

Desse modo, abre-se um caminho para a construção da escrita sem constrangimentos ou culpabilidades, já que, na maioria das vezes, o aluno “sabe” mais do que ele próprio tem consciência.

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças devem apresentar as tecnologias de uma forma simples e clara para que as crianças possam interagir de forma mais autônoma e com o passar do tempo criam habilidades em utilizar as ferramentas.

Além disso, a questão social da inclusão, também se apresenta como marco importante, uma vez que vivemos em uma sociedade na qual as mídias em especial as relacionadas tecnológicas ou seja a informáticas, veiculam entre nós, em velocidade desmedida. A escola tem em minha opinião por obrigação oferecer cidadania a este sujeito que se apropriará da alfabetização num contexto do universo letrado, diminuindo diferenças das oportunidades e impossibilidades do cotidiano.

APLICABILIDADE DE SOFTWARES

Toda aprendizagem se inicia antes mesmo da criança ir à escola. Quando se dá esse início ela já traz para sala de aula uma bagagem de conhecimento que adquiriu no seu dia a dia.

Nesse sentido a prática de ler e escrever desenvolve-se através da partilha entre professor e aluno, em que o educador atua como mediador e o educando como sujeito ativo da aprendizagem.

Atribuir um novo significado ao ler e escrever, a escola assume que ser produtor e favorece esse processo orientando o aluno frente a uma sociedade plural de diferentes mudanças.

A escola tem um eixo que norteia a integrar a educação, cultura e comunidade esse eixo deve constar dentro do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Nesse caminho os softwares foram desenvolvidos para levar ao aluno uma gama maior de oportunidade de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Antigamente eram somente trabalhados por Cds interativos, hoje existem sites e App (aplicativos) com essa funcionalidade.

Isso ficou muito mais acessível para todos na nossa atualidade, basta o aluno ter acesso a internet sendo ele por meio de um computador tablet ou celular e pronto, acessar a plataforma ou App desejado e fazer uso dele para melhorar sua aprendizagem. Claro que quando menores essa busca deve ser feita por um adulto e com o passar dos anos a autonomia gerada fará com que o próprio aluno seja autor dessa busca.

Sites educacionais devem ser apresentados aos alunos como complemento de aulas. Fazendo com que a aprendizagem se torne mais ampla e fora da sala de aula.

É importante que suas contribuições sejam provocativas, levando a instituição escolar as seguintes reflexões: a qualidade do ensino que está ofertando;

A educação escolar deve ser um espaço para construção de conhecimentos acompanhada do desenvolvimento da humanidade, por isso a defesa deste trabalho para o uso das tecnologias, pois esta já se encontra inserida no contexto de todas as classes sociais. As metodologias de ensino;

O especialista trabalha oferecendo um suporte instrumental ou amenizando a insegurança para o professor implantar e aplicar novos métodos em determinadas salas ajudando este professor a vivenciar ou aprimorar a atuação vinculando o uso das tecnologias. A postura e compromisso dos professores;

A relação professor-aluno é uma questão muito importante a ser considerada na intervenção do psicopedagogo, pois muitas vezes ela poderá estar ocorrendo de maneira inadequada, pelo fato do professor desconhecer o aluno, permanecendo distante de suas reais necessidades, ou desconhecendo os problemas enfrentados por este educando no ambiente familiar, ou ainda ignorar a hipótese de desenvolvimento cognitivo deste aprendiz. Enfim, tudo o que acontece neste âmbito e que diz respeito ao especialista.

COMO ESCOLHER OS SOFTWARES ADEQUADOS PARA CADA IDADE

Existem no mercado, diversos softwares indicados para cada idade. Mas quem deve escolher os softwares? Qual idade e como indicar os jogos? Essas são perguntas que fazemos e pretendemos responder.

Nas escolas particulares a indicação em sua maioria é feita pelo coordenador pedagógico ou por um professor de informática educacional. E “por que” os professores não participam dessas escolhas. Na observação as escolas querem aumentar seus recursos e comprar mais materiais dando assim uma amplitude de escolhas para que as aulas ocorram de forma mais linear com o conteúdo. Porém isso não passa pelo próprio professor. Nas públicas essa compra não ocorre e o professor faz uso dos programas instalados de fábrica nas máquinas e em sites de jogos.

Nesse último caso não falta recurso, mas sim adequação ao conteúdo, mas da mesma forma que na particular o professor de sala não faz parte do processo, tendo um professor remanejado para esse tipo de aula no caso da prefeitura. No estado isso nem ocorre muitas vezes, os alunos ficam sem aulas de informática ou as tem desde que seus professores as levem para ter aula, o que ocorre com pouca frequência.

Um laboratório adequado deve trazer pra aula não somente os softwares, mas também as ferramentas para uma edição de texto, e uma internet, pra inserir esses alunos desde muito pequenos dentro desse universo informatizado que temos hoje em dia.

De acordo com GOUVÊA:

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas...

Pela visão discutida no decorrer deste trabalho, a informática num enfoque psicopedagógico, segundo Nogueira (2007):

É um instrumento importante para facilitar a construção das funções: percepção, cognitiva e emoção. A informática possibilita o desenvolvimento do aprendiz unindo corpo-mente-emoção; estimula ainda funções neuropsicomotoras que envolve diferentes aspectos: discriminação e memória; memória sequencial; coordenação Visio-motora; ativação dos dois hemisférios cerebrais (texto e imagem de forma combinada); orientação espaço temporal; e controle de movimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas que não buscam a modernização dos equipamentos e nem a implementação deles tão quanto a preparação dos seus professores de fase na educação deixando a introduzir a tecnologia para a vida de muitas crianças.

O problema investigado nesta monografia foi que sem a introdução dos primeiros anos da vida educacional a criança acaba ficando um vazio nesse período que é um de fácil entendimento e descobertas pelos pequenos, dessa forma o objetivo proposto foi alcançar as hipóteses que a proposta de utilizar essas ferramentas como parte integrante das aulas pressupõe um trabalho mais arquitetado para a introdução dessas ferramentas para aumentar o conhecimento de conteúdo já trabalhado.

Enfatizamos ainda que os professores têm uma atuação muito importante dentro deste processo pois ele sabe onde está a dificuldade e aquilo que pode agregar ao conhecimento do aluno durante uma aula de informática. todo estudo também foi comprovado e fundamentado com as biografias mencionadas e abordadas.

nas alas educacionais as escolas ainda faltam melhorar essa implementação da informática. Professor com a implementação para enriquecer o aprendizado dos seus alunos complementar auxiliando o professor de informática das escolas públicas.

Com isso os alunos passam a ter não somente 1 mais 2 professores auxiliar olhar dentro da educação tecnológica e a comunicação dessa informação dentro da sala de aula.

é evidente as dificuldades que as escolas se encontram a acompanhar o avanço tecnológico no mercado, porém pode-se fazer uma ampliação com uso de softwares e a internet associada a isso temos vários jogos em sites que auxiliam na apresentação de conteúdos do ensino fundamental.

As dificuldades encontradas pelos educadores é em selecionar este tipo de conteúdo, porém o professor da sala que sabe e encontra a dificuldade naquele aluno tem a

oportunidade de ampliar e de trazer nova perspectiva de trabalho curricular para que seu aluno melhore o seu conhecimento do conteúdo.

Assim o uso da informática ajuda na construção do processo de conceituação e no desenvolvimento de habilidades importantes para que ele participe da sociedade de conhecimento isso ocorre pois utilizamos a tecnologia muito mais do que em 5 anos atrás.

REFERÊNCIAS

APOSTILA, do curso. Fundamentos da Psicopedagogia, POSEAD. Brasília: CETEB, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação & Sociedade*. Campinas;

CAVALLETI, Diogo. Aproveite tudo o que o seu teclado pode oferecer, descubra as funções de todas as teclas e torne o seu uso simples e rápido <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/09/conheca-as-funcoes-secretas-do-seu-teclado-e-agilize-seus-trabalhos.html> acesso em: 08/11/2020

FERREIRO, E. Reflexões sobre a Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília Entrevista exclusiva do seu seminário em São Paulo (março/2003) Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200004 acesso em 08/11/2020.

FLORES, Angelita Marçal - *A Informática na Educação: Uma Perspectiva Pedagógica* – monografia- Universidade do Sul de Santa Catarina 1996 - <http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/aprender/docs/monogr.htm> (nov/2002)

KENSKI, Vani Moreira(2009) Tecnologia e Ensino Presencial e a Distância 7. Ed. Campinas-Brasil: Papirus

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. Trad.: Benedito Leite Cintra. São Paulo: Moraes, 1980.

WINNICOT, Donald. (1975) O brincar & a Realidade. Rio de Janeiro: Imago

LÉVY, Pierre.- A máquina universo: Criação, cognição e cultura informática.Porto Alegre: artes médicas,1998 .

TAHJARA, Sanmya Feitosa (1998) Informática na educação Professor na atualidade. São Paulo: Érica

NOGUEIRA, Monica, *Informática como uma abordagem psicopedagógica*, (Abril/2007).

Disponível em: < <https://www.learninglab.com.br/site/?p=1995>> acesso em 08/11/2020

PATTO, Maria Helena Souza.Psicologia e ideologias: Psicologia Escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

RUBINSTEIN,E.(1992). A intervenção Psicopedagogica clínica. Em B.J.L. Scoz, L.M.C. Barone, M.C.M Campos & M.H Mendes, *Psicopedagogia. Contextualização, formação e atuação profissional* (PP.111). Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, Magda, Jornal do Brasil, Letrar é mais que alfabetizar, in: Nossa Língua Nossa Pátria, 2000. <<https://letrasages.webnode.com.br/news/letrar-e-mais-que-alfabetizar/>> acesso em 08/11/2020.

SOLÉ,I. Orientação educacional e intervenções psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001

STIGAR, Rbson. Ensaio de psicopedagogia/pagina1.html, Maio de 2008; <<https://www.webartigos.com/artigos/ensaio-de-psicopedagogia/6103>> acessada em 08/11/2020.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. Petrópolis: Vozes 2001.

WEISZ, Telma com Ana Sanchez, O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2 ed. Ática, 2001

WEISZ, Telma. Fragmento do artigo “Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado”, publicado em Ciclo Básico, Cenp/ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 1988.

**SIMONE DE BARROS SILVA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cássia (2007); Diretora na EMEI Profa. Thais Motta de Oliveira e Silva Rodrigues, em São Paulo.

RESUMO

O presente artigo, elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, a definição de Gestão Escolar Democrática e sua aplicação no cotidiano escolar, destacando-se o Projeto Político-Pedagógico e sua construção. É um projeto de planejamento participativo, que contempla dimensões específicas da escola, como as comunitárias, administrativas e pedagógicas, e gerais, como econômicas e culturais. Assim como os Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico deve ser um elemento de participação democrática da comunidade escolar, formada pelo corpo discente, docente, administrativo e família, na construção de uma Educação de qualidade, que cumpra a função primordial de preparar para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação; Gestão Escolar Democrática; Projeto Político-pedagógico.

INTRODUÇÃO

Atualmente um tema de grande repercussão nas escolas é a Gestão Escolar Democrática. No entanto, antes de aprofundar o tema escolhido, torna-se necessário esclarecer o que é a gestão escolar.

Os termos *administração* e *gestão* da educação em geral, eram usados como sinônimos. Dada a forte conotação técnico-gerencial do termo administração, e tendo a educação um componente político próprio, passou-se a privilegiar o termo gestão da educação, caracterizando um processo político-administrativo contextualizado, que organiza, orienta e viabiliza a prática social da educação.

Gestão Escolar trata do compromisso que as escolas possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Objetiva promover a organização, a estrutura, o

planejamento, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o crescimento e o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, promovendo a integração entre a escola, família e comunidade.

Vale enfatizar que na gestão escolar a escola possui autonomia, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Por meio dessa autonomia as escolas conseguem atender as especificidades regionais e locais, assim como as diversas clientela e necessidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade.

O termo Gestão Escolar foi criado a fim de superar a ótica limitada do termo Administração Escolar. Originou-se a partir dos movimentos de abertura política do país, que começaram a promover novos conceitos e valores, associados sobretudo à ideia de autonomia escolar com a participação da sociedade e da comunidade.

O estabelecimento de ensino passou a ser compreendido como um sistema aberto, com cultura e identidade própria, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem.

A gestão escolar é voltada para orientação de resultados, liderança, concordância e harmonia entre os participantes do universo escolar, relativo aos objetivos da escola, dando ênfase à qualidade do currículo e elevado grau de envolvimento dos pais.

Na gestão escolar, cada escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado do aluno, proporcionando meios para a sua recuperação.

Em síntese, podemos dizer que há três práticas de gestão escolar mais comuns no cotidiano das escolas e educadores, a saber:

- **Gestão Autocrática:** A concentração de poder e as atitudes autoritárias são comuns, não são consideradas necessidades ou opiniões. O gestor considera-se superior aos demais membros da equipe escolar.
- **Gestão Burocrática:** É aquela em que o gestor se ocupa permanentemente do controle de dados e informações, afirma seguir as normas de modo a dar à instituição uma organização rígida. As decisões tomadas neste tipo de gestão podem muitas vezes sobrepor e deixar de considerar as reais necessidades da equipe gestora, educadores, funcionários e alunos. Desta forma chegando a opor-se aos reais interesses da educação que são a qualidade de ensino e formação permanente.
- **Gestão Democrática:** Neste modelo o gestor compartilha com os demais membros do contexto escolar, os problemas, ouve propostas e toma decisões pautando pelo bom senso, ética e autoridade que lhe é conferida.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A gestão democrática tem como ponto principal a descentralização da educação que, conforme Lück (2000b, p. 17), entende-se que:

(...) apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, tendo em vista que, sendo a escola uma organização social e o processo educacional que promove, altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como de fato, tem-se verificado. Também, é sobretudo como reconhecimento da força dos movimentos democráticos, como condição de transformação e desenvolvimento social.

Objetiva priorizar o crescimento de forma integrada de todos os envolvidos no processo pedagógico, ou seja, a participação é o principal meio de certificar a gestão democrática, pois possibilita que todos os integrantes da escola estejam envolvidos no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Tal participação possibilita uma visão mais clara dos objetivos e das metas escolares, sua estrutura organizacional, sua dinâmica, suas relações com a comunidade e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Na gestão democrática buscam-se bons resultados, há um sentido mais forte de prática da Democracia, por meio de formas não autoritárias, dando ao grupo de funcionários a oportunidade de participar das tomadas de decisões de forma coletiva o direcionamento dos trabalhos. Seguindo esta direção, Luck (2002, p. 66) diz:

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

De acordo com Gadotti e Romão (2000, p. 16, *apud* ARAÚJO, 2007, p. 25) a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino, o autor diz ainda:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Para uma Gestão Democrática eficaz temos quatro pontos fundamentais: recursos, liderança, participação e autonomia. Esta última é primordial para a concretização dos princípios da gestão. Relativamente sobre autonomia, Luck (2000b, p. 19) diz:

O conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução

de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança. Entende-se, nesse conjunto de concepções, como fundamental, a mobilização de massa crítica para se promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que a escola e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder, conforme anteriormente apontado.

Sendo assim, a autonomia da escola está diretamente associada a descentralização, absorve a responsabilidade de se tornar um ambiente além de autônomo, também participativo por meio de objetivos comuns e ações coletivas.

Anteriormente a escola que possuía uma visão organizacional racional, cumpridora de objetivos burocráticos, passa a ter uma função de organização social, cultural e humana, onde importantes decisões educativas e pedagógicas são tomadas. Cada membro participante do seu interior – gestor, professores, funcionários, alunos, família e comunidade – são de grande importância, pois todos fazem o cotidiano escolar.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS ASPECTOS LEGAIS

A Constituição Federal de 1988 exerceu um impacto para a democratização da educação, reforçou o movimento de gestão democrática que durante as décadas de 80 até meados da década de 90 obteve grandes avanços.

A Gestão Democrática teve seus princípios guiados, nos artigos 14 e 15 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) – LDB:

Art. 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.

Art. 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.

Embora o artigo 15 idealize o princípio da autonomia, seus princípios são vagos, uma vez que suas diretrizes não se encontram bem definidas, estabelece apenas o aspecto lógico, que é a participação de todos os envolvidos no ambiente escolar.

A Constituição Federal de 1988 já direcionava para a necessidade de promover modificações na gestão educacional, visando aprimorar a qualidade do ensino. Entre as diretrizes constitucionais sobre educação, conclui-se que essa qualidade é orientada pelos princípios arrolados em seu artigo 206:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Conforme Freitas (1998), os princípios que direcionam na busca desse padrão de gestão educacional é a focalização, flexibilização e mobilização.

O princípio da focalização sinaliza a prática da seletividade na atuação do Estado e a concentração desta em determinadas áreas e restrito e emergencial que tem marcado a política social do Estado brasileiro.

A flexibilização, como princípio, orienta a criação e garantia de uma institucionalidade dotada de mecanismos e instrumentos legais, técnicos e burocráticos que possibilitem o rompimento da rigidez formal das estruturas do sistema de ensino e de sua gestão.

O princípio de mobilização dirige a ação gestora do Estado no sentido de fomentar o envolvimento ativo dos indivíduos (professores, alunos, pais e outros), das comunidades (em especial a escolar), das organizações sociais e dos setores produtivos da sociedade na implementação das políticas educacionais. Este princípio norteia a gestão no sentido da busca de responsabilização das instituições, dos indivíduos e segmentos sociais pelos resultados que se têm em vista com a escolarização.

Foi observada após o surgimento da Constituição Federal de 1988, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia, 1990) e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993) a necessidade de criar um modelo de gestão educacional capaz de assegurar, para todos, uma educação básica de qualidade.

A Constituição Federal é o eixo que conduz o sistema de educação no Brasil, que é legitimado por leis específicas que objetivam contribuir para o crescimento da educação pública no país. Na LDB, Art. 12, Incisos I a VII, constam as principais delegações que se referem à gestão escolar no que diz respeito as suas respectivas unidades de ensino:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

A relação escola-comunidade é enfatizada nos incisos acima mencionados, requer uma relação de participação tanto da escola quanto da comunidade no processo de educação de qualidade, onde haja visibilidade e transparência de ambas as partes.

A proposta pedagógica define o direcionamento que a escola vai seguir para alcançar os seus objetivos, a fim de atingir esses objetivos é importante em que ela seja bem formulada e estruturada pela escola e seus representantes. A Gestão Escolar tem como obrigação lidar com a dos recursos financeiros, como também com os recursos pessoais. Lidar com o patrimônio pessoal é tarefa primordial na gestão escolar.

A gestão democrática é definida com os princípios que visam a integração de todos envolvidos no processo educativo, escola, família, comunidade e sociedade, objetivando a descentralização e participação democrática no processo educacional.

A LDB regulamenta a gestão democrática do ensino público em geral, visando contribuir para que as leis sejam aplicadas na educação básica, de forma transparente, possibilitando autonomia as unidades federativas para um planejamento adequado as pretensões de cada unidade.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. A proposta pedagógica, ou projeto político pedagógico, deve ser elaborado pela equipe de ensino e revisado periodicamente.

A construção do projeto político pedagógico deve ser coletiva, ou seja, deve ser pensada por todos que fazem parte da escola: equipe docente e gestora, alunos, membros do conselho da escola, e demais representantes da comunidade. Deve constituir a identidade da escola.

A função do Projeto Político Pedagógico é nortear o trabalho educacional de maneira a garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além da participação e engajamento dos envolvidos. É base para a Gestão Democrática na Escola.

Projeto é uma palavra que nos remete a uma ideia de mudança, de renovação. Pretendemos com um *projeto* transformar o nosso presente. Para que o projeto se torne consistente e realizável, devemos ter em mente a direção, o rumo que queremos seguir. Usamos o plural porque todo PPP é construído assim, de maneira plural. Os objetivos são coletivos.

Política é uma palavra de origem grega que significa colocar os interesses coletivos acima dos individuais. Político era o homem que se dedicava ao governo da *pólis*, cidade-estado.

Definidos os termos, podemos tomar, então, o PPP como algo que se constrói coletivamente para o bem da comunidade. É por meio do PPP que são definidas as estratégias necessárias e a participação de todos para que se concretizem as metas estabelecidas pela equipe. Também deve servir de instrumento para referenciar as responsabilidades de cada grupo para o efetivo trabalho.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico deve levar em consideração, além *do que ensinar, de que forma e para que ensinar*. Tendo em vista esses questionamentos, parte-se para dois caminhos: conhecer e reorientar o que não atende às demandas da sociedade atual.

As mudanças podem ocorrer de maneira emancipatória, quando decorrentes de necessidades do coletivo da escola, ou regulatória, quando levam em conta aspectos puramente técnicos. Ambas têm seus méritos, mas preferencialmente as mudanças devem partir de processos participativos, construídos pela comunidade escolar, que conhece suas particularidades e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática do ensino público foi garantida na Constituição Federal promulgada em 1988, em seu artigo 206, parágrafo VI. Dentre todas as transformações pelas quais a educação pública passou desde 1549 até os dias atuais, a possibilidade de participação da comunidade nas decisões acerca da administração dos recursos da escola é uma das maiores conquistas.

A partir do movimento de redemocratização em meados da década de 1980 sociedade viu abrirem-se as portas para uma participação mais efetiva nas instituições que antes eram restritas às instâncias governamentais. A escola deixou de ser o espaço autocrático e fechado à opinião das “pessoas de fora”, ou seja, aqueles que não eram professores ou diretores.

Quando a escola ouve os membros da comunidade, passa a conhecer melhor as necessidades e os anseios de seu público. Pode dispor melhor dos recursos humanos e materiais, aplicar melhor os recursos financeiros em obras e aquisições que melhorem efetivamente o processo de ensino e aprendizagem, além de garantir a plena cidadania, que no final é um dos alicerces da democracia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sérgio Onofre de Freitas. **Gestão democrática? Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica.**

Maceió: EDUFAL, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Seção que pactua a educação como direito de todos. Disponível em <

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>

Acesso em 06 de novembro de 2020

BRASIL. MEC. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Disponível em <

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf> Acesso em 06 de novembro de 2020.

BRASIL. MEC. **Projeto político-pedagógico: dimensões conceituais. Projeto Vivencial.** Disponível em [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf)

[sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf) Acesso em 06 de novembro de 2020.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200003

Acesso em 06 de novembro de 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun.2000(b). Disponível em http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/perspectivas_da_gestao_escolar_e_implicacoes.pdf Acesso em 06 de novembro de 2020.

SÃO PAULO. SEE. Resolução SE 35 de 7 de abril de 2000. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_2000.htm?

SÃO PAULO. SEE. Resolução SE 76 de 13 de junho de 1997. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/76_1997.htm?Time=8/29/2009%209:55:08%20AM

SILVA, Josias Benevides. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. Marília: Educação em Revista, 2007, v. 8, n. 1, p. 21-34. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/616/499>

Acesso em 06 de novembro de 2020

CONTEÚDOS E PRÁTICAS DO TRABALHO COM ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL



SIMONE SANTOS BASTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012). Pós graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016). Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2016). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Emei Vereador Alex Freua Netto.

RESUMO

Esta pesquisa traz um estudo sobre o Ensino de Artes e as práticas no Ensino Fundamental. Temos como objetivos apresentar os conceitos sobre Arte e Educação, conceituar algumas práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas no âmbito do Ensino Fundamental e apresentar alguns aspectos da legislação sobre o tema. O ensino em Artes sempre integrou a história da educação e se modificou de acordo com a época e do contexto social no qual estava inserida, assumindo diferentes conceitos e princípios na escola. No decorrer do ensino fundamental os estudantes devem desenvolver competências artísticas e estéticas nas diversas modalidades da área de Artes com a produção de trabalhos, apreciação de obras, contato com bens artísticos e obras de diferentes povos e culturas. Tais conteúdos devem promover uma aprendizagem significativa e sólida, incentivando a criação e o conhecimento cultural que faz parte de nossa sociedade.

Palavras-chave: Ensino de Artes; Aprendizagem; Arte e Educação.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz um estudo sobre o Ensino de Artes e as práticas no Ensino Fundamental. Temos como objetivos apresentar os conceitos sobre Arte e Educação, conceituar algumas práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas no âmbito do Ensino Fundamental e apresentar alguns aspectos da legislação sobre o tema. O ensino em Artes sempre integrou a história da educação e se modificou de acordo com a época e do contexto social no qual estava inserida, assumindo diferentes conceitos e princípios na escola.

De acordo com a legislação o ensino de Artes é dividido em diferentes modalidades, música, dança, teatro e artes visuais, tais modalidades devem ser abordadas em todas as esferas do currículo da educação básica, respeitando as peculiaridades dos estudantes, bem como o seu nível de desenvolvimento, facilitando o processo de criação. O professor deve proporcionar o contato com diferentes materiais e objetos enriquecendo as práticas e atividades desenvolvidas.

É importante que os educadores valorizem a produção dos estudantes em suas diferentes perspectivas, acompanhando o processo de criação artística e o envolvimento na ação artística. A imaginação e o improviso são características que se manifestam nas variadas produções artísticas, o processo de criação tem muito significado no contexto da aprendizagem em Artes. Cada estudante vai demonstrar habilidades diferentes e resultados diferenciados em suas produções e aprendizagens, tais diferenças devem ser respeitadas por seus educadores.

No decorrer do ensino fundamental os estudantes devem desenvolver competências artísticas e estéticas nas diversas modalidades da área de Artes com a produção de trabalhos, apreciação de obras, contato com bens artísticos e obras de diferentes povos e culturas. Tais conteúdos devem promover uma aprendizagem significativa e sólida, incentivando a criação e o conhecimento cultural que faz parte de nossa sociedade.

ARTE E EDUCAÇÃO

Podemos elencar o ensino de Artes em três dimensões: a Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento, no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão cultural no sentido da preocupação com a influência cultural, a arte relacionada aos aspectos culturais; a Arte como conhecimento igualmente as demais áreas do conhecimento.

Segundo as orientações curriculares do MEC, a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. É preciso respeitar as diversas manifestações artísticas dos estudantes, cada um com seu nível de desenvolvimento, favorecendo a criação, proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pelos estudantes.

A Arte na educação pode ser vista de diferentes pontos de vista, as manifestações artísticas são formas de expressão e o lúdico e o imaginário são fontes de inspiração e o

professor deve estar atento para fornecer os elementos e as condições necessárias para auxiliar os estudantes em suas criações, realizando as intervenções necessárias.

Privilegiando as diversas formas expressivas, utilizando-nos de diferentes linguagens (fala, jogos, dramatização, música, dança, desenho, pintura, literatura, argila), ampliamos a ideia de arte para além da técnica como expressividade, comunicabilidade. E expressar-se livremente é, antes de tudo, direito inalienável de crianças e adultos. (LEITE, 1998, p. 149).

Barbosa (2003) afirma que no início da década de 1930 surgem as primeiras tentativas de escolas especializadas no ensino de Artes, inserindo o ensino de Artes como uma atividade extracurricular. Na Escola Brasileira de Arte, em São Paulo, as crianças estudavam música, pintura e desenho de forma gratuita, as atividades neste contexto eram voltadas para reprodução de aspectos da flora e da fauna. A valorização da expressão infantil em artes passa a ser sinalizada em 1922, após a semana da Arte Moderna, neste período os modelos de ensino começam a ser contestados.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores. Com a Reforma Educacional de 1971 foi estabelecido a prática da polivalência no ensino de artes. A partir desta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau. Foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos para preparar estes professores polivalentes.

No Brasil, o processo histórico em defesa do ensino de Artes teve como grande influência os movimentos internacionais em defesa da Arte Educação, esses movimentos direcionaram o movimento interno do país em favor do ensino de Artes. Mais tarde na Reforma de Fernando de Azevedo (1928), instituiu o jardim de infância e incluiu a musicalização para crianças e ensino de música nos diversos cursos. As concepções modernistas de ensino de Artes ainda se encontravam fora do espaço da escola regular no Brasil.

Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos [...] assim, o professor tem que estar sempre presente e fazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança. (CUNHA, 1999, p.10).

Martins (1998) enfatiza que a arte nem sempre foi considerada no mesmo sentido que encontramos hoje em dia, alguns artefatos artísticos possuem diferentes características com sentidos religiosos ou relacionados a rituais. O autor cita como exemplo as pinturas de arte rupestre, oriundas dos homens das cavernas, que utilizam os desenhos nas paredes

para as suas representações. A arte em tempos antigos representavam também as formas de vida dos povos antigos.

Ao passar dos anos sempre existiram diversas produções e manifestações artísticas, construídas em diferentes relações sociais e práticas nos meios no qual os sujeitos estavam inseridos. As criações artísticas trazem consigo uma história e uma cultura dos povos e refletem a realidade da época relatada por meio da arte com o trabalho criativo dos indivíduos e as suas diversas visões de mundo.

Saviani (2007) afirma que a educação brasileira no período da década de XX trazia em seus debates as ideias liberais que possuíam um viés político e com o estudo desta época é possível resgatar o movimento pelo qual a educação vai se modificando. Os movimentos buscavam as concepções de um ensino universal, laico e gratuito para todos e partindo destes pressupostos se torna possível compreender a atual conjuntura de ensino.

[...] o objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Não basta ensinar Arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações. (BARBOSA, 2008, p. 26)

Na época de 1930 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros e a Reforma de Anísio Teixeira, que destacavam os papéis das artes e da música na educação, com base no modelo escola novista. De acordo com Fusari, Ferraz (1993) a Pedagogia Nova voltada para as Artes tinha como preocupação contribuir para que o estudante pudesse exprimir as suas ideias de maneira individual e subjetiva, o foco estava voltado para o processo e não para o resultado final, capacitando o estudante a atuar na sociedade de maneira cooperativa.

Barbosa (2003) traz que em 1977, o MEC criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (Prodiarte) com o objetivo de integrar a cultura da comunidade e da escola por meio de convênios com órgãos estaduais e universidades. Os objetivos dos programas do Prodiarte eram: concorrer para a expansão e a melhoria da educação artística na escola de 1º grau; enriquecer a experiência criadora de professores e alunos; promover o encontro entre o artesão e o aluno; valorizar o artesão e a produção artística junto à comunidade.

Martins (1998) enfatiza que a história da arte deve agir como uma força gerativa e não como um fim em si mesmo. As manifestações artísticas surgem da habilidade em interpretar tudo aquilo que vemos de diferentes formas. O educador deve apresentar diversas

possibilidades para que os estudantes possam criar e expressar-se artisticamente. A arte como conceito traz uma liberdade de expressão e de manifestação, o processo criador é o ponto chave na aprendizagem neste contexto.

O educador deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é garantia de aprendizagem significativa e do trabalho de maneira adequada, o ensino em Artes deve estar integrado com as diferentes áreas do saber, tornando o aprendizado significativo, relevante e contextualizado.

PRÁTICAS EM ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando nos referimos a Artes na Educação, podemos destacar que são as mais variadas possíveis as possibilidades de aprendizagem neste contexto e a sua importância é relevante e significativa para a educação. O educador deve ter bem claro qual é o papel e os fundamentos essenciais para se ensinar Arte e assim poder definir a sua importância como uma aprendizagem significativa. A maneira como os professores veem o ensino de Artes vai contribuir ou não para que possam desempenhar a formação adequada em seus alunos e para que estes compreendam a importância da expressão artística em suas variadas formas, tanto no contexto educacional como no contexto social.

Como enfatiza Barbosa (2003): *“A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc.; mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos”* (BRUSCKY, 1949, p. 15).

Ao longo do ensino fundamental, os estudantes devem desenvolver as suas competências artísticas e estéticas contemplando as variadas modalidades da educação em Artes, como a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais. Os estudantes devem ter a oportunidade de produzir em grupo ou de maneira individual, além de apreciar e ampliar o seu repertório artístico com o contato com diferentes culturas e manifestações artísticas.

De acordo com Brasil (1997) o professor precisa criar formas de proporcionar aprendizagens significativas e estimular os alunos a perceberem as variadas qualidades e características das manifestações artísticas. Deve perceber o envolvimento dos alunos e aguçar a participação e a percepção sobre as diferentes aprendizagens que o ensino de artes pode proporcionar. A aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola é um rico conhecimento que deve ser explorado e enriquecido com os conhecimentos

históricos e culturais de nossa sociedade, trazendo novas perspectivas de conhecimento para os estudantes.

As manifestações artísticas constituem-se em exemplos da diversidade cultural dos povos e expressam a criação e a riqueza das produções artísticas de lugares e tempos diferentes que vão se modificando com o passar dos tempos. Tais experiências artísticas contribuem para a reflexão sobre os temas transversais e proporciona uma aprendizagem significativa embasadas em produtos fruto das produções artísticas dos seres humanos.

Nesta perspectiva, pretendemos explicitar a função do Ensino da Arte, e para tal devemos compreender que esta disciplina não se faz desvinculada da forma de organização da nossa sociedade e da escola. Portanto se reveste de fundamental importância o papel da escola ao trabalhar com os conhecimentos necessários ao aluno, para que este amplie e enriqueça os seus modos de representação e interação com a realidade, e entende que a arte na educação escolar faz parte desse contexto, é importante na educação escolar porque se faz necessário fora da escola. (BARBOSA, 2003, p. 229).

Os conteúdos abordados no ensino de Artes devem consolidar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental, contribuindo para o desenvolvimento de um processo de domínio do conhecimento artístico e estético, estimulando a criação por parte dos estudantes, nas mais variadas expressões artísticas e ampliando as experiências estéticas e de nutrição artística com o contato com obras de arte e outras formas de manifestação cultural.

De acordo com Brasil (1997) as artes visuais, além das mais variadas formas de artes (desenho, pintura, escultura, gravura, arquitetura), trazem em seus contextos modalidades resultantes dos avanços da sociedade tecnológica e das transformações que ocorreram na humanidade. Com a modernidade também surgem novas formas de expressão e criação (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo e computação) e cada uma dessas formas é utilizada de maneira peculiar e individual com diferentes possibilidades de intervenção. Neste sentido, os alunos podem utilizar a expressão e a comunicação de maneiras variadas.

Para ensinar Artes é preciso informação sobre os conteúdos, as experiências, os materiais, técnicas, etc., para isso é preciso que a escola colabore para que os seus alunos tenham acesso a um conjunto de experiências significativas de aprender e aprender a criar, utilizando a imaginação, a sensibilidade e o conhecimento. Os alunos devem ser convidados a transformar o conhecimento em Arte, percebendo as diversas formas, as relações entre os objetos e elementos, levantando hipóteses e possibilidades.

A linguagem das artes na educação e na escola, de maneira geral, engloba os diferentes aspectos cognitivos e culturais, quando o ensino de Artes não era considerado como fundamental e não tinha a sua importância como área do conhecimento, o aspecto

cognitivo não era considerado, tínhamos apenas o viés de distração e uma forma de passar o tempo com exercícios de desenho.

[...] a arte é uma representação da realidade, é um meio de compreender fatos históricos, tornando-se um objeto socialmente construído. Ela deve ser inserida no ambiente educacional a fim de torná-la conhecimento escolar. O entendimento da arte na sala de aula deve fornecer subsídios para que o educando a compreenda arte como comunicação, sendo um meio pelo qual o homem mostra ao mundo a sua aspiração, inspiração inquietude e ousadia expostas às contingências da realidade; tornando-se necessário, desta forma, despertar nos alunos e futuros professores a necessidade que a manifestação artística possa e deva ser fruto da reflexão (BARBOSA, 2008, p. 25).

Martins (1998) afirma que o mesmo cuidado que se dedica as práticas voltadas a alfabetização e aos textos escritos e orais é preciso haver quando tratarmos do Ensino de Artes. As práticas neste contexto devem ser significativas e traçar os objetivos que se pretende alcançar, contribuindo para que os estudantes aprendam os conceitos, procedimentos, além dos valores e atitudes fundamentais no trabalho com a temática Artes.

É papel do professor contribuir para que os estudantes tenham êxito em suas aprendizagens, orientando e mediando os processos educativos, com a proposição de atividades significativas e coerentes que levem o aluno a refletir sobre a importância do ensino de Artes, manifestando-se artisticamente das mais variadas formas. A escola é o ambiente ideal para desenvolver a criatividade e o senso estético de apreciação artística.

O trabalho com arte na escola nos dias atuais ainda pode encontrar limitações por falta de formação adequada ou conhecimento, muitas vezes as aprendizagens ocorrem fora de contexto com atividades desconectadas e sem sentido. O ensino de artes deve promover uma aprendizagem significativa quantitativa e qualitativamente, o aperfeiçoamento da equipe docente, bem como um currículo bem estruturado e práticas adequadas contribuem para que o ensino ocorra de maneira satisfatória quando pensamos em Arte na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de artes assumiu diferentes papéis em toda a história da educação escolar, variando conforme a época e o contexto vivido. Com o passar dos anos o conceito de Arte foi adquirindo diferentes interpretações. Para garantir uma aprendizagem efetiva o educador deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que o estudante aprende, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível a aprendizagem e apreensão de conteúdos de forma relevante e significativa.

As diferentes manifestações artísticas, música, danças, teatro, artes visuais, pintura e desenho são comumente trabalhadas nas escolas e precisam de intencionalidade e planejamento. Sobre a espontaneidade, os estudantes devem ser capazes de produzir

repertórios e os modelos que lhe forem apresentados vão contribuir para uma bagagem cultural ampla que permitirão a criação de suas próprias produções. O ensino da Arte também, além de permitir que o indivíduo se expresse, contribui para o desenvolvimento social, permitindo a troca de experiências com os pares e interações. É por intermédio do contato com a arte que os sujeitos desenvolvem a sua capacidade intelectual, física, estética, de criação e emocional.

O ensino de Artes deve considerar as características dos alunos e o seu nível de desenvolvimento e de criação com propostas desafiadoras e significativas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos e materiais agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pelos estudantes.

O movimento é uma das práticas em Artes que pode ser explorada nos contextos de aprendizagem, é preciso oferecer aos estudantes aprendizagens que envolvam ações e experimentos com o corpo, estimulando o processo de criação e aprimorando os seus movimentos. Os conteúdos da área de Artes devem estar relacionados para que seja possível consolidar a aprendizagem artística dos alunos em um processo de conhecimento estético e artístico, exercitando a criação e a iniciativa, além da apreciação de culturas distintas e obras de arte.

A escola deve colaborar para que os seus estudantes tenham acesso a um conjunto de experiências significativas de aprender e aprender a criar, utilizando a imaginação, a sensibilidade e o conhecimento. Os alunos devem ser convidados a transformar o conhecimento em Arte, percebendo as diversas formas, as relações entre os objetos e elementos, levantando hipóteses e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. São Paulo, 2003.

BRASIL. MEC, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria H. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEITE, Maria Isabel. **Desenho infantil: Questões e Práticas Polêmicas**. In: KRAMER Sonia; LEITE Maria Isabel. *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: CLASSES HOSPITALARES COMO REINTEGRAÇÃO SOCIAL



SIMONE SOUZA MACEDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2011).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar como a educação especial está sendo desenvolvida no âmbito hospitalar, fazendo um levantamento sobre o atendimento pedagógico educacional, com ênfase na inserção destas crianças e adolescente pós hospitalização, nas atividades escolares sem atrasos. A questão norteadora seria “*Como as classes hospitalares incluem os alunos durante/pós a doença*”, a escolha do tema teve como principal objetivo entender e conhecer como as classes hospitalares funcionam e como é o acompanhamento pedagógico, quais suas práticas, subsídios teóricos e sua estrutura física. Relatar como as classes hospitalares dão suporte para que as crianças e adolescentes regressem as suas atividades escolares, após longo tempo de internação. Analisamos o atendimento pedagógico educacional em hospitais, como é sistematizado e efetivado de fato a concretização do serviço educacional especializado favorecendo o desenvolvimento do aluno (paciente) com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Educação especial; Classes hospitalares;

INTRODUÇÃO

Este estudo desdobra-se em torno da educação especial, visando à educação hospitalar. O seu recorte refere-se a “Classes Hospitalares”, que entende se como ambientes educacionais e lúdicos terapêuticos.

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Com base nesta afirmativa foi criado as classes hospitalares que indicam a importância de crianças hospitalizadas, por qualquer período de tempo ter necessidades educativas e direitos a cidadania, aprendizagem e a escolarização.

A educação brasileira vem se transformando, ampliando suas concepções, explorando diversos ambientes, baseando se nas políticas públicas inserida no seguimento. Esta, porém viabiliza o conhecimento e a necessidade de uma educação diferenciada, para aqueles que por motivo de doença não pode estar em contato direto com suas atividades educacionais, mais que com ajuda do projeto das classes hospitalares, podem permanecer matriculados em suas escolas de origem, continuando a adquirir conhecimento e contato com sua vida fora hospital, pois é onde crianças e adolescentes passam períodos longos de internação. Este longo tempo não tem que ser um motivo para o seu atraso escolar, e sim uma alternativa para que os alunos tenham motivação para vencer a doença e voltar para suas atividades.

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar como a educação especial está sendo desenvolvida na cidade de São Paulo, fazendo um levantamento sobre o atendimento pedagógico educacional, com ênfase na inserção destas crianças e adolescente pós hospitalização, nas atividades escolares sem atrasos. Uma pesquisa bibliográfica.

O acompanhamento pedagógico e escolar da criança hospitalizada favorece a continuidade do processo de ensino e aprendizagem visando o desenvolvimento intelectual e afetivo destas crianças no sentido de promover a inserção dos conteúdos da escola de origem, com trabalhos educativos que tenha conteúdos programáticos próprios a cada faixa etária das crianças, levando-as a sanarem dificuldades de aprendizagem e aquisição de novos conteúdos intelectivos.

Descrevo como surgiu a pedagogia hospitalar, e que a mesma se entende por um campo de atuação do pedagogo que proporcionam a criança e ao adolescente hospitalizado, aprendizagens diferentes, integrando ações lúdicas e pedagógicas, dando possibilidades de continuar a vida escolar.

Apresentando como funcionam as classes hospitalares, o acompanhamento do progresso do aluno hospitalizado no sentido de enriquecer o nosso trabalho de pesquisa contribuindo para o esclarecimento de algumas questões desconhecidas por nós educadores e principalmente conhecer como se dá à parceria entre Diretorias e Hospitais, quem são os órgãos responsáveis pelo projeto, e formação dos professores.

PEDAGOGIA HOSPITALAR

[...] A pedagogia hospitalar compreende os procedimentos necessários à educação de crianças e adolescentes hospitalizados, de modo a desenvolver uma singular atenção pedagógica aos escolares que se encontram em atendimento hospitalar e ao próprio hospital na concretização de seus objetivos. Matos e Mugiatti (2006, p.67)

Neste capítulo abordo a pedagogia hospitalar, visando a atuação do pedagogo neste ambiente, com objetivo ampliar o conhecimento nessa área que é tão pouco divulgada.

Entende-se por pedagogia hospitalar, práticas educacionais desenvolvidas dentro das instituições hospitalares. Esta surgiu com a necessidade de atender pacientes em fase de escolarização, que passavam longos períodos hospitalizados ou com atendimentos intermitentes.

[...] A pedagogia hospitalar surgiu com a necessidade expressa de pessoas que, por motivos ligados a enfermidades, afastam-se do momento de escolarização e, com isso, tornam - se excluídas das instituições de ensino. Vilar (2006, p.55)

Esta prática visa oportunizar que crianças e adolescentes internados, possam continuar os estudos ou aqueles que não chegaram a se matricular tenham a oportunidade de matricular - se e desenvolver suas necessidades educacionais.

[...] A pedagogia hospitalar em sua pratica pedagógico - educacional diária visa dar continuidade aos estudos das crianças em convalescença, com o objetivo de sanar dificuldades de aprendizagem e/ou oportunizar a aquisição de novos conteúdos. Atuando também como um acompanhamento do aluno fora do ambiente escolar, está se propõe a desenvolver suas necessidades psíquicas e cognitivas. Fonseca (2003, p.22)

[...] Trata-se da situação de crianças e adolescentes, em idade escolar, que submetidas a longos períodos de hospitalização ficam impossibilitados de seguir o seu ano letivo escolar. Ou daqueles que nem chegam a se matricular, pelos mesmos motivos, atingindo a pré-adolescência ou mesmo a adolescência em estado de analfabetismo ou nas primeiras séries iniciais. Matos e Mugiatti (2006, p.60).

A modalidade de ensino tem como finalidade, integrar professores, equipes médicas, familiares e escolas, para desenvolverem ações conjuntas que auxiliem os educandos, nas condições de aprendizagens que diferem dos ensinos regulares.

[...] Esta finalidade terapêutica da intervenção integrada exige, entretanto, a aplicação de procedimentos específicos, em contribuição de natureza complementar, em permanente interação e unicidade de objetivos, em benefícios da criança ou adolescente em situação de enfermidade/hospitalizado. Matos e Mugiatti (2006, p.119)

Trata - se de conciliar os procedimentos médicos para o restabelecimento físico do enfermo e construir práticas pedagógicas que não esbarre na educação tradicional, utilizando vivências multi/inter/transdisciplinares.

Nesta perspectiva Matos e Mugiatti (2006), enfatiza que as ações conjuntas desenvolvidas no hospital de modo geral, podem contribuir para o trabalho pedagógico, envolvendo a família e os demais sujeitos da vida escolar.

A atuação do pedagogo deve atender as necessidades do educando, pois, neste local existem convalescentes com todo tipo de enfermidades e idades variadas, denotando de respeito e trabalho diferenciado, para buscar novas metodologias que contemplem a todos.

[...] O momento de atendimento educacional vai além do que a consideração apenas do aspecto pedagógico e do desenvolvimento

educacional, implica, também, em oportunizar situações de aprendizagens onde o educando poderá conhece-se, reconhecer suas possibilidades e dificuldades, com tranquilidade e serenidade necessária, adquirindo confiança em seu próprio potencial, sem querer atropelar o próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizagem Machado (2006, p.37).

Neste sentido, o profissional deve considerar o desenvolvimento completo do ser, focalizando as condições físicas, psíquicas e cognitivas.

[...] Considerando os diferentes aspectos do desenvolvimento do educando, e não apenas o intelecto, precisa ser a essência de todo trabalho pedagógico - em qualquer local e não apenas do hospital - considerando, principalmente, que cada ser é único em suas necessidades e possibilidades, sendo assim necessitarão de mediação pedagógica voltada para essas particularidades, caso fossem ``robôs`` com a mesma programação, e assim tendo as mesmas necessidades, aprendendo do mesmo jeito, com o mesmo ritmo. Machado (2006, p.37).

Sendo assim, esta modalidade de ensino, tem como objetivo fazer com crianças e adolescentes em fase de escolarização, continuem os estudos sem prejuízos ou traumas. Para Costa (2008), os principais objetivos da pedagogia hospitalar são:

- *A integração entre a criança, a família, a escola e o hospital, amenizando os traumas da internação e contribuindo para a interação social;*
- *Dar oportunidade ao atendimento às crianças e adolescentes hospitalizados em busca da qualidade de vida intelectual e sócio interativa;*
- *Aproximar a vivência da criança no hospital à sua rotina diária anterior ao internamento, utilizando o conhecimento como forma de emancipação e formação humana;*
- *Fortalecer o vínculo coma criança hospitalizada, possibilitando o fazer pedagógico na pratica educacional dos ambientes hospitalares; proporcionar a criança hospitalizada a possibilidade de, mesmo estando em ambiente hospitalar, ter acesso à educação. (Disponível em: em <http://www.webartigos.com/articles/11289/1/pedagogia>).*

A ludicidade é outro fator importante na atuação do pedagogo, já que a utilização desta possibilita a construção de significados, de forma diferenciada, atraente e prazerosa, utilizando jogos e brincadeiras.

[...] O brincar para criança é tão importante quando estudar, dormir e se alimentar, pois ajuda a esquecer momentos difíceis, podendo também sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagir comas outras crianças; brincar; além de obter muita importância, desenvolve músculos, a mente, a socialização e coordenação motora, inegavelmente deixa qualquer criança feliz. Lima (2006, p.113).

As famílias são grandes aliadas para a recuperação e superação das crianças/ adolescentes internadas. Estas motivam os alunos sem deixar que o desanimo impeça o desenvolvimento do educando. As atitudes estimulantes representam uma significativa contribuição em termos psicológicos.

[...] em se tratando da família estão presentes, transparece a necessidade de lhe conferir a devida importância e incentivo, pois da sua participação depende, em parte considerável, o êxito do tratamento no seu todo. Matos e Mugiatti (2006, p.63).

A motivação é indispensável, pois, sem ela não há um objetivo a ser alcançado. Na educação hospitalar os educadores precisam motivar os alunos a recuperação física e continuidade escolar.

[...] A motivação humana representa para o educador uma necessidade amplamente reconhecida, principalmente em uma sociedade democrática onde os conteúdos e os métodos da educação devem, sempre que possível, respeitar os motivos individuais e os da comunidade que vive o educando, em especial o pedagogo hospitalar.

Vimos até aqui que a pedagogia hospitalar, são práticas educacionais desenvolvidas dentro das instituições hospitalares e que esta surgiu com a necessidade de atender pacientes em fase de escolarização, que passavam longos períodos hospitalizados, no entanto o capítulo seguinte apresenta as classes hospitalares, como surgiu, suas práticas e regulamentações.

ORIGEM DAS CLASSES HOPITALARES

“É, portanto, a partir de vivências pedagógicas inseridas em ambiência da enfermidade, que buscamos as justificativas epistemológicas que gestam os saberes sobre a aventura do ensino-aprendizagem que atente para as necessidades da criança ao adoecer” (Soraia Napoleão, 2005. p.21)

Abordando a origem da classe hospitalar que foi criada para assegurar as crianças e aos adolescentes hospitalizados, a continuidade dos conteúdos regulares, possibilitando um retorno após a alta sem prejuízos a sua formação escolar. Entendendo, qual a sua finalidade e quais são os órgãos responsáveis pelo projeto.

Segundo Esteves (2010), a classe hospitalar teve início em 1935, com Henri Sellier, que construiu uma escola para crianças que tinham dificuldades de adaptação no subúrbio de Paris. Seu exemplo foi seguido na Alemanha, França, Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas. A Segunda Guerra Mundial foi um ponto de partida para o atendimento pedagógico hospitalar, com um grande número de crianças e adolescentes atingidos e mutilados impossibilitados de irem às escolas, com o apoio principalmente dos médicos, professores, diretores e assistentes sociais.

Criado em 1939, o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Suresnes (CNFEI), tendo como objetivo formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais que atuam até hoje formando em média 30 professores por turmas.

No Brasil a primeira classe hospitalar foi implantada no Rio de Janeiro no ano de 1950, na Escola Hospital Menino Jesus que atendem até hoje e em São Paulo no Hospital Candido Camargo criada em outubro de 1987, pela Secretaria Municipal da Educação. Segundo a pesquisa *“Atendimento Pedagógico-Educacional Para Crianças e Jovens Hospitalizados: realidade nacional”* realizada por Eneida Simões da Fonseca em Brasília em 1999 existe um total de 30 classes hospitalares e em funcionamento no Brasil,

distribuídas em 11 unidades da Federação (10 Estado e o Distrito Federal), que contam com o atendimento pedagógico educacional para crianças e jovens hospitalizados (p.9).

O número de atendimento vem crescendo significativamente coincidindo com o discurso social sobre infância e adolescência – (Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995) que assegura a criança e o jovem hospitalizado o direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar. (FONSECA, 1999. p.10).

Segundo ORTIZ e FREITAS (2005), recentemente entraram em vigor as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (Resolução n.02, de 11 de setembro de 2001) afirmando em seu Art. 13, a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos matriculados no ensino regular, contribuindo para a reintegração ao grupo escolar de origem e desenvolver um currículo flexível para crianças e jovens não matriculados no sistema educacional local, facilitando a sua inserção posterior (p.52).

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. Nota de rodapé

§ 2o Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 2001).

Classe hospitalar é uma possibilidade da criança e do adolescente hospitalizado dar continuidade na sua vida escolar e sua na vivência social, impedindo assim de ser isolado totalmente do mundo externo, favorecendo a humanização no processo de internação. Segundo SOUZA (2006, p.24).

A Classe hospitalar busca oferecer às crianças em situação de risco ao desenvolvimento, como é o caso da internação hospitalar e o atendimento pedagógico – escolar, uma vez que será oportunizado ao paciente internado continuar ou dar início a sua escolarização, evitando assim a reprovação, entrada tardia e a evasão escolar.

Sendo assim, um ambiente que possibilite o atendimento educacional a crianças e jovens internados, que necessitam de educação especializada durante a hospitalização é denominado de classe hospitalar, uma modalidade de ensino que faz parte da Educação Especial.

Para o Ministério de Educação (BRASIL, 1994), classe hospitalar é uma modalidade de ensino. Conceito que diverge da prática. Para SONIA SOARES DA SILVA (Coordenadora Pedagógica da Modalidade de Ensino Educação Especial da Diretoria de Ensino Centro Oeste que fomos entrevistar). Ela afirma, que a classe hospitalar é um projeto que advém da Educação Especial, assim como na Fundação Casa e outros que também por algum motivo estão impossibilitados de frequentarem a escola.

Afirmção essa que se contrapõe com FONSECA (1999 p.7); *A insuficiência de teorias e estudos desta natureza em território brasileiro gera, tanto na área educacional, quanto na área de Saúde o desconhecimento desta modalidade de atendimento [...]*.

Todo projeto, como todas as práticas de ensino buscam uma meta planejada na qual listam a finalidades expressas nas atividades escolarizastes na ambiência da saúde, relacionando com os prismas cognitivos, sócio afetivos e motores:

- Priorizar o resgate do poder infantil;
- Implementar a continuidade ao ensino dos conteúdos da escolarização regular, ou investir no trabalho escolar com conteúdo programáticos próprios a faixa etária da criança;
- Promover a apropriação de habilidades e aprendizagens escolares;
- Disponibilizar a proteção a afetividade;
- Fortalecer a construção subjetiva do viver;
- Ser agente sócio interativista e estimulador do desenvolvimento sócio afetivos. (ORTIZ e FREITAS 2005, p. 55,56).

Nesse processo o professor tem um papel fundamental desenvolvendo um trabalho conjunto com outros profissionais, considerando que a criança hospitalizada precisa de cuidados que vão além dos aspectos físicos e biológicos mobilizando assim diversas áreas do conhecimento em proveito do progresso dos pacientes.

O professor deve ser o mediador das relações entre escola e a criança e adolescente internado, ofertando continuidade aos conteúdos escolares da criança, participar do planejamento das atividades, orientação aos professores e os pais; a participação no desenvolvimento de atividades no ambiente hospitalar e em todo o processo que está inserido. Deverá ter a formação pedagógica, preferencialmente em Educação Especial ou em curso de Pedagogia.

O currículo pode ser organizado em oficinas pedagógicas estabelecendo prioridades no conteúdo escolar, oferecendo situações lúdicas. Segundo Ortiz e Freitas (2005, p 62):

[...] a função do professor está convencida a promoção da saúde pelo desenvolvimento e pela aprendizagem, apresentando ações que transcendem o viés meramente ocupacional ou "tarefeiro e recreacionista para a consecução do pluralismo de ações educativas em âmbito hospitalar.

HOSPITAIS CONVENIADOS EM SÃO PAULO

Em São Paulo, existem diversas Classes hospitalares em hospitais particulares e públicos. Segundo Fonseca (1999), estes números podem variar conforme a demanda, considerando que as crianças hospitalizadas podem ficar internadas num período curto de tempo, no entanto quando recebem alta já tem outros se internando variando assim à quantidade e dias dos hospitalizados.

Segundo o site da Secretaria da Educação:

HOSPITAL	CLASSE HOSPITALAR
Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	Quatro
Hospital Darcy Vargas	Oito
Hospital do Servidor Público Estadual	Duas
Hospital de Clínicas de São Paulo	Quatro
Hospital Emílio Ribas	Três
Hospital AC Camargo	Duas
Hospital Cândido Fontoura	Uma
hospitais São Paulo	Duas
Antônio Prudente	Duas
Incor	Duas

(Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/sobem-para-50-as-classes-hospitalares-mantidas-pela-educacao-estadual/>)

Nas cidades do interior;

HOSPITAL	CLASSE HOSPITALAR
Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto	Dez
Hospital Amaral Carvalho	Duas
Centro de Atenção Integral à Saúde (CAIS) Clemente Ferreira	Duas
Hospital UNESP-Botucatu	Duas
Hospital CAIS Clemente Ferreira	Duas
Santa Casa de Misericórdia de Araçatuba	Uma

Hospital de Clínicas – UNESP – Marília	Uma
Fundação Pio XII	Uma

(Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/sobem-para-50-as-classes-hospitalares-mantidas-pela-educacao-estadual/>)

Para que as classes hospitalares existam, se faz necessário possuir um vínculo com uma escola pública, pois, este vínculo trará benefícios aos educando pós-internação. Existe uma parceria entre hospitais e diretorias estaduais, que viabilizam o projeto das classes hospitalares. Quando uma criança é internada e vai permanecer durante muito tempo nesta situação, o pedagogo pede informações aos familiares sobre a escola de origem deste educando, para poder entrar em contato com a mesma, e então estabelecer formas de envio das atividades e do conteúdo, fazendo com que este não perca o ano letivo.

Caso a criança ou adolescente não esteja matriculado esta então entra em contato com a diretoria de ensino e com a antiga escola para fazer a matrícula ou a primeira matrícula. A matrícula sempre será feita em uma escola perto da sua residência, salvo os casos que não tenha disponibilidade no momento.

Órgãos responsáveis pelo projeto (classe hospitalar): Convênio entre diretorias de ensino e hospitais

Segundo Fonseca (1999, p 13), o atendimento pedagógico hospitalar decorre geralmente de convênios firmados entre as Secretarias de Educação e de Saúde dos Estados, podendo haver também parcerias entre as Secretarias de Educação, entidades filantrópicas e universidades.

O suporte pedagógico e material, além do corpo docente, são encargos da área de Educação (as Diretorias de Ensino de jurisdição) - cabe a Diretoria verificar o espaço físico e material adequado.

Sendo de “responsabilidade do hospital (área da Saúde), o espaço físico para a atuação pedagógica - educacional no ambiente hospitalar, dispondo de um suporte psicológico da área da Saúde ofertado para professores atuantes nas classes hospitalares”.

Vimos as classes hospitalares, como surgiu, suas práticas e regulamentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a educação especial, visando à educação escolar. Seu recorte “refere-se a Classes Hospitalares”, que entende se como ambientes educacionais e lúdicos terapêuticos.

Ao realizar esta pesquisa conheci um pouco mais sobre Pedagogia Hospitalar e como as crianças hospitalizadas são atendidas, para serem então incluídas na sua vida escolar pós internação.

Percebi que a leis em vigor fortalecem ainda mais esta modalidade no sentido de ampliar os estudos e pesquisas voltados a melhoria e ampliação do atendimento visando atender o maior número de crianças possíveis que venha a necessitar desta prática educativa.

Inúmeros são os aspectos a serem analisados, relativo à educação hospitalar, suas práxis a construção do conhecimento, o ambiente, suas peculiaridades e a inserção social do aluno.

Nesta perspectiva o pedagogo é valorizado, pois, ele constrói práticas educativas capazes de possibilitar as aprendizagens e o retorno ao ambiente escolar e a sociedade sem medos e atrasos.

Considerando ainda que o educador tem a ajuda da equipe médica, psicológica e dos familiares, para buscar melhorias nas classes hospitalares e no apoio pedagógico. É insuficiente a demanda desta modalidade, deixando de contemplar a grande maioria que precisa.

Os resultados encontrados mediante as pesquisas realizadas, descreve como é realizado o acompanhamento pedagógico em espaços hospitalares, bem como os seus funcionamentos nas classes hospitalares e as leis que regem esta modalidade, para que a criança e ao adolescente tenham direito de continuar a escolarização mesmo estando internados.

Percebendo que desde 1950, quando a primeira classe hospitalar foi implantada no Rio de Janeiro, segundo a pesquisa “*Atendimento Pedagógico-Educacional Para Crianças e Jovens Hospitalizados: realidade nacional*” realizada por Eneida Simões da Fonseca em Brasília em 1999, não houve um aumento significativo. Por ser considerado por muitos uma modalidade ensino pouco conhecida e por outros um projeto educacional que faz parte da educação inclusiva, nada de muito relevante é feito para sistematizar essa necessidade educacional.

Acredito que as doenças que levam crianças ficarem internadas não tem que ser a causadora de sua exclusão da sociedade, esta tem que ser tratada, por isso a criança precisa ter ligação com sua vida antes hospitalização, para que sua reintegração, pós alta seja o mais natural possível.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**, São Paulo: Editora Memnon, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários á prática educativa**. 35º Ed. São Paulo. SP Editora Paz e Terra, 2007.

MATOS, MUGIATTI. Elizete Lúcia Moreira, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar - A humanização integrando educação e saúde** 1º Ed. Petrópolis RJ. Editora Vozes, 2006.

MEC, INEP, FONSECA; Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Eneida Simões da. **Atendimento Pedagógico-Educacional para Crianças e Jovens Hospitalizados: realidade nacional**. Brasília, 1999 25 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 4). 25 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 4)

ORTIZ, FREITAS, Leodi C. Soraia N. **Classes Hospitalares: Caminho Pedagógico entre saúde e educação** 1º Ed. Rio Grande do Sul: EDUFMS, 2005.

PEREZ, Maria Alice R. **Educação Especial em Tempos de Inclusão Política Educacional e Laços Sociais**: São Paulo, 2008. Tese (Doutorado – Pos Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Maria Jose. **O atendimento a criança hospitalizada: um estudo sobre serviço recreativo-educacional em enfermaria pediátrica**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000065385>. Acesso em: 26/11/2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20. ed. São Paulo-Brasil: Cortez, 1999. p. 272.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE. SOUZA, SARAIVA, CARDOSO. Kelly, Emerson, Cinara. (organizadores). **Pedagogia hospitalar – Formação, reflexão e ação**. 1º Ed. Manaus AM. Editora Aram, 2006.

ZARDO, FREITAS: Sinara P. Soraia N. **Educação em classes Hospitalares: transformação e ações e concepções á luz da teoria da complexidade**. 12 ago. 2006

Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/educacao%20em%20classes%20hospitalares>. Pdf. Acesso em: 26/11/2020.

ESTEVES, Cláudia R. **PEDAGOGIA HOSPITALAR: um breve histórico**. 06 de outubro.

Disponível em <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitalares/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar....pdf> Acesso em : 26/11/2020

COSTA. **Cintia Aparecida Francisco da. Pedagogia Hospitalar**. 17 de outubro.

Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/11289/1/pedagogia>. Acesso em :26/11/2020

DANTAS, Vera Souza. **Na hora difícil do hospital, a escolinha faz esquecer a dor**. 12

de Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/Boa_Noticia/2005_12_12.htm Acesso em : 26/11/2020

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **História do HC**. 01 de novembro de 2010. Disponível em; <http://www.hcnet.usp.br/historiahc/institutos2.htm>. Acesso em: 26/11/2020

EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS ONDE O DISCURSO E A PRÁTICA SE ENCONTRAM



SONIA SILVA CARMO LUIZ

Graduação em pedagogia pela faculdade UNIBAN (2008); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Vila Calú I.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar de forma crítica e pedagógica os avanços e desafios da Educação Infantil desde seu contexto histórico até o atual momento. Apontando as necessidades que não podem ser esquecidas. Uma vez que na atualidade ainda sobrevivem polêmicas sobre como está organizada a educação das crianças de 06 meses a 06 anos de idade acerca do cuidar e educar na Educação Infantil. Todavia, através de alguns estudos bibliográficos de autores que se preocuparam com uma educação de qualidade frisa-se que o cuidar faz parte do ato de educar, porém de maneira integradora. Assim, não há como negar que a Educação Infantil brasileira nos últimos anos tem alcançado avanços significativos, principalmente quando a legislação reconheceu a criança como sendo um sujeito de direitos inclusive o direito a uma educação de qualidade, entretanto, muitos ainda são os desafios que precisam ser superados para que realmente haja um ensino de qualidade voltado para todos. Dessa forma, neste artigo atentando-se para além dos muros da educação infantil, propôs-se a discutir um ensino de qualidade, e realizar uma análise da atuação profissional por parte dos docentes que trabalham nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Atuação Profissional; Avanços; Desafios; Educação Infantil; Educação de Qualidade.

INTRODUÇÃO

No período antecedente ao surgimento da Constituição Federal de 1988 na qual estão inseridos alguns artigos que regulamentam a Educação Infantil, sabe-se que a educação das crianças era responsabilidade das famílias, principalmente das mães. Logo, com o

processo de industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho teve-se a necessidade de criar instituições que pudessem atender as crianças que viviam na pobreza com o objetivo de diminuir o índice de mortalidade infantil no país durante o século XIX, enquanto as mães trabalhavam nas fábricas.

A Educação Infantil atualmente vem se caracterizando por um cenário de maior destaque e também de algumas mudanças em sua trajetória institucional de atendimento às crianças desde o assistencialismo até à função educacional. Diante disso, mesmo com os avanços obtidos a partir da Constituição de 1988 e as promulgações de novas leis, assim como a LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação, muitos são, ainda, os desafios pelo qual a educação infantil tem enfrentado.

O presente artigo teve por objetivo discutir quanto aos avanços e retrocessos existentes, uma vez que vários são os desafios pelo qual a educação infantil vem passando, principalmente no que tange ao cuidar e educar, priorizando alguns discursos no que diz respeito à qualificação do professor que atua na Educação Infantil.

Para Oliveira (2002, p. 23), É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até seis anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.

Diante do pensamento de Oliveira, é de suma importância à análise das competências e habilidades do professor que atua nesse nível de ensino, para então esclarecer o quanto a formação docente é fundamental para que a criança se desenvolva e adquira uma aprendizagem significativa, por isso a necessidade da formação contínua, pois só assim conseguiremos alcançar as perspectivas de um ensino de qualidade fundamentada no desenvolvimento integral da criança.

Portanto, o presente estudo foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas onde buscou-se analisar, criticamente, acerca dos avanços e desafios da Educação Infantil visando suas perspectivas e também da formação de professores que atuam nesse nível de ensino com enfoque na teoria e prática segundo os pensamentos de autores que se preocuparam em estudar acerca da educação infantil, e dentre eles cita-se autores importantes para a educação brasileira como Zilma Ramos de Oliveria e Moyses Kuhlmann Jr.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O contexto histórico da Educação Infantil, pode perceber que durante séculos a educação da criança era totalmente responsabilidade da família e principalmente da mãe que era a cuidadora do lar e que tinha como função procriar mais filhos e zelar pela educação dos mesmos, uma vez que os maridos trabalhavam nas lavouras e engenhos para o sustento da casa.

Era também através da participação nas tradições e no convívio com os adultos que as crianças aprendiam as normas e regras de sua cultura, levando em consonância que a infância durava até os sete anos de idade e a partir daí a criança era vista como um adulto em miniatura e exercia os mesmos trabalhos que os adultos.

Devido ao grande número da mortalidade infantil, decorrente da desnutrição, falta de higiene, má alimentação, vários tipos de epidemias, também ao grande número de crianças que eram abandonadas nas ruas frutos da exploração sexual, as desigualdades socioeconômicas das famílias, e para esconder a vergonha das mães solteiras a roda dos expostos ou roda dos enjeitados foi o primeiro programa de assistencialismo a criança pobre, assim no período precedente à proclamação da República observam-se iniciativas isoladas de proteção a infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época (OLIVEIRA 2002, p. 92).

Porém, a roda dos expostos não foi suficiente para acolher todas as crianças, sendo necessário entregá-las às amas de leite onde as mesmas cuidavam destas até aos três anos de idade em troca de um pequeno salário. Logo, com o alto índice de mortalidade infantil e com as condições muito precárias dessas entidades as mesmas acabaram sendo desativadas.

Os primeiros atos para minimizar esta mortalidade infantil começaram a surgir com os avanços de pesquisas feitas por médicos higienistas, em contrapartida o país estava passando por um momento de transição com o nascimento da urbanização e da industrialização ocorrida no século XIX, que culminou com a substituição das ferramentas e da força humana pelas máquinas, como os homens estavam centrados nas lavouras, as mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho, segundo Oliveira (2002, p. 94 e 95),

Com a urbanização e a industrialização produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, às fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no mercado de trabalho.

Em efeito desse rápido avanço do processo da industrialização e a entrada da mulher no mercado de trabalho de acordo com Oliveira houve uma precisão de criar instituições que atendessem às crianças, pois as mães trabalhadoras deixavam seus filhos com as criadeiras, e as crianças não eram bem cuidadas por estas, muitas vezes a situação era tão estigmatizada que as crianças chegavam a vir a óbito.

Sendo assim os donos das fábricas começaram a montar instituições em substituição à roda dos expostos. Devido às transformações na qual a sociedade estava passando com o novo papel feminino e principalmente o cuidado com as crianças, começou então a surgir às primeiras instituições. De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p.73) entendida como mal necessário, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene física.

Oliveira (2002, p. 100), por sua vez destaca que:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas ou qualquer nome dado a instituições com características semelhantes às francesas seriam assistenciais e não educativas

Partindo desse pressuposto começaram a surgir os primeiros jardins de infância que eram frequentados pelos filhos daqueles mais socioeconomicamente favorecidos no qual a educação era totalmente pautada, e também as creches frequentadas pelas crianças socioeconomicamente desfavoráveis e que tinha por objetivo apenas o assistencialismo com base no cuidar, alimentar, higienizar e colocar para dormir, não era pautado na educação.

Vale ressaltar que essas instituições não surgiram para atender as necessidades das crianças e sim do mercado de trabalho que necessitava da mão de obra feminina.

Ainda hoje sobrevivem algumas polêmicas sobre como está pautada a educação das crianças pequenas acerca do cuidar e educar na Educação Infantil.

Porém, neste contexto pode-se perceber que a educação é um processo sociocultural e também político, e diante das mudanças que estavam acontecendo às instituições começaram a preocupar-se com o quesito educação, e perante muitas lutas, deu-se o início aos primeiros avanços no que tange as funções da Educação Infantil.

Assim, Paschoal e Machado (2009), nos relata que direito à educação de qualidade desde o importante mencionar que as escolas infantis no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural, até a função educativa do ponto de vista histórico houve um avanço significativo da legislação quanto esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o nascimento. A partir da promulgação na legislação brasileira

da Constituição Federal de 1988, reconhece-se que é um direito da criança o acesso à creche, que a mesma não seria apenas uma dicotomia assistencialista, porém, estava ela voltada para o campo educacional. Portanto, a Educação Infantil ficou assegurada pela Constituição Federal de 1988, onde a mesma faria parte do Sistema de Ensino e também das políticas públicas. Diante dessa conquista do reconhecimento da Educação Infantil pela Constituição Federal, de que a criança é um sujeito de direitos e deveres, novos avanços começaram a ser alcançados e promulgados.

Com base nesta perspectiva surge então a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil).

Porém, ainda há muitas problemáticas na legislação e também no que tange à pedagogia a serem superados, no entanto se faz necessário vencer os desafios da idéia assistencialista e ampliar a visão da criança para além dos aspectos dos cuidados, uma vez que a mesma deve estar pautada tanto no cuidar e principalmente no educar de maneira integradora.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É irrelevante falar da educação infantil sem mencionar a questão da formação do profissional que atua nesse nível de ensino. Uma vez que a formação é um dos assuntos que vem sendo discutido dentro das temáticas relacionadas ao cuidado e educação das crianças de zero a seis anos de idade. Contudo, é na formação desses profissionais que se vêem os maiores desafios da educação infantil. No presente momento, onde na maioria das vezes, o cumprimento das leis que regem esses profissionais não se faz em realidade concreta. Uma vez que o importante não é somente o acesso da criança na instituição de ensino, mas sim a sua permanência nesse espaço e seu desenvolvimento motor, cognitivo, etc.

Para tanto de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2010, p. 46, artigo 62), sobre a formação docente, faz saber que:

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.

Diante disso, pode-se ver que algum tempo atrás não se tinha a necessidade de uma formação inicial para se trabalhar com crianças das creches e pré-escolas, ou seja, os mesmos não tinham conhecimento necessário para o exercício dessa profissão.

Logo, com as novas exigências e transformações da sociedade e a implementação das novas tecnologias, surgiram novas perspectivas de educação infantil e mudou-se o panorama dos profissionais que se interessam em trabalhar nesta modalidade de ensino, tornando-se então obrigatória uma formação de nível superior para atuar nessas instituições de ensino para o atendimento dessas crianças.

A exigência dessa formação foi um êxito alcançado pela educação infantil, pois para se tenha uma educação de qualidade que atenda as especificidades da criança é necessária uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil, trata-se de um professor que matem uma rotina planejada com vista a alcançar objetivos de acordo com a realidade de cada criança, pois é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtos da história. (KUHLMANN Jr, 1998, p. 31).

Assim, as novas concepções de educação infantil devem estar norteadas por padrões de equidade e qualidade que possam atender as crianças para a construção de sua autonomia, promovendo situações significativas de aprendizagens para alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas da criança.

Com o objetivo de auxiliar as práticas educativas de qualidade o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 32) relata: Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas.

Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades da criança. Nesta perspectiva, frisa-se a importância do educador que atua na educação infantil em se preocupar com a organização e a aplicação das atividades para o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos.

Deve-se levar em conta também que cada criança possui uma singularidade diferente uma da outra e que aprendem de maneiras diferentes.

Por isso ressalta-se a importância da elaboração de um currículo que envolva questões como a rotina, o tempo, o espaço, materiais disponíveis.

Se o professor é o profissional indicado para trabalhar com a criança pequena, e se as instituições de educação infantil estão vinculadas aos sistemas de ensino, cabe-nos

qualificar esse profissional no campo da educação, e a revelação das histórias pessoal, profissional e institucional mostrou ser importante para que se possa não só compreender o atual momento que estamos vivendo nessa área, mas também apontar alternativas para o futuro, na perspectiva do caminho que se quer trilhar.

Dentro dessa perspectiva deve-se ter uma preocupação com o desenvolvimento da criança. Assim as instituições de ensino não deve ser um lugar onde as crianças apenas comem, dormem e brincam enquanto a mãe trabalha, deve ser vista como um ambiente educativo. Contudo, ainda persistem discussões acerca da educação dessas crianças no que diz respeito ao cuidar e ao educar na educação infantil. Assim, Oliveira (2002, p. 115),

Retomaram-se as discussões das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Diante disso vale ressaltar que a educação infantil abrange tanto o cuidar como o educar, e são ações essências para a mesma.

Segundo o RCNEI, o educar na educação infantil se dá através de situações que envolvam o cuidado, brincadeiras, aprendizagens. Logo, todo processo educativo requer o cuidar e o educar, porém, de maneira integradora, enfatizando a relevância do lúdico na educação infantil.

Dessa forma, pode-se ver a necessidade de profissionais qualificados para atuarem nesse nível de ensino, que tenham uma competência polivalente. Uma vez que não se basta somente uma formação superior, mas sim uma formação contínua, logo essa formação deve propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica, onde esses profissionais tem a oportunidade de trocarem saberes entre si enriquecendo assim sua didática e fazeres pedagógicos do dia-a-dia atentando para as diferentes formas que as crianças têm de se manifestarem, promovendo assim o desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

Ressalta-se que o distanciamento entre a teoria e prática está cada vez mais frequente, e a baixa qualidade da educação infantil se dá pelos professores que não respeitam as fases que a criança tem para seu desenvolvimento mental. Os mesmos muitas vezes tem uma visão estereotipada de que a educação infantil é um momento de escolarização para as etapas dos outros segmentos (ensino fundamental I), enquanto que esse momento deveria conter o lúdico, a percepção, troca, afeto. A educação infantil é a porta de entrada da criança na escola, porém, é necessário se ter uma epistemologia de como se constrói o conhecimento da infância.

As propostas do ensino na educação infantil segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) devem estar permeadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos, logo, seguir essas propostas também é um desafio para o educador do século XXI, que muitas vezes não leva em consideração que a criança constrói sua própria identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que o presente artigo não teve até aqui a pretensão de insinuar perfeição no quesito educação infantil, mas trazer algumas indagações que merecem ser destacadas. Não há dúvidas que a Educação Infantil é a etapa educativa por excelência para o ser humano, porém, essa educação de excelência só será possível quando a mesma for acessível a todos e baseadas em padrões de equidade e qualidade respeitando as especificidades de cada aluno.

Também não há dúvidas quanto aos avanços alcançados desde o assistencialismo, passando pela fase de custódia até se chegar à função educacional. Deve-se levar em consideração que um dos maiores avanços nas mudanças dessa modalidade de ensino se dá a partir das reformas ocorridas a partir da Constituição Federal de 1988 e também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB).

Uma vez que reconheceu a criança como sendo um sujeito de direitos, inclusive o direito a uma educação de qualidade, e também o direito ao acesso da mesma neste tipo de instituição. Porém, apesar desses avanços, na contemporaneidade muitos ainda são os desafios que ainda precisam ser revistos e superados, muitos destes não foi explicitado neste artigo, mas que, também merecem destaques.

Faz-se necessário ter uma ênfase ampliando os debates sobre o que se entende por educação de qualidade e onde a mesma deve ter seu início, considerando que a criança não é uma tábua rasa, ou uma folha em branco, pois trazem de casa inúmeros conhecimentos que não podem ser menosprezados pelos docentes.

Todavia, deve-se repensar acerca do projeto educacional brasileiro, quanto ao modelo de educação e as políticas educativas voltadas para a educação infantil, colocando assim a infância como prioridade destas.

Considerando a criança em si, os aspectos físicos aos quais essas estão inseridas, os materiais pedagógicos insuficientes e inadequados, os professores que muitas vezes não estão preparados para lidar com as mesmas.

Outro fator importante é que se mude a visão quanto aos bebês, não ignorando as possibilidades de aprendizagens destes, logo, deve-se atentar que a prática pedagógica é de suma importância para a aprendizagem dessas.

Sabendo que o desenvolvimento do discente se dá a partir de seu desenvolvimento intelectual, motor, afetivo e social esbarra-se aqui com algumas questões relacionadas ao cuidar e ao educar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. V. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Senado Federal, 1998.

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

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases nacional. -5. Ed.- Brasília: Câmara dos deputados, coordenação Edições e Câmara, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo. SP: Cortez, 2002.

SILVA, Eurides Brito da. **A educação Básica Pós-LDB**. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2003.

TRABALHANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NAS ESCOLAS



SUZETE MARTINHO FONSECA

Licenciada em Letras pela Universidade Braz Cubas em 1990. Pós-Graduada em Educação à Distância; Licenciada em Pedagogia pela Uninove; Professora do Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de São Paulo e também na Rede Estadual.

RESUMO

O presente trabalho intitulado “O PRECONCEITO LINGUÍSTICO” nas escolas e na relação aluno e ensino” visa compreender até que ponto o preconceito sobre as variações linguísticas influenciam na vida estudantil do aluno, além, de investigar como o ensino da língua portuguesa está sendo repassado para os discentes, ou seja, se estão valorizando a língua como ela é viva e não estática ou se estão transmitido um ensino retrógrado, baseado apenas na gramática normativa. Dessa forma, de acordo com a pesquisa realizada, constatou-se que tanto o preconceito linguístico, quanto o ensino mecânico de língua Portuguesa, ainda persistem nas escolas. Assim, para se chegar à formação de uma análise mais coerente da proposta temática aqui apresentada, tal trabalho partiu dos estudos de Bagno (2007), Tarallo (1994), Possenti (2008), Calvet (2002), Bortoni – Ricardo (2002) entre outros estudiosos do assunto.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico; Ensino; Variação Linguística; Escola.

INTRODUÇÃO

O preconceito linguístico é um dos piores males impregnado na sociedade contemporânea principalmente quando parte das pessoas cultas que se dizem verdadeiros “donos” do português brasileiro. Dominar uma variante de prestígio, como a norma padrão de uma língua, não significa dizer que o outro seja rudimentar, pobre, incapaz e etc. Com isso, apesar de muitos graduandos saírem da universidade com uma visão diferenciada de como abordar a questão do preconceito linguístico, alguns acabam se limitando ao “sistema” político pedagógico implantado pela escola ocasionando diversos conflitos sociais, pois o público escolar é diversificado, cada discente tem seu próprio caráter cultural.

Bagno (2007) sobre este aspecto compara a língua como um *iceberg* na qual a norma culta é aquela parte superficial que flutua na superfície do oceano e a língua é a parte que fica para as profundezas que justamente é a língua viva que não está estática, parada no tempo, e que é utilizada pela maioria do povo brasileiro, enquanto que a gramática normativa é a menor parte, porém, tende ser autoritária, intolerante e repressiva com os alunos. O BNCC (2019) orienta que o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia (BNCC, 2019, p.82).

A preocupação em pesquisar esse tema parte do princípio de que o ensino da língua portuguesa tem sido trabalhado, consideravelmente em relação a alguns anos, de forma mecanicista. Em suma, é como se a gramática fosse à língua de todas as comunidades linguísticas. “Se os falantes se subordinam à gramática da língua, para se fazerem entender socialmente, não deixam, contudo, de comandá-la, já que são eles que decidem o que fica e o que entra de novo e de diferente” (ANTUNES, 2003, p. 89). Ocasionalmente dessa forma o então preconceito linguístico que sem dúvida é o grande mal de algumas escolas e de profissionais que nelas atuam.

Objetivando compreender essa formalidade o presente trabalho visa investigar até que ponto o preconceito sobre as variações linguísticas influencia na vida estudantil do aluno em duas escolas urbanas de Melgaço. Dessa forma esta pesquisa abará um tema polêmico, mas reflexivo buscando evidenciar o preconceito existente entre falantes de uma variedade padrão e uma variedade não-padrão.

Por ser um trabalho relevante no campo das pesquisas relacionadas ao assunto, entende-se que será de fundamental importância para o acervo bibliográfico da instituição e para os demais interessados nesse tipo de abordagem. Pois, provoca, de acordo com a corrente sociolinguística variacionista, novas formas de abordar as diversidades culturais e dialetais dentro das escolas brasileiras.

Assim, o primeiro capítulo REFERENCIAL TEÓRICO, que engloba os sub tópicos “Estudo da Sociolinguística como Aspecto Cultural e Social”, “O Preconceito Linguístico” e as “Variedades Linguísticas”, cujo, o primeiro, seguindo a ordem, faz um breve contexto histórico de quando surgiu a ciência sociolinguística e o seu precursor, William Labov, que faz justamente o estudo das línguas e consequentemente os aspectos culturais, sociais e políticos. O segundo concebe como os alunos sofrem por utilizarem uma norma não padrão da língua portuguesa.

E como afirma Bagno (2006) a elite do povo brasileiro por força tenta embutir na cabeça das pessoas que a língua portuguesa é um bloco sólido, indissolúvel e na verdade

não é, causando consequências gravíssimas para as classes estigmatizadas. Por fim, o terceiro, sabemos que o Brasil, possui uma área territorial imensa, que é dividida por regiões e nessas regiões cada grupo ou comunidade tem sua própria maneira de falar, e usar a língua. O paraense, o carioca, o baiano, enfim, cada um desses indivíduos carrega consigo seus traços linguísticos que os diferenciam um do outro, formando assim o nosso idioma terno.

No capítulo II, O PAPEL DA ESCOLA, destaca-se como o ensino da língua está sendo aplicada para os alunos, pois alguns professores ainda trabalham com a gramática normativa, um ensino retrógrado, na base da metalinguagem, como se a gramática fosse fazer dos alunos bons escritores. Ora a escola tem o dever de ensinar a variação padrão, mas não o direito de menosprezar o aluno de classes populares que se utiliza de uma variação menos valorizada pela sociedade. Portanto, Possenti (2008), afirma que desconsiderar a cultura do alunado é um crime imperdoável.

No III capítulo, METODOLOGIA, foi feito dois tipos de pesquisa: a bibliográfica que segundo Gil (1989, p. 71) permite ao pesquisador um conhecimento mais acurado, fornecendo informações claras sobre o objeto estudado. Além, é claro, de ampliar seu conhecimento, a mesma, se torna uma notável “arma” para o investigador que busca respostas e a pesquisa de campo de cunho quantitativo-descritivo, realizada em duas escolas municipais da cidade de Melgaço-Pa. Para Lakatos (2003, p. 186) a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.”

No IV capítulo, ANÁLISE DOS DADOS é feita a tabulação dos dados da pesquisa, em gráficos de colunas, para verificar o preconceito das variações linguísticas e como o ensino da língua portuguesa está sendo transmitida ao aluno. Tal análise consiste em 16 (dezesesseis) questões voltadas ao tema abordado.

No capítulo de CONSIDERAÇÕES FINAIS, toma-se a discussão de que mesmo após muitas pesquisas relacionadas ao tema, ainda se faz presente na atualidade escolas tecnicistas voltadas para o ensino da gramática menosprezando saberes e conhecimentos culturais do povo brasileiro.

Para chegar à formação de uma análise mais coerente da proposta temática, aqui apresentada, partiremos dos estudos de Marcos Bagno em O preconceito Linguístico o que é e como se faz (2007), A língua de Eulália (2006), Sírío Possenti, em Porque (não) Ensinar Gramática em Sala de Aula (2008), Irandé Antunes e Aula de Português: encontro & interação (2003), Stella Maris Ricardo-Bortoni e Educação em Língua Materna: a

sociolinguística em sala de aula (2004), Louis-Jean Calvet em sociolinguística: Uma Introdução Crítica (2002), entre outros estudiosos do assunto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Por todo o período colonial, de 1532 a 1822, a taxa populacional de africanos e afro-brasileiros, de indígenas e seus descendentes somados atinge uma constante média de 70% da população enquanto os portugueses europeus e os seus descendentes perfazem, consequentemente, 30% do todo. Esse fator demográfico índico que a massa da população colonial adquiriu a língua hegemônica da colonização, o português europeu, numa situação hoje designada de aquisição imperfeita ou de aprendizagem irregular, isto é, em condições de história familiar que configuram a situação de aquisição de uma língua segunda. Acrescenta-se a essa situação bilíngue/multilíngue o fato de essa aquisição se ter processado plenamente na oralidade, sem sistematização e a pressão normativa da escolarização e consequentemente sem o suporte regulador da língua escrita (SILVA, 2004, p. 112).

O ESTUDO DA SOCIOLINGUÍSTICA COMO ASPECTO CULTURAL E SOCIAL

Pode-se dizer que a sociolinguística se firmou nos Estados Unidos na década de 1960, com a liderança do linguista William Labov e é denominada como sociolinguística ou teoria da variação. Tal corrente leva em consideração aspectos sociais ou diastráticos e geográficos ou diatópicos. Segundo Mussalim; Bentes (orgs. 2001, p. 34) “a variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas”. Já sobre os aspectos sociais ou diastráticos as autoras enfatizam que: relacionam um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, podemos apontar os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social; a) classe social; b) idade; c) sexo; d) situação ou contexto social. (BNCC, 2019, p. 35).

Como podemos observar os fatores mencionados acima estão verdadeiramente imbricados uns aos outros. Então, falar da língua é falar de um sistema complexo que segundo Tarallo (1994, p. 6) “a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é a um só tempo heterogênea e diversificada”.

E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada. E ainda o BNCC (2019), a esse respeito proferem que a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BNCC, 2019, p.22).

Se colocarmos o Brasil, como exemplo, que possui uma região territorial imensa e mais de duzentos milhões de habitantes na sua totalidade e afirmar que no país brasileiro a língua falada é apenas uma, com certeza estaríamos mentido. Não é verdade? Cada região possui sua própria característica, a variedade usada pelos nordestinos é diferente da usada pelos paraenses e vice versa. Ambas possuem fatores particulares, sejam eles, sociais, culturais ou geográficos.

A ciência sociolinguística apesar de muito jovem, diferente da gramática que vem se perdurando durante séculos, tenta quebrar esse paradigma de que a maioria do povo brasileiro fala “errado” o português, e apenas um pequeno aglomerado de pessoas, falam um português “correto”, principalmente a classe alta na qual o poder econômico, político e cultural estão centrados. Para Tarallo (1994, p. 62), “cada comunidade de fala é única; cada falante é um caso individual”. Portanto, a língua não é um bloco sólido como bem afirma Marcos Bagno, muito menos, homogênea.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Existem diversos tipos de preconceito disseminado no seio da sociedade e precisam ser combatidos com inteligência, sabedoria e praticidade. Assim como há preconceito sobre o negro, a sexualidade, a religião existe também o preconceito linguístico, no qual, as pessoas são julgadas pela sua própria maneira de falar. Ora todo cidadão tem o direito de se expressar seja quem for.

Atitudes preconceituosas são comuns no nosso cotidiano, mas o mais repugnante é quando parte de profissionais da área da educação, pois deveriam ser as pessoas mais indicados para mediar e conscientizar seus educandos a terem um posicionamento crítico e conhecedor dos seus direitos. Educá-los que sua língua, sua cultura, seus costumes, seus hábitos não são rudimentares ou atrasados e sim únicos com características próprias. O BNCC, orientam que o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia (BNCC,2019, p.82).

Em uma entrevista feita por Carla Viana Costarelli (*et al*) à Revista Presença Pedagógica Bagno (2008) ressalta que, o primeiro passo, para combater o preconceito linguístico na escola é [...] o professor assumir que não é falante desse português idealizado e que os seus alunos também não serão, porque, na verdade, ninguém é. É fundamental que o professor reconheça sua própria fala como uma atividade social, como uma manifestação legítima da língua e, principalmente, passe a associar a discriminação que é feita por meio da linguagem com as discriminações que são feitas na sociedade [...]. (presença pedagógica, 2008, p. 10)

Apesar de alguns graduandos estarem saindo da universidade com uma visão mais ampla de como ensinar seus alunos sem utilizar metodologias ultrapassadas tendo como suporte, a gramática tradicional, acabam submetendo-se ao sistema político pedagógico implantado pela escola e o sonho de mudar a realidade de ensino da língua materna, a língua portuguesa, como ela é de fato, desaparece e o reflexo desse sistema manipulador, que persiste na comunidade escolar, aparece nos futuros operadores do ensino. Ocasionalmente um ensino mecânico e destruidor de vidas. Marcos Bagno (2007) apresenta e define o preconceito linguístico como: O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola- gramática- dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...]” (BAGNO, 2007, p. 38)

Tal preconceito situa-se na existência de uma língua padrão e numa não-padrão e por existir essa diferença começa o chamado caos linguístico defendido por Tarallo (1994) que é justamente a presença de mais de uma variação existente numa sociedade. Segundo o BNCC (2019) “[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar é [...] comum considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas” (BNCC, 2019, p. 26). É como se quem falasse um dialeto diferente da norma padrão estivesse cometendo erros e não é bem assim, cada ser tem o direito de se manifestar livremente principalmente quando é para mostrar sua identidade cultural e social e nada melhor utilizar-se da sua própria língua para apresentar-se.

É sabido que cada indivíduo possui características próprias no seu modo de agir, de ser, de se expressar e principalmente de comunicar-se. O BNCC (2019) enfatizam que a língua é o veículo principal para os humanos serem diferenciados e contribui para que haja a socialização de um grupo de fala. Dessa forma, a linguagem nos é concedida para que a

comunicação haja em diversas situações de conversação. Bortoni-Ricardo (2004) a despeito da comunicação considera que, um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Assim a língua se torna o signo que melhor representa a figura humana e identifica de onde somos e quem somos.

Assim como os defensores da gramática tradicional, existem pessoas que utilizam a norma culta como única e soberana e, acabam discriminando o norma não-padrão utilizada pela maioria da população brasileira. Tais pessoas agem de forma preconceituosa a despeito dessas variações por não conhecerem ou por ignorarem e acabam cometendo o engano de que a variação não-padrão é, estropiada, feia, errada e etc., e desconhecem que esta realidade está ligada diretamente a vários fatores linguístico e extralinguístico.

Possenti (1996, p.22) afirma que a “norma não-padrão possuem regras gramaticais perfeitamente entendíveis, caso contrário os “donos” do português brasileiro não se comunicariam com indivíduos, chamados de jecas, caipiras e outros”. Um exemplo, que merece destaque para rebater esse achismo, foi Luiz Inácio Lula da Silva, assumir a presidência do Brasil e apesar de julgarem “dele falar tudo errado” conseguiu se eleger no primeiro mandato e no segundo se reeleger (BAGNO 2008, *revista pedagógica*, p. 11). Será que o povo sem língua que é ignorante ou os conservadores de uma língua arcaica? O Brasil não é mais colônia de Portugal e sim um país independente.

Bagno (2007) sobre este aspecto compara a língua como um *iceberg* na qual a norma culta é aquela parte superficial que flutua na superfície do oceano e a língua é a parte que fica para as profundezas que, justamente é a língua viva e que é utilizada pela maioria do povo brasileiro, enquanto que a gramática normativa é a menor parte, porém, tende ser autoritária, intolerante e repressiva com os alunos. Ainda segundo este autor a língua comparada como um igapó onde a área alagada, uma porção mínima, é comparada com a língua padrão, assim sendo os rios cheios de águas correntes que todo tempo se renovam são comparados a variedade não-padrão, ou seja, a língua é um organismo vivo e está em constante transformação.

VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Numa comunidade linguística como a do Brasil que se constitui de uma vasta mistura intercultural pelo fato de antes de ser independente, era colônia de Portugal, e durante a colonização os portugueses traziam consigo seus costumes, seus hábitos, seus modos de

falar, suas culturas e etc., assim também como vieram os negros, os espanhóis e outros povos, existiam também os povos indígenas, que habitavam esse território. Esse conflito de culturas, muitas vezes, não amigável, proporcionou a miscigenação e as variedades do falar do povo brasileiro.

Assim podemos constatar que a nossa cultura é diversificada e nossa língua é, em suma, reflexo disso tudo, portanto as diferenças dialetais logo irão existir. O fato é que, além desse processo histórico que fundou o Brasil, existem os problemas políticos, sociais e econômicos arraigado em nossa sociedade que por ventura acarretam inúmeros casos de preconceito e discriminação e afetam principalmente as classes estigmatizadas, desapropriada de todos os direitos. Inclusive de se expressar, com receios, de sua variedade linguística ser rejeitada pela sociedade.

Esse problema acontece muito, hoje em dia, pela ideia errônea de pessoas acharem que a norma culta é soberana e na verdade esse mito precisa ser desmontado até porque Bagno (2008) a despeito das variedades linguísticas difere que, a norma padrão assim como a norma culta são duas coisas totalmente diferentes entre si.

[...] A norma culta, na perspectiva sociolinguística brasileira, é o nome que se dá ao conjunto das variedades faladas pelas pessoas que têm escolaridade superior completa, nascidas e criadas em ambiente urbano. [...] a norma-padrão é uma abstração de língua, um modelo ultrapassado e totalmente desvinculado da realidade contemporânea da língua. Por isso, existe um abismo largo e fundo entre a norma culta, ou seja, a língua realmente falada pelos brasileiros privilegiados, e a norma-padrão, que é um código enrijecido que se inspira em usos muito antigo e ultrapassado. (REVISTA PEDAGOGICA, 2008, p. 6)

Pessoas letradas com um conhecimento tosco sobre a língua, com nível de escolaridade alto, que domina a variedade culta acabam encontrando no interiorano uma fonte negativa no que se refere à língua. Acusando-os de falarem tudo errado. Alunos que vem do campo em busca de estudo na cidade acabam sendo vítimas de chacotas, de desdém, de burro, enfim, uma variedade de preconceito que impossibilita tal sujeito de se expor, de impor suas ideias, seus conhecimentos.

O PAPEL DA ESCOLA

É necessário viabilizar o ensino escolar, tornando acessível para as inúmeras variedades linguísticas (sociais, regionais, sexo, gênero, faixa etárias) que qualquer língua viva possui. O ideal não é substituir um uso por outro, mas demonstrar aos educandos, a diversidade linguística que há no ambiente escolar. Nesse caso, não se pretende excluir a

norma culta ou a padrão, mas conscientizá-los que podem ser competentes na língua portuguesa e reconhecerem os diversos usos da língua, inclusive o da norma padrão.

Nesse contexto a escola tem sido a principal vilã, pois, segundo Sírío Possenti (2008, p.17), no caso específico do ensino de português, “nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino na escola”. O fato de alguns alunos fazerem uso de um dialeto diferente não justifica que os mesmos não tenham a capacidade de aprender e dominar ambas as modalidades linguísticas. A escola tem o dever de ensinar a variação padrão, mas não o direito de menosprezar o aluno de classes populares que se utiliza de uma variação menos valorizada pela sociedade. Assim o BNCC (2019) enfatiza que

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BNCC, 2019, 21).

A escola deveria formar verdadeiros cidadãos dignos de se sustentarem de forma harmoniosa perante a sociedade, no entanto, a forma como o ensino está chegando até os alunos é extremamente rudimentar, pois, ensinar a língua padrão é o dever da escola, mas não se apegar demais nessa teoria, pois, existem fatores explícitos no seio de cada comunidade linguística que precisa ser: lembrado, reconhecido e incorporado no corpo escolar e deixar de lado esses fatores é suicídio.

Os defensores da gramática normativa vendo todos esses fenômenos acontecerem acham isso errado e, cada vez mais num poço sem saída, tentam se mostrar forte, inabalável. Ignorando, discriminando, rebaixando as pessoas. Se nossa língua fosse pura, como os gramáticos pensam a tal não tinha nascido do latim vulgar. (BAGNO, 2007, p. 90) paginação de pdf. (grifos nossos).

Como são previsíveis, os dialetos fazem parte da vida escolar e ignorar esse fato é menosprezar a capacidade cognitiva do aluno e acima de tudo, ainda, é uma ação preconceituosa. A língua padrão é apenas um alicerce para o aluno entender e compreender essa formalidade, pois, a mesma faz jus à comunidade estudantil. O que a escola não deve desconsiderar é a cultura, a situação social e o espaço onde o aluno está inserido. Isso seria como afirma Possenti (2008), um crime contra os discentes e sua cultura.

Assim sendo, o problema do preconceito disseminado na sociedade e na escola, principalmente, em relação às variações “deve ser enfrentado como parte do objetivo

educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (BNCC, 2019, p. 31). A verdade não é a questão de falar certo ou errado mais saber qual forma de fala utilizar em determinados contextos se, um determinado indivíduo estiver num jogo de futebol, por exemplo, veementemente fará o uso de uma linguagem totalmente diferente do que um juiz fará num julgamento. Certamente o jogador de futebol vai se utilizar de recursos linguísticos adequados para aquela situação e vice-versa. Portanto, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem nas mais diversas situações comunicativas sejam elas formais ou informais. “A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo”. (POSSENTI, 2008, p. 18).

METODOLOGIA

Com base no tema proposto, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de duas etapas, sendo elas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, de cunho estritamente, quantitativo-descritivo. Para Lakatos (2003, p. 186) a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.”

E ainda conforme Lakatos (2003, p. 33), a pesquisa Quantitativo-Descritivo: consistem em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave. Qualquer um desses estudos pode utilizar métodos formais, que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas como entrevistas, questionários, formulários etc. e empregam procedimentos de amostragem. (BNCC, 2019, p. 187)

A pesquisa bibliográfica é feita por meio de leituras de livros, revistas, jornais, artigos e etc., com o intuito de coletar o máximo de informações possíveis a despeito do tema estudado, o que possibilita um preparo melhor para o procedimento durante a pesquisa de campo, demonstrando realmente que o investigador está por dentro do conteúdo para possíveis indagações do público em questão.

Desta forma, a pesquisa bibliográfica, permite ao pesquisador um conhecimento mais acurado, fornecendo informações claras sobre o objeto estudado. Além, é claro, de ampliar seu conhecimento, a mesma, se torna uma notável “arma” para o investigador que busca

respostas, que de acordo com Gil (1989, p. 71) [...]a pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muitos dispersos no espaço [...] ou seja, para você conhecer o continente europeu, por exemplo, não necessariamente você precisa viajar até lá, mas através de um bom material bibliográfico esta questão fica aparentemente possível (*grifos nossos*).

TABELA 1: Escreva algo que você falou e alguém te fez uma correção.

TOTAL DE ALUNOS/ANO	PALAVRAS	CORREÇÃO
41 / 6º ANO	Alu	Alô
	Paralepipido	Paralelepípedo
	Chicrete	Chiclete
	Calvão	Carvão
	Celébro	Cérebro
	Frecha	Flecha
	Pray	Play
54 / 7º ANO	Jardem	Jardim
	Amecha	Ameixa
	Patereba	Teperebá
	Chicrete	Chiclete
	Pofessor	Professor
	Barboleta	Borboleta
	Falano	Bebendo
	Siscoisas	Coisas
	Sigurinha	Figurinha
	Poblema	Problema
	Bicreta	Picicleta
	Mais melhor	Melhor
	Mais menor	Menor
57 / 8º ANO	Bão	Bom
	Cauvalo	Cavalo
	Bicicreta	Bicicleta
	Garafa	Garrafa
	Cachacheiro	Cachaceiro
	Isgreja	Igreja
	Droba	Dobra
	Fessora	Professora
	Renião	Reunião
	Vortar	Voltar

	Negoço	Negócio
	Barrer	Varrer
	Sendalha	Sandália
50 / 9º ANO	Framengo	Flamengo
	Xérica	Xérox
	Culher	Colher
	Pedeiro	Pedreiro
	Cadeira	Carteira
	Mortandela	Mortadela
	[...] nós querem	Queremos
	Proso	Professor
	Catalo	Catálogo
	Mais maior	Maior
	Bernardim	Bernardinho

Na pergunta que realmente buscava respostas sobre o preconceito linguístico dentro da escola, 12% dos alunos do sexto ano, responderam que o preconceito pode causar desistência, 15% afirmaram proporcionar evasão escolar, 24% uma parcela favorável falaram em ter medo do professor lhe corrigir e 22% consideram terem medo de se expressar diante dos colegas de turma e 27%, parcela máxima, responderam ter medo de repetir de série. Da mesma forma o gráfico 16 representa exatamente os danos causados por essa ideologia preconceituosa de que existe uma única forma das pessoas falarem, portanto, 24% dos alunos do sétimo ano responderam que gera desistência, 11% disseram que há evasão escolar, 30% assumiram ter medo do professor lhes corrigir, 22% afirmaram que tem medo de se expressar diante dos colegas de turma, enfim, a última alternativa, 13%, disseram terem medo de repetir de série. Assim os discentes do oitavo ano também foram interrogados 42% disseram que causa desistência, apenas 2% responderam que causa evasão escolar, outros 23% dos informantes disseram ter medo do professor lhe corrigir e por fim, 10% dos alunos afirmaram que o preconceito linguístico pode ajudar os alunos a repetirem de série. A mesma pergunta foi feita aos alunos do nono ano, e como mostra o gráfico acima 10% dos discentes falaram em desistência dos estudos, outros 6% informaram sobre evasão escolar, já 8% do público-alvo disseram ter medo do professor lhes corrigir, 64% concluíram terem medo de se expressar diante dos colegas de turma e 12% marcaram a última alternativa, repetir de série. Como podemos perceber o preconceito linguístico está encravado no seio da sociedade escolar, pois em todas as séries o preconceito acaba influenciando na vida do aluno, seja provocando a desistência, seja provocando a evasão escolar, seja provocando medo diante do professor com receio

dele lhe corrigir, seja com medo de se expressar diante da turma, seja por repetir de série, enfim, uma infinidade de posições negativas e crimes cruéis que se espalham na vida das vítimas do mundo escolar. Muitos indivíduos, que se encontram nessa situação enquanto estudantes acabam abandonando o sonho de um dia mudar de vida, ser um doutor, um advogado, um professor, um engenheiro, ter uma vida economicamente melhor, aí surge a própria escola juntamente com profissionais desatualizados e destroem com a esperança desse indivíduo. Ora o papel da escola não é ensinar o aluno a falar, isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar, no seio da família e das pessoas mais próximas, e quando “tenta corrigir os alunos a não falarem “errado”, com a esperança de não escreverem errados, só reforça o preconceito contra aqueles que falam diferente da fala prestigiada’ (BNCC, 2019, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto no decorrer deste trabalho, a história da língua está intrinsecamente imbricada com os processos de evolução do ensino da língua Portuguesa no país. Considerar a língua como algo positivo no ambiente escolar é uma perspectiva que precisa ser conhecida e encarada pelos profissionais da educação para que o ensino retrógrado da disciplina português seja paulatinamente, transformado fazendo dos discentes seres capazes de ler, compreender, interpretar, interagir e produzir diferentes gêneros textuais não apenas visualizando e ouvindo estudos metalinguísticos da gramática da norma padrão, pois isso não fará nenhum aluno eficiente em produzir bons textos.

Neste contexto, Irandé Antunes (2003) diz que não existe falante sem conhecimento de gramática, ou seja, mesmo que inconsciente ele sabe produzir diálogo, cujo seu interlocutor possa compreender e entender, um analfabeto, pessoa que nunca sentou num banco de escola, para aprender regras gramaticais, se comunica perfeitamente com o povo brasileiro. E principalmente molda a gramática conforme a necessidade e não utiliza da gramática catalogada e nem no que os gramatiqueros enfatizam, mas sim da forma que eles falam e fazem o uso da língua.

Pode-se dizer que, o preconceito linguístico é fruto da intolerância da minoria do povo brasileiro, sim por que, a maioria do povo brasileiro são as pessoas que fazem parte do português não padrão. Entretanto nas escolas, onde não poderiam existir o preconceito, ainda acontece, imagina fora dela. No local onde as pessoas deveriam ser respeitadas, educadas e humanizadas, esse fato não poderia coexistir de forma alguma. Podemos observar isso na pesquisa realizada nas escolas Getúlio Vargas e José Maria Rodrigues

Viegas júnior, nas quais, o preconceito por parte dos profissionais que fazem parte do corpo docente de ambas as escolas, pois os alunos ainda mantém uma perspectiva errônea da língua, com a ideia de que a língua deve acompanhar a norma padrão das gramáticas normativas ocasionando dessa forma o desprezo pela variedade linguística do aluno.

Assim, para tentar repreender essa verdade é necessário entender que o preconceito linguístico não pode ser dissociado dos outros preconceitos. “É necessário que o professor da Educação Básica assuma uma postura política ao tratar dessas questões” (BAGNO, 2008, p. 11). No entanto, “para ser efetivo em uma pedagogia linguística no ensino básico, é preciso que os professores aprendam a operacionalizar esses conhecimentos em seu trabalho pedagógico” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 39).

Portanto, conclui-se que após muitas pesquisas, artigos, livros referentes ao estudo da sociolinguística, tem desempenhado um papel fundamental para o entendimento da língua e como trabalhar em sala de aula. Atualmente principalmente nas universidades, onde futuros professores passam, aderem ou aderiram a essa perspectiva concordando com a diversidade da cultura e da língua brasileira. Assim espera-se com indivíduos saindo com novas ideias, tendo novos conceitos de como trabalhar a língua portuguesa possa quebrar esse paradigma de que só aprendendo ou decorando a gramática da norma padrão é que seremos seres capazes de dominar e administrar a nossa língua materna.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Preconceito Linguístico**. *Revista Presença Pedagógica*. V. 14, n. 79, jan./fev. 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 144p.

_____, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____, Stella Maris. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 2, n. 1, jan./ jun. 2012.

CALVET, Louis-Jean: **Sociolinguística**: Uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, 160p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

IRANDÉ, Antunes. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

MACIEL, Lorra1ne de Souza. **O preconceito linguístico e sua relação com aprendizagem de alunos do 7º ano**. Centro Universitário de Brasília (Faculdade de Educação e Saúde). Brasília: 2014.

MARTELLOTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Manual de linguística**: sociolinguística. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POSSENTI, Sirio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 19. Reimpressão, 2008. Campinas SP: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, Carlos José Giudice dos. **Oficina de pesquisa**: tipos de pesquisa.s.ed, s.l: s.e, s.d. disponível em: <http://www.Oficinadapesquisa.com.br><acesso em: 10/09/2020>.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. uma política para o ensino da língua portuguesa no Brasil. In: **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. Parábola Editorial. São Paulo: 2004.

SCHERRE, Marta. **Padrões sociolinguísticos do português brasileiro**: a importância da pesquisa variacionista. Tabuleiro de Letras, V.04, p. 01- 32, Jun., 2012. Disponível em

http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_04/pdf/no04_artigo09.pdf< acesso em 10/09/2020>

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA



TATIANE MACIEL GARCIA

Graduação em Educação Física pela Faculdade Brasil (2010); Professora de Educação Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física – Prefeitura de São Paulo e Governo do Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa de caráter bibliográfico no qual busca refletir, entender e discutir a importância das aulas de educação física nas práticas corporais de movimento do indivíduo, e para se chegar a esta resposta buscamos no decorrer da história, quais foram e são os fatores que influenciaram para essa questão. Procuramos pesquisar formas de expressões corporais através da visão de vários autores, estabelecendo que o corpo é uma forma de comunicação, de visão de mundo, e que a educação física busca ajudar os alunos a se conhecerem através de si mesmos.

Palavras-chave: Corpo, Corporeidade e Educação Física

INTRODUÇÃO

O objeto do estudo é buscar entender a importância das aulas de educação física escolar na formação do indivíduo e para se chegar a essa conclusão buscamos na história do corpo e da cultura corporal de movimento, os caminhos que fazem dessa disciplina em sua maioria prática ser essencial no âmbito escolar.

Outro de nossos objetivos é contribuir com a literatura deste tema e enriquecer os estudos realizados nessa área.

Este trabalho trata-se de um levantamento bibliográfico sobre o assunto: passando pela história do corpo e como desde os primórdios ele é tratado por diferentes culturas em diferentes épocas, e a relação do corpo com o movimento e a educação física, deste modo, a abordagem do movimento pode ocorrer de duas formas, isto é, a aprendizagem do movimento, que tem como foco a melhoria da capacidade ou habilidades do próprio

movimento; ou aprendizagem pelo movimento, ou seja, utilizar o movimento para que o indivíduo possa conhecer a si mesmo e o mundo que o cerca.

Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. (BNCC p.45).

Assim, a importância de se investigar a educação da expressividade na escola é de interesse fundamental para a vida das crianças e o seu desenvolvimento autônomo e completo como cidadão.

CORPO E SUA HISTÓRIA

O corpo é o meio pelo qual nos utilizamos para experimentar o mundo e mundo experimentar-nos. “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem” ZOBOLI E SILVA (2011) apud LE BRETON (2009, p. 39). As pessoas se socializam, interagem, atuam se expressam através de seu corpo, por gestos e movimentos. Esse movimento nos possibilita realizar as atividades do cotidiano como trabalhar, praticar esportes e atividades físicas e é através do movimento que se sentem pertencentes ao mundo.

O corpo é algo complexo, portanto há diversas indagações e concepções nas variadas áreas de conhecimento com visões diferentes sobre suas manifestações e suas centralidades que fazem do conceito de corpo algo sempre incompleto e válido, muitas vezes, somente dentro de determinados contextos ou campos, na história o corpo é visto por duas vertentes mental e corporal.

Silva e Weiss (2004) afirmam que o corpo e a ação corporal são a base de toda a atividade diferenciada e que a educação corporal, que se convencionou chamar psicomotricidade, deve constituir o denominador comum de todas as atividades mediadas pelo adulto, principalmente das que visam favorecer a organização da personalidade, a presença dialética no mundo, como a relação e a comunicação com o mundo dos outros. A educação corporal e a dinâmica interacional da qual se desprende determinam as grandes linhas de uma dinâmica educativa facilitando o desenvolvimento da personalidade e conduzindo a criança à autonomia da conduta.

Acreditamos que, com uma prática educativa mais direcionada à exploração do corpo, do EU, o indivíduo pode ser provocado pelo mediador e aprender mais sobre si, para também compreender melhor o outro - já que, para os outros, “EU sou o outro”- e para saber lidar com mais convicção e prazer com as situações vivenciadas. (SILVA e WEISS, 2004, p.79).

Nas culturas primitivas o corpo era visto como neutro ou natural, já para algumas civilizações africanas o corpo é algo de grande valor como diz o provérbio o corpo do homem é o universo em uma escala menor, durante muito tempo percebesse que não se pensava em status ou saúde simplesmente se vivia de forma natural com seus costumes. Já para as culturas ocidentais, durante a idade média a Igreja Católica com seus santos e doutores cristianizou a visão platônica e o corpo passou a assumir uma condição diabólica onde somente seu sacrifício tornava o humano digno da divindade. O corpo era considerado a casa do pecado. Já a mente era também tratada analogicamente como alma, era o que acessava o divino, para Salvador (2011), essa visão do corpo como sendo imoral durou muitos anos e pode se dizer que ainda existe nos dias atuais pois as religiões, a sociedade e muitas vezes a política tentam convencer as pessoas de que o corpo e todas as atividades que o tocam sensivelmente como exemplos as artes e o sexo são atividades que devem ser evitadas apesar de serem rotineiras da natureza do homem torna esse discurso de difícil aceitação na prática e grande parte dos povos na maioria das sociedades continua a realizá-las. Na idade moderna segundo Zoboli e Silva (2001) a filosofia de René Descartes reforça a valoração da mente e razão em detrimento do corpo e sentimento essa filosofia influenciou todo o desenvolvimento científico, ou seja, o corpo torna-se objeto de estudo e sua mente cartesiana toma distância e o analisa decompondo-o em partes, dissecando-o e esquematizando-o, portanto, tinham o pressuposto que todos os corpos eram iguais e o que caracterizava a individualidade de cada um era a mente pensante.

O corpo passou a ser manipulado, sentido, auscultado, dissecado. Seus movimentos analisados, e sua massa e volume calculados. A separação entre o corpo técnico-científico e o corpo que sente prazer e dor, começa a eclipsar-se ao longo do século XIX, quando aparecem os primeiros esboços de uma construção da dimensão imaginária do corpo. Na tentativa de melhor captar o corpo, aparecem expressões tais como “imagem do corpo” ou “esquema corporal” que nos dão a noção de espaço, e nos permitem deslocarmos no mundo externo, reconhecendo nossos limites corporais. (CECCARELLI, 2011, p.5).

Neste período surge a educação física para tratar do movimento humano como forma de promoção, prevenção, proteção e recuperação da saúde, a Educação Física teve seus paradigmas estritamente ligados às instituições militares e à classe médica (higienista). Com a visão de melhorar a qualidade de vida, muitos médicos adotaram a forma higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população (BRASIL, 2001). Com o passar da história a educação física investigou e estudou as práticas do movimento ou a cultura corporal.

A multidisciplinaridade e a transversalidade das diferentes áreas de expressão devem ser a atitude a adotar, uma vez que o corpo é o “órgão” catalisador das manifestações expressivas das crianças. O corpo em movimento é o mesmo em todas as atividades

desenvolvidas, porém é a especificidade de cada expressão que contribui para o desenvolvimento da criança. A educação das expressões é a construção pedagógica de oportunidades para as crianças se comunicarem com quem as rodeia; uma oportunidade para que as crianças conheçam a sua comunidade; se conheçam a si mesmas; cresçam e se desenvolvam.

Ao entrar na escola para Silva e Weiss (2004) o corpo “sofre”, a partir do primeiro ano, as atividades corporais ficam limitadas e, na maioria das vezes, reduzidas a movimentos repetitivos. Praticamente se anula a forma construtiva com que o corpo atua nos processos de ensino-aprendizagem. Parece que, no primeiro ano, os alunos são vistos apenas como robôs, onde o corpo deve estar aprisionado para que, assim, seja adquirido o mais importante: o cumprimento do programa curricular da disciplina.

CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física não é uma ciência e sim uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo ou tema que é retirado do universo da cultura corporal de movimento. “Ou seja, nós da Educação Física, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico” ZOBOLI E SILVA (2001) apud BRACHT (2007, p. 33).

O conceito de cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles e mais tarde é introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. Já a cultura corporal são os movimentos mais eficazes, relativos ao domínio e uso de espaços, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas, portanto derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo resinificadas as suas intencionalidades e formas de expressões. (BRASIL 1997, p.23.). Para Bracht (2004) uma das razões de se usar o termo cultura vem da questão educação física e natureza onde o corpo e suas evoluções são considerados como naturais e entender nossa cultura abre novos saberes ampliando a visão de sobre outras ciências.

Segundo a BNCC algumas das produções dessa cultura corporal, foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas

culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica, ou seja, a educação física tem por definição história o saber fazer e sobre esse aspecto do sentido ou significado e faz a relação entre suas manifestações utilizando-se de jogos, ginástica, esportes e danças para realizar a cultura corporal.

A educação física escolar brasileira relaciona-se à ontogênese e à filogênese porque tendeu à predominância de aspectos biológicos durante mais de três quartos do século XX, sob influência de interesses sobrepostos à instituição escolar (higiênicos, militares e esportivos, sobretudo). Porém, a contextualização e a crítica na elaboração de saberes é um pressuposto para o uso da inteligência em sua plenitude, que caracteriza a humanidade, considerando (de modo não dicotômico) as funções diferenciadas da inteligência e também o papel do corpo no comportamento inteligente VENANCIO E NETO 2019, p.129 apud DREYFUS, 1992).

Para Silva (2012) os movimentos são importantes pois ajudam no desenvolvimento afetivo, cognitivo e no comportamento humano, pois é através do movimento que a criança passa a expressar seus sentimentos pela sua linguagem corporal no qual se localiza no espaço além de interagir com os outros, o autor defende que a educação física escolar no ciclo infantil possibilita essas situações de consciência corporal. Já para Giacomini e Fassheber (2013) a educação física contribui com a processo de formativo do homem, melhorando sua condição física, reconhecendo seu corpo sabendo de suas potencialidades e limitações. É através da escola que as crianças têm a possibilidade de experimentar os movimentos em suas aulas de educação física, Baseando-se em Quadros e Ojeda (2012, apud ARANTES 2005), a escola tem o poder e deve modificar a consciência dos indivíduos, e o professor deve atender ao contexto em que os alunos e a escola encontram-se, concordando com os autores acima Bracht (2004) defini manifestações da cultura corporal de movimento como expressões concretas, históricas, modos de viver, de experiências, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais.

A Educação Física é essencial para que o estudante entenda seu corpo como uma construção social, cultural e histórica dentro do seu contexto. O professor deve valer-se dos prévios conhecimentos dos estudantes e a partir desse momento estimular uma construção de corpo além do biológico e mecânico. (QUADROS e OJEDA 2012).

Baseando-se em Daolio (1995) é a partir da cultura que a educação física deve realizar discussões enriquecendo e abrindo novas visões de estudos, seguindo quatro eixos importantes que são: a ampliação da noção do corpo por parte da educação física; a consideração dos estudos da Educação Física como construções históricas humanas; A consideração da aula de Educação Física como mediação simbólica; A consideração de novos referenciais de pesquisa oriundos das Ciências Humanas e Sociais ele cita que tais eixos foram ignorados pela educação física até a década de 80 e só a partir desse ponto

começaram a serem implantados na formação de profissionais, e é a partir disso que houve discussões sobre a educação física que o autor diz que a aula de educação física trabalha o tempo todo a mediação cultural o simbólico, com a criação e recriação de significados não se restringe a uma ação e sim leva em consideração os aspectos e contextos culturais desse aluno, sua história de vida. E por isso que não existem duas aulas iguais nem para o aluno e nem para o professor, pois cada lugar tem sua característica e cada pessoa tem sua bagagem de vida. A educação física pretende compreender o sujeito como um ser de cultura, que dota suas ações de novos significados, por meio de manipulação de símbolos, os métodos de pesquisa que essa área necessita adotar, devem ir além das mensurações e avaliações no plano físico. É função da Educação Física preparar os alunos a serem praticantes lúcidos e ativos, onde incorporem em suas vidas os esportes e os demais componentes da cultura corporal. Precisamos prepará-los para se tornem consumidores do esporte-espetáculo, assumindo uma visão crítica do sistema esportivo profissional, tendo conhecimentos dos interesses políticos e econômicos.

Bracht (2004) apud Oliveira (1998), prefere a expressão corporeidade, pois entende que a expressão cultura de movimento ou cultura corporal de movimento está muito centrada na questão motriz. Para o autor a corporeidade é o conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza. A corporeidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.

Percebemos que a Educação Física como uma forma educativa, dentre outras áreas do conhecimento, permite-nos a convivência, a comunicação, o conhecimento e o significação 'do' e 'com' o corpo, baseados nas vivências e nas experiências subjetiva de consciência. Os saberes inseparáveis da corporeidade na Educação se fundem ao racionalismo do conhecimento vivido, ou seja, essa comunicação estabelecida pelo corpo em decorrência de novas experiências de mundo permite-nos a criar e recriar novos conceitos, novas perspectivas, estabelecer-nos enquanto seres culturais e sociais, e, ainda, impor-nos enquanto aprendizes de nossa própria existência. De encontro com essa visão a BNCC trata sobre os conhecimentos produzidos pelo corpo, e explicita suas possibilidades de comunicação e expressão como uma proposta para educação física escolar promovendo o lazer, os sentimentos e afetos e a recuperação e manutenção da saúde. A prática da Educação Física na escola poderá, portanto, favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir através da visão de diversos autores que o corpo é sentimento, é imaginação, são emoções e que os movimentos, precisam estar presentes no cotidiano escolar para que os alunos possam aprender de forma integral, corporal, intelectual e prazerosa, importante ressaltar o papel do educador no desenvolvimento do esquema corporal, devendo proporcionar à aluno atividades de teatro, música, dança, jogos, utilização de materiais lúdicos, pois preparam o terreno para um aprendizado posterior tendo como propósito o desenvolvimento integral e social do aluno. A falta do trabalho corporal no ambiente escolar poderá refletir em problemas de aprendizagem, de integração e emocionais nas séries posteriores e ou também em sua própria vida, tornando o indivíduo, muitas vezes, agressivo, retraído, frustrado, sem iniciativas próprias e inseguro para saber lidar com os desafios. Por isso quando pensamos em corpo temos que considerar seu comportamento, sua razão e emoção, relacionando aos aspectos biológicos, físicos e psicológicos além de também buscar o equilíbrio cognitivo e funcional. O corpo não se revela apenas enquanto componente de elementos orgânicos, mas também enquanto fato social, psicológico, cultural, religioso. Está dentro da vida quotidiana, nas relações, é um meio de comunicação, pois através de signos ligados à linguagem, gestos, roupas, instituições às quais pertencemos permite a nossa comunicação com o outro. Como vimos, nos dias atuais ocorre a revolução do corpo, com valores relativos à beleza, saúde, higiene, lazer, alimentação, exercício físico, têm reorientado um conjunto de comportamentos na sociedade, imprimindo um novo estilo de vida, mais aberto à diversidade por um lado, mas mais narcísico e hedonista no que diz respeito à experiência do corpo. Percebe-se então que vivemos uma época de contradições, no que diz respeito às nossas escolhas, uma vez que hoje não há uma obrigação das pessoas se vestirem de acordo com a classe social de que fazem parte, como ocorria noutras épocas, porém, a moda dita as regras, dita as tendências e aquilo que devemos escolher.

O prazer de fazer aprender, associado ao fundamento da educação das expressões, é um aspeto valorizado como fator de motivação para o desempenho profissional, porém são vários os fatores implicados no trabalho curricular que impedem este contato mais próximo com as expressões; mesmo assim, os professores identificam as mais-valias da educação das expressões no desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs.

A conscientização vai ocorrendo à medida que o aluno é exigido em sua totalidade, na construção do conhecimento e nas tomadas de decisões, e, portanto, faz-se necessário o entendimento de nossas experiências vividas enquanto corpo. É de fundamental

importância o desenvolvimento da cultura corporal de movimento, nas escolas, mas deve ser tratado como conteúdo curricular e não como simples atividades práticas sem nenhum tipo de reflexão, requer uma metodologia motivadora e criativa ao contrário do modelo punitivo como tradicionalmente era desenvolvido, como reflexo do processo de transformação de certas práticas corporais em esporte institucionalizado excessiva da Educação Física. Acredito que a Educação Física como Cultura Corporal de Movimento se tornou, nos dias atuais, uma ferramenta indispensável no processo educacional dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Willian Campos, **Educação Física e Corporeidade**: Educação do movimento ou educação pelo movimento? Rev. Digital EFDESPORTES. Buenos Aires. 2016.
- BARBOSA, Maria Raquel, MATOS, Paula Mena, COSTA, Maria Emília, **Um olhar sobre o corpo**: O corpo ontem e hoje. Rev. Psicologia e Sociedade. Portugal 2011.
- BRACHT, Valter. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura corporal de movimento**: Educação Física escolar Teoria e política Curricular Saberes Escolares e Propostas Pedagógicas Rev. EDUPE. Recife. 2004.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Secretaria de educação fundamental. Brasília 1997.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2020.
- CECCARELLI, Paulo Roberto. **Uma Breve História do Corpo**. Rev. Corpo, Alteridade e sintoma. São Paulo. 2011.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, André, MOURAZ, Ana Pereira Fatima. **Orientação do movimento do corpo pela educação das expressões percepções de professores em Portugal**. Rev. Movimento. Rio Grande do Sul. 2017.

- GIACOMINI, Michel, FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Educação física e a padronização do movimento humano**. Secretaria de Educação do Paraná. Paraná. 2013.
- GONCALVES, Guilherme Baptista, AGATTI, Silvia Maria Lurdoff. **Educação do Corpo: A leitura de uma agenda em construção**. Rev. Movimento. Rio Grande do Sul. 2016.
- JUNIOR, Ademir Testa, FINCK, Silvia Christina Madrid. **A educação física na escola na perspectiva do movimento, da saúde e qualidade de vida**. Rev Corpo e Movimento. Catanduva. 2012.
- NETO, Manuel Pacheco. **Desafios da educação física: Cultura e corpo em movimento**. Editora UFGD. Dourados. 2016.
- PRIORE, Mary Lucy Del. **Dossiê: A história do corpo**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. 1995.
- QUADROS, Roberta Bevilaqua, OJEDA, Tatiane Razeira. **Corpo e educação física**. Rev. Digital EFDESPORTES. Buenos Aires. 2012.
- SALVADOR, Gabriela Di Donato. **História e propostas do corpo em movimento: Um olhar para a dança na educação**. Editora UNICENTRO. Paraná. 2011.
- SANTIN, Silvino. **O corpo simplesmente o corpo**. Rev. Movimento. Rio Grande do Sul. 2001.
- SANTOS, Viviane, LIMA, Bianca Martins Rocha. **A consciência e o movimento: Implicações no bem-estar e na saúde**. Anais SEMOC. Salvador. 2018.
- SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação Infantil e à educação física**. Rev. Brasileira de Ciência do esporte. Campinas. 2012.
- SILVIA, Maria Dulce dos Santos, WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **O corpo na escola e na vida: A educação corporal e seus efeitos no indivíduo**. Rev. de divulgação técnico científica ICPG. 2004.

STRAZZACAPPA, Marcia. **A educação e a fábrica de corpos:** A dança na escola. Cadernos CEDES. 2001.

VENANCIO, Luciana, NETO, Luiz Sanches. **A relação com o saber e a corporeidade em movimento:** Aproximações com o comportamento inteligente na educação física escolar. Rev. @mbienteeducacao. São Paulo. 2019.

ZOBOLI, Fabio, SILVA, Renato Izidoro. **O corpo na educação física:** desafios epistemológicos. Rev. Atos de pesquisa em educação. São Paulo. 2011.

LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THAIS CRISTINA MACIEL

Graduação em Pedagogia; Pós Graduada em Psicopedagogia, Ludopedagogia; Gestão e Docência na Educação Básica; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Deficiência Intelectual e Deficiência Física; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Otávio José da Silva Junior e EMEF Olavo Fontoura, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar o tema da construção de identidade da criança negra, por meio de um olhar para as literaturas que fazem parte do cotidiano escolar. O artigo fundamenta-se na possibilidade de refletir sobre a forma como as literaturas que envolvem a cultura africana estão presentes no universo das bibliotecas de sala. Neste contexto, faremos um breve histórico da cultura afro, pensando em questões que contribuíram para que concepções sobre esta cultura fossem formadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino à Distância; Pandemia; Competências.

INTRODUÇÃO

Quando a criança inicia no espaço de educação infantil, traz consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e na comunidade em que vive, entretanto, é nesse espaço ela passa a conviver com outras crianças e adultos até desconhecidos e por meio de interações construídas em seu cotidiano, aprendem novas situações que fará parte de sua vida.

Uma vez que esse aprendizado deve ser realizado através de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural, cabe ainda nesse espaço de educação cuidar do seu bem estar, pois educar e cuidar são dimensões inseparáveis e fundamentais para o desenvolvimento e realização do ser humano.

A educação infantil – creche para crianças entre 0 a 4 anos de idade e educação pré-escolar de 5 a 6 anos – é a primeira etapa da educação básica conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que considerada a criança como sujeito histórico, social e cultural sendo

ativa em seu processo de humanização a partir da interação construída nos espaços coletivos com diferentes sujeitos.

E, com isso, ela se apropria de significados que contribuem para o desenvolvimento do seu modo de ser, sentir e agir, todavia, a criança ao se desenvolver em ambientes sociais, ela produz cultura a partir das oportunidades e das experiências vivenciadas, sendo assim, a criança deve ser o centro do planejamento curricular.

Isso significa que ela deve ser considerada como ser social que possui uma história, que produz e constrói cultura, neste sentido, as práticas pedagógicas devem ser voltadas à valorização da oralidade, da corporeidade, da arte, como a dança, a música, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da literatura rica em diversidade étnica e cultural tanto na escrita como na leitura.

Cabe ressaltar que na literatura africana há diversos livros de diferentes gêneros e temas, inclusive, infantis as quais contribui para desmistificar preconceitos, conhecer diversas tradições culturais – independente da etnia, condição social – além de buscar formas de construir atitudes de respeito e solidariedade.

Tratando-se da literatura infantil, atualmente, existe uma série de publicações – lendas, contos, histórias – voltadas ao público infantil que podem favorecer a realização de projetos, as quais ressaltam hábitos, costumes, aspectos culturais, são vários as possibilidades que podem ser tratadas com as crianças da educação infantil e contribuir para aplicação do ensino da história e cultura africana.

No espaço de educação infantil o fazer pedagógico é composto a partir das linguagens as quais envolvem o lúdico, o faz de conta, as narrativas infantis, os brinquedos, o trabalho com identidade e autonomia, o conhecimento de si, do outro e do ambiente, o professor e a criança nesse espaço de convivência refletem o conjunto da sociedade, participam do movimento histórico e social.

Esse movimento é feito a partir do próprio cotidiano, da própria existência favorece na transmissão do conhecimento de modo a utilizar a literatura como instrumento de transmissão contribui para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, proporciona atitudes de aceitação, respeito e confiança no outro.

Neste sentido, a educação infantil tem papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças – independente de raça, cor, religião –, entretanto, deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser, cabe à educação infantil contribuir educando as crianças para atitudes de empatia e respeito.

Posto que o conhecimento das distintas culturas que compõem a sociedade brasileira e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais, indígenas e europeus são caminhos que devem ser percorridos por todos aqueles comprometidos, de fato, com uma educação de qualidade, igualitária, preocupa na formação não somente dos educandos, mas de cidadãos.

Uma vez que todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como eles contribuíram e contribuem para a construção do seu País: as culturas regionais, as diferentes formas de se viver, são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um País diverso de culturas.

Através de práticas pedagógicas que resultem em um currículo qualificado as quais possibilitem às crianças a construção de formas diferenciadas de pensar, sentir e agir em relação a si e ao outro, cabe lembrar que as interações entre as crianças com o professor são frutíferas para compreender como elas se apropriam dos significados sociais.

Como elas constroem seus sentidos em relação aos diferentes aspectos da vida e, em especial, em relação às suas identidades, uma das atividades mais realizadas com crianças em espaços de educação é a roda de conversa uma ação importante, pois normalmente os adultos têm dificuldade de conversar com crianças, escutar sobre o que sabem e como já se apropriam de conceitos do mundo ao redor.

Entretanto, ao conversar com crianças é importante o professor observar a reação e o comportamento delas e, por meio deles, poderá entender os conceitos já adquiridos por elas, essa atividade oportuniza outras práticas pedagógicas como a leitura de textos, lendas, contos, poesias, histórias, todavia contar história é presença obrigatória no cotidiano da educação infantil (creches e pré-escolas).

Uma vez que ela parece ter o poder de incentivar a imaginação e a leitura, amplia o repertório cultural das crianças, criar referências importantes para o seu desenvolvimento, pois elas comentam com seus familiares sobre sua rotina (brincadeiras, alimentação, conflitos etc.), e, conseqüentemente, os livros que foram lidos – os personagens, o ambiente, o enredo, entre outros.

Ademais as crianças sempre gostam de ouvir histórias, porque é um ato, em si, carregado de significados, um momento mágico para crianças e professores, por isso, o repertório deve ser rico, com diferentes histórias, sobre culturas de vários povos, todavia é importante que, espaço para contação de história esteja bem organizado, limpo e seguro.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

O intuito de organizar o espaço independente da atividade além de garantir a segurança da criança, permite proporcioná-la um ambiente acolhedor, desafiador e inclusivo, pleno de interações, explorações que são compartilhadas com outras crianças e com o professor, como também, alimentarem a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil.

Uma boa organização do espaço favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si, todavia, na educação infantil a especificidade da criança se expõe de maneira mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar, por isso, a definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organizam as atividades faz parte integrante da proposta curricular.

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, que possibilitem a construir saberes, fazer amigos.

Deve possibilitar que participem de diversas formas de agrupamento (grupos da mesma idade e grupos de diferentes idades), que aprendam a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, entretanto, é preciso que os espaços sejam estruturados para facilitar a interação e construção da cultura de pares, também o contato com a diversidade de livros de outras culturas.

Na organização do ambiente os livros devem permanecer em locais onde as crianças tenham facilidade para acessá-los, podem ser colocados em uma caixa, bolsão, um baú – conforme, a criatividade do professor – e deixar que elas procurem, pesquisem, pois através dos livros as crianças têm acesso a informações significativas de diferentes povos.

Sendo assim, o professor deve permitir o acesso ao livro, pedir para elas escolher o livro que querem ler, mostrar as imagens contidas nos livros, pois para facilitar na memorização da história, ao terminar uma história aproveitar o momento para conversar com elas, observar como se apropriaram dos conteúdos, se possível, permitir que leve o livro para casa.

De modo que na elaboração da proposta curricular da educação infantil deve garantir que a criança tenha experiências variadas com as diversas linguagens – previstas nas Orientações Curriculares – reconhecendo que o mundo no qual ela experiências promotoras de aprendizagens que visem o desenvolvimento dos aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos.

Portanto, o trabalho pedagógico na educação infantil precisa considerar não apenas as dimensões cabeça, corpo e cognição e afeto como foco do processo educativo, porque a criança é corpo, cabeça, movimento, pensamento e tece suas relações a todo o momento em tempos e espaços variados, por isso, o ambiente deve ser intencionalmente, preparado possibilitando as interações do grupo.

Como também, as intervenções do professor – sem que esse configure como o centro das ações – é preciso que haja uma nova proposta curricular na qual educar e cuidar sejam entendidos como elementos em simbiose, que as atitudes e ações discriminatórias sejam superados, todavia, são importantes que as várias linguagens se façam presentes constituindo os fazeres na educação infantil.

ARTICULANDO AS DIVERSAS LINGUAGENS

Para articular as várias linguagens na organização do trabalho pedagógico deve considerar as experiências as quais estão previstas nas Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagem para a educação infantil que ofereça a criança situações de explorações ricas e diversificadas em um ambiente coletivo que favoreça no processo de aprendizagem.

As linguagens articulam-se à medida que os objetivos estejam claros e que a sistematização evidencie para os participantes avancem e realizem conquistas (pessoais e coletivas) isso ocorre através de projetos com abrangência educativa e formadora, articular linguagens também esta prevista no parecer Conselho Nacional de Educação nº. 003/2004, que prevê:

“A formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir”. (Parecer n.º: CNE/CP 003/2004)

A vinculação com projetos e programação didática do professor, respeitando tempos e espaços é fundamental para garantir o desenvolvimento do tema, prevendo organização das ações, registro e sistematização, o projeto funciona como articular de variadas linguagens e envolve sujeitos diversos, bem como pode exercitar a pesquisa e a partilha coletiva.

As linguagens são de acordo com currículo escolar de cada Unidade Escolar e organizada para favorecer no trabalho do professor que tem são pautadas em quatro dimensões de apoio ao professor para facilitar o trabalho: as interações, o manejo do tempo, a estruturação do espaço e a seleção e uso de materiais, para tanto as linguagens devem constar no projeto pedagógico.

EXPERIÊNCIAS VOLTADAS AO CONHECIMENTO E CUIDADO DE SI, DO OUTRO, DO AMBIENTE

Na comunicação que as crianças estabelecem com diferentes parceiros aprendem a compreender e responder a entonações de voz, a expressões faciais e corporais e a falas, sorrisos e choros, nessa interação vários sentimentos se manifestam nas crianças como: medo, ansiedade, desconforto são sensações que elas necessitam receber carinho, conforto e atenção.

Desta forma, as escolas de Educação Infantil preocupam-se em receber as crianças de forma afetiva e criativa, assim, minimizar as sensações de perda e separação do ambiente familiar e facilitar o processo de adaptação, neste sentido, os educadores proporcionar um aprendizado diferente que permita as crianças ampliar o seu conhecimento e contribuir no seu desenvolvimento.

Ao desenvolver atividades relacionadas ao conhecimento do ambiente permitir pode se fazer brincadeiras com diferentes objetos de modo a explorar textura, cores, tamanhos, durabilidade; no cuidado com si, ao colocar um boneco, a criança demonstra atitudes de cuidados como: tomar banho, pentear o cabelo, vestir-se, entre outras ações, muitas vezes, age, igualmente, no cuidado com outro.

Também, integração de ambientes: externo (sala de atividades) e interno (parques) possibilita à criança autonomia para entrar e sair, durante um determinado momento, abre a possibilidade para criança estar ao livre e de ter mais espaços para brincar e movimentar o corpo, também, oferece ao educador dispor de recursos que auxiliem na realização de um trabalho de qualidade.

EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM CORPORAL

As crianças, mesmo antes de se comunicarem verbalmente, interagem e se comunicam por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais, após o domínio da linguagem oral, as crianças utilizam o corpo como apoio à comunicação nas interações sociais; nas brincadeiras os gestos, os movimentos, a dança estão vinculados à exploração desta forma de linguagem.

As posturas e os gestos da criança fazem parte de um conjunto de atividades que representam o ato motor subir e descer, andar, correr, rolar no chão, na brincadeira de roda,

por exemplo, ela coordena o movimento do corpo conforme o ritmo da música e do grupo favorece as habilidades motoras, a organização do seu corpo no espaço e a socialização.

Na brincadeira o corpo pode ser explorado de diversas maneiras combinando movimentos e ritmos com muita criatividade, porque a brincadeira estimula a criança a experimentar novas possibilidades, a aprimorar esses movimentos de acordo com seus sentimentos sensações, criando uma harmonia entre os movimentos que dão sequência à brincadeira.

Através dos movimentos a criança faz sua primeira relação com o mundo, eles ajudam a construir sua personalidade, nos movimentos simples ou complexos, permitem que a criança esteja no mundo da diversidade e faz com que cada criança procure formas de imitá-lo e interpretá-lo para aprender a viver na sociedade e usa os movimentos corporais para se expressar verbalmente.

EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL

A linguagem verbal se expressa em dois domínios que se relacionam: o oral e a escrito, ambos regidos por normas próprias, construídas nas diferentes práticas sociais de comunicação entre os homens para expressarem suas ideias, sentimentos e imaginação; na educação infantil predomina a oralidade que se desenvolve através das cantigas e jogos cantados, entre outros.

A linguagem oral inicia desde os primeiros meses, quando o bebê emite sons, aos poucos esses sons vão tornando palavras, frases, a criança passa se comunicar com o mundo ao seu redor; na escola o educador usa a expressão oral a todo o momento: quando explica a atividade, tira dúvidas, corrige; o aluno, ao questionar, brincar, brigar, através da linguagem.

Pela linguagem a criança começa a ver, ouvir, falar quanto mais à criança vai adquirindo a capacidade de se expressar pela fala, por gestos ou por escritos ela organiza e enriquece seus pensamentos e procura compreender a linguagem dos outros, e, ao utilizar a brincadeira para estimular a linguagem oral proporciona o desenvolvimento das habilidades comunicativas e potencialidades das crianças.

Neste sentido, algumas brincadeiras são desenvolvidas para facilitar a prática pedagógica: trava-língua, teatro, contação de histórias, roda de conversa, de forma que a aprendizagem da leitura e escrita de diferentes culturas de forma lúdica, com isso, as crianças brincam e aprendem, ao mesmo tempo, e, gradativamente, a aperfeiçoar sua habilidade verbal.

“Desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos assim como se utilizam de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. Para “ler” o que está escrito. Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo”. (RCNEI, vol. 3, p. 128)

EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA E DA CULTURA

Os espaços de convivência social onde a criança se relaciona com adultos e com outras crianças, criam oportunidades para ela construir e relacionar diferentes aspectos da natureza e da cultura a partir de sua interação com objetos e o convívio social, desta forma, a criança experimenta diferentes sensações e emoções que misturam à fantasia e o pensamento mágico.

Ao aprender a ler o mundo com os instrumentos que a Unidade Escolar pode lhe proporcionar, a criança pode desenvolver sua capacidade de observar regularidades e permanências, formular noções de espaço e tempo e relacioná-las aos aspectos da natureza e da cultura, pois quanto mais oportunidades as crianças tiverem mais elas poderão pensar e elaborar ideias sobre essas experiências.

“O ideal é que a criança, desde cedo, possa entrar em contato com tal diversidade, aumentando assim seu repertório e consequentemente sua capacidade de pensar e responder a diferentes desafios”. (ORTIZ; CARVALHO, 2013, p. 114).

A natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil, pode ser fazer diferentes brincadeiras como: brincar de cabanas com folhas e galhos, nos troncos das árvores para se esconderem, de colher musgos, conchinhas, flores e conscientizar as crianças sobre questões ambientais, como a meio ambiente e sustentabilidade.

A sustentabilidade e o respeito ao meio ambiente são questões que as crianças absorvem com maior rapidez quando exploram os espaços externos, porque são momentos para observar a natureza e depois dialogar com elas nas rodas de conversa, esses momentos devem fazer parte do projeto pedagógico, também utilizar esse conhecimento em outras atividades.

EXPERIÊNCIAS COM A EXPRESSIVIDADE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Esse campo reúne diversas linguagens que constroem as manifestações artísticas, trabalha a expressividade humana, sua ação ocorre através dos jogos simbólicos, narrativa de histórias e de explorações do desenho, música e teatro, desperta na criança a

criatividade e a imaginação, aprendizagem da linguagem artística amplia a sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, falas.

Cabe ressaltar que a criança já sabe a forma como seja se expressa, do que gosta de produzir e ao se expressar por meio da linguagem artística pode se observar o prazer que está por trás de cada gesto, que cada traço no desenho demonstrando sua intencionalidade de expressão perante o mundo que está descobrindo onde se verifica toda sua curiosidade.

Sabe-se que o desenho é uma das formas de expressão artística que está presente na educação infantil sendo importante e fundamental na formação da criança e na interação dela com o mundo, as crianças podem desenhar como imaginam os gigantes, as princesas, das histórias em quadrinhos, que ouvem na roda de conversa.

Contudo, cabe à escola oferecer imagens que possam sugerir caminhos para as criações dos pequenos de modo a ampliar sua criatividade e imaginação, como a brincadeira do faz de conta em que a imaginação é despertada; a criatividade, incentivada, também, a leitura infantil que conduz à criança um universo rico e fascinante, repleto de surpresas e emoções.

Neste sentido, as instituições de Educação Infantil devem elaborar as atividades pedagógicas em que a linguagem artística voltada à literatura infantil deve estar presente cujo objetivo é de garantir à criança o acesso aos bens culturais que propiciem a ela imaginar, recriar novas histórias, com intuito de despertar o interesse pela leitura e contribuir para formação pequenos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura como produção humana está ligada à vida social, a humanização e a transformação do homem que se concretiza a partir do momento que este é capaz de sentir, relacionar e conceber a sua realidade com a do outro, ela traz para o leitor um mundo nas quais os personagens podem compartilhar sentimentos, atitudes e posturas nas quais se traduzem em expectativas diante da própria realidade.

Todavia, a literatura é o caminho para o conhecimento do mundo, dos povos, seus costumes e sua história de modo que professor pode trabalhar uma diversidade de gêneros literários e aprofundar o trabalho com a linguagem, ampliar o vocabulário, despertar a curiosidade e o interesse do aluno, cabe ressaltar que – segundo Lev Vygotsky – já possui um conhecimento prévio o qual adquiriu no decorrer da vida.

Ao oferecer textos literários possibilita ampliar os horizontes, desenvolver o pensamento crítico e a sensibilidade, quando o aluno faz uma ligação entre o que já

conhece e o novo, desperta sua atenção e passa a questionar aquilo que lê e observa o texto com outros olhares, sendo que a literatura afro-brasileira e africana permite criar um caminho para a construção de novo olhar.

Entretanto, um olhar que respeita, reconheça e valorize as contribuições culturais, literárias e sociais africanas e afro-brasileiras as quais contribuíram para formação da sociedade brasileira uma vez que o trabalho com literatura africana e afro-brasileira favorece a troca de tradições, costumes e conhecimento através do espaço crítico e reflexivo como a sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Simone. **Importância da literatura afro-brasileira e africana na educação infantil.** INTERNET. Disponível em:

<http://simonebahiaPEDAGOGA.blogspot.com.br/2014/11/importancia-da-literatura-afro.html>.

Acesso em 22/10/2020.

BRASIL, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Brasília, DF.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Ceert, 2011. P. 65-79.

CAMILO, Camila. **Literatura africana na sala de aula:** Aproveite a obra de cinco escritores africanos – Mia Couto, Pepetela, Ondjaki, Nadine Gordimer e Naguib Mahfouz – para ensinar mais sobre a cultura e a história da África aos alunos. INTERNET. Disponível em <http://acervo.novaescola.org.br/consciencia-negra/literatura-africana.shtml>. Acesso em 02/10/2020.

DICIONÁRIO MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa:** Michaelis On-line. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em 20/10/2020.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-100; 496-511.

GRUPO ESCOLAR. **Literatura Africana**: Literatura oral e escrita do continente africano. INTERNET. Disponível em: <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/literatura-africana.html>. Acesso em 10/10/2020.

MENDES, Ludmylla Lima. **Para conhecer a literatura africana**: O estudo das obras do continente africano é um meio de corrigir o desvio eurocêntrico que anos de colonização cultural causaram em nosso olhar. INTERNET. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/paraconheceraliteraturaaficana/>. Acesso em 12/10/2020

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de Aprendizagem**: para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil**: experiências com expressividade das linguagens artísticas. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês** – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

QUEEN, Mariana. **18 dicas de literatura afro-brasileira e africana**: Conheça mais sobre essa cultura tão presente no nosso imaginário. INTERNET. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/12-dicas-literatura-afro-brasileira-africana-729395.shtml>. Acesso em 18/10/2020.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, **Conhecimento do mundo: Artes visuais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. v. 3.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. cap. 1-2.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012. cap. 7-8.

HIPERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo deste Artigo é orientar pais, professores e pessoas que convivem diariamente com crianças hiperativas, demonstrando que estes comportamentos são distúrbios que precisam de tratamento médico e uma atenção especial por parte de todos. As crianças hiperativas e com déficit de atenção possuem características peculiares: não param, tem necessidade de se movimentarem o tempo todo, chama atenção das mães, dos professores e é o centro das atenções em festinhas de aniversários. São crianças que possuem difícil concentração e acabam por terem um problema chamado distúrbio de hiperatividade e déficit de atenção ou TDAH

Palavras-chave: Distúrbio; Déficit de Atenção; Hiperatividade.

INTRODUÇÃO

A síndrome do Déficit de Atenção com Hiperatividade é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção), ou TDAH (Transtorno do Desenvolvimento do Autocontrole). Em inglês é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD. Ele é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. Ele ocorre em 3 a 5% das crianças, em várias regiões diferentes do mundo em que já foi pesquisado. Em mais da metade dos casos o transtorno acompanha o indivíduo na vida adulta, embora os sintomas de inquietude sejam mais brandos.

TDAH se caracterizam por uma combinação de dois tipos de sintomas:

1) Desatenção

2) Hiperatividade-impulsividade

O TDAH na infância em geral se associa a dificuldades na escola e no relacionamento com demais crianças, pais e professores. As crianças são tidas como "avoadas", "vivendo no mundo da lua" e geralmente "estabanadas" e com "bicho carpinteiro" ou "ligados por um motor" (isto é, não param quietas por muito tempo). Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas todos são desatentos. Crianças e adolescentes com TDAH podem apresentar mais problemas de comportamento, como por exemplo, dificuldades com regras e limites.

Em adultos, ocorrem problemas de desatenção para coisas do cotidiano e do trabalho, bem como com a memória (são muito esquecidos). São inquietos (parece que só relaxam dormindo), vivem mudando de uma coisa para outra e também são impulsivos ("colocam os carros na frente dos bois"). Eles têm dificuldade em avaliar seu próprio comportamento enquanto isto afeta os demais à sua volta. São frequentemente considerados "egoístas".

Eles têm uma grande frequência de outros problemas associados, tais como o uso de drogas e álcool, ansiedade e depressão. Já existem inúmeros estudos em todo o mundo - inclusive no Brasil - demonstrando que a prevalência do TDAH é semelhante em diferentes regiões, o que indica que o transtorno não é secundário a fatores culturais (as práticas de determinada sociedade, etc.), o modo como os pais educam os filhos ou resultado de conflitos psicológicos.

Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios).

O TDAH é uma nova classificação da medicina para o que antes se conhecia apenas por hiperatividade. As crianças hiperativas precisam de uma melhor interação estabilidade emocional para melhor conviver e assim não sofrerem situações de constrangimentos a todos e insatisfação dos que convivem. Através de um simples diagnóstico feito por psicólogos neurologistas e psicopedagogos em seus consultórios será diagnosticado para possíveis tratamentos.

POSSÍVEIS CAUSAS DE TDAH

Hereditariedade: Os genes parecem ser responsáveis não pelo transtorno em si, mas por uma predisposição ao TDAH. A participação de genes foi suspeitada, inicialmente, a partir de observações de que nas famílias de portadores de TDAH a presença de parentes também afetados com TDAH era mais frequente do que nas famílias que não tinham crianças com TDAH. A prevalência da doença entre os parentes das crianças afetadas é cerca de 2 a 10 vezes maior que na população em geral (isto é chamado de recorrência familiar). Porém, como em qualquer transtorno do comportamento, a maior ocorrência dentro da família pode ser devido a influências ambientais, como se a criança aprendesse a se comportar de um modo "desatento" ou "hiperativo" simplesmente por ver seus pais se comportando desta maneira, o que excluiria o papel de genes. Foi preciso, então, comprovar que a recorrência familiar era de fato devida a uma predisposição genética, e não somente ao ambiente. Outros tipos de estudos genéticos foram fundamentais para se ter certeza da participação de genes: os estudos com gêmeos e com adotados. Nos estudos com adotados comparam-se pais biológicos e pais adotivos de crianças afetadas, verificando se há diferença na presença do ADHD entre os dois grupos de pais. Eles mostraram que os pais biológicos têm 3 vezes mais ADHD que os pais adotivos.

Como na maioria dos transtornos do comportamento, em geral multifatoriais, nunca devemos falar em determinação genética, mas sim em predisposição ou influência genética. O que acontece nestes transtornos é que a predisposição genética envolve vários genes, e não um único gene. Também existe maior incidência de depressão, transtorno bipolar e abuso de álcool e drogas nos familiares de portadores de TDAH.

Substâncias ingeridas na gravidez: Tem-se observado que a nicotina e o álcool quando ingeridos durante a gravidez podem causar alterações em algumas partes do cérebro do bebê, incluindo-se aí a região frontal orbital. Pesquisas indicam que mães alcoólatras têm mais chance de terem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção. É importante lembrar que muitos destes estudos somente nos mostram uma associação entre estes fatores, mas não mostram uma relação de causa e efeito.

Sofrimento Fetal: Alguns estudos mostram que mulheres que tiveram problemas no parto que acabaram causando sofrimento fetal tinham mais chance de terem filhos com ADHD. A relação de causa não é clara. Talvez mães com ADHD sejam mais descuidadas e assim possam estar mais predispostas a problemas na gravidez e no parto. Ou seja, a carga genética que ela própria tem (e que passa ao filho) é que estaria influenciando a maior presença de problemas no parto.

Exposição a chumbo: Crianças pequenas que sofreram intoxicação por chumbo podem apresentar sintomas semelhantes aos do TDAH. Entretanto, não há nenhuma necessidade de se realizar qualquer exame de sangue para medir o chumbo numa criança com TDAH, já que isto é raro e pode ser facilmente identificado pela história clínica.

Problemas Familiares: Algumas teorias sugeriam que problemas familiares (alto grau de discórdia conjugal, baixa instrução da mãe, famílias com apenas um dos pais, funcionamento familiar caótico e famílias com nível socioeconômico mais baixo) poderiam ser a causa do TDAH nas crianças. Estudos recentes têm refutado esta ideia. As dificuldades familiares podem ter mais consequência do que causa do TDAH (na criança e mesmo nos pais). No entanto é bom ressaltar que problemas familiares podem agravar um quadro de TDAH, mas não causá-lo.

CRIANÇAS HIPERATIVAS NA ESCOLA

Atualmente, o diagnóstico de TDAH tem sido uma das mais explicações para transtornos ligados aos problemas de comportamento e ao fracasso escolar.

Os maiores desafios encontrados hoje nas escolas não estão ligados à criança, e sim ao professor, que muitas vezes por falta de orientação e conhecimento não está preparado para solucionar as questões pertinentes à inclusão e acomodação acadêmica do aluno com TDAH.

É importante lembrar ainda que o transtorno não impede que professores e pais estabeleçam limites, pois a maioria das dificuldades escolares tem como causa a não competência cognitiva e apreensão de informações e a falta de organização em oposição à visão simplista de que é somente uma questão de obediência.

Algumas orientações gerais e estratégias em sala de aula são fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento do aluno hiperativo em sua vida escolar e social, segundo Ciranda da Inclusão, (2011, p.6):

- Não espere um comportamento perfeito. Recompense progressos sucessivos;
- Junto com a família, escolha uma forma de estudo em casa;
- Evite muitos estímulos diferentes dentro da sala de aula;
- Evite que o aluno fique sentado perto de janelas, onde possa se distrair com facilidade;
- Evite instruções e explicações muito longas;
- Em textos para leitura, separe os parágrafos por cores diferentes;
- Peça para a turma repetir as instruções solicitadas, alternando entre todos os alunos;

- Realize atividades que necessitem de maior concentração no início da aula;
- Valorize suas produções e conquistas.

Também podemos utilizar alguns recursos mais diretos com o aluno TDAH, para melhorar seu rendimento escolar (Ciranda da Inclusão, 2011, p.6):

- Coloque lembretes em agendas e / ou cadernos.
- Faça uma lista de tarefas.
- Faça anotações nos trabalhos.
- Mantenha um quadro com avisos e cronogramas, para organizar horários e datas importantes.

Algumas dicas para o professor lidar com o aluno com TDAH:

A criança com TDAH não deve sentar-se no canto, em que a reverberação do som é maior. Na sala de aula ela deve ficar nas primeiras carteiras perto da professora, para evitar distração.

O lugar onde a professora passa mais tempo lhe possibilita dar mais atenção ao aluno; A rotina na classe deve ser clara e previsível, pois crianças com TDAH têm dificuldade de se ajustar a mudanças de rotina;

O professor não deve falar de costas, manter sempre o contato visual; sempre que falar com a criança fale olhando nos olhos dela para que assim ela possa ter um contato visual com o professor dando-lhe vários pontos positivos. Com o olhar a criança já sabe que a professora esta dando a liberdade para algo ou quando não deve fazer algo.

Intercale as atividades de alto e baixo interesse durante o dia, em vez de concentrar o mesmo tipo de tarefa em um só período;

Repetir as ordens e instruções; falar frases curtas e pedir ao aluno para repeti las, certificando-se de que ele entendeu; pois o aluno hiperativo precisa ouvir várias vezes as mesmas coisas para compreendê-la.

Permitir o movimento na sala de aula pedindo à criança para buscar materiais, apagar o quadro, recolher trabalhos. Assim ela pode sair da sala quando estiver mais agitada e recuperar o autocontrole;

A escola deve ter sempre um contato com os pais: anotando no caderno do aluno as tarefas escolares, emitindo bilhetes diários ou semanais e pedindo aos responsáveis que leiam as anotações;

Elogiar ou incentivar o que o aluno tem de bom e valioso; assim aumentando sua autoestima; Colocar alunos hiperativos em salas com menos alunos, pois assim ficará mais fácil para o professor ensinar e o aluno apreender;

Proporcionar um ambiente acolhedor, demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada e, se possível, fazer os colegas também terem a mesma atitude;

Nunca provocar constrangimento ou menosprezar o aluno; Proporcionar trabalhos em grupos pequenos e favorecer oportunidades sociais. Grande parte das crianças com TDAH consegue melhores resultados acadêmicos, comportamentais e sociais quando no meio de grupos pequenos; Adapte suas expectativas quanto à criança, levando em consideração as deficiências e inabilidades decorrentes do TDAH. Por exemplo: se o aluno tem um tempo de atenção muito curto, não espere que se concentre em apenas uma tarefa durante todo o período da aula;

Coloque limites claros e objetivos; discipline com equilíbrio e proporcione avaliação frequente, com sugestões concretas e que ajudem a desenvolver um comportamento adequado;

Desenvolver um repertório de atividades físicas para a turma toda, para que a criança gaste bastante energia;

Reparar se a criança se isola durante situações recreativas barulhentas. Isso pode ser um sinal de dificuldades de coordenação ou audição, que exigem uma intervenção adicional;

Desenvolver métodos variados utilizando apelos sensoriais diferentes (som, visão, tato) para ser bem sucedido ao ensinar uma criança com TDAH. No entanto, quando as novas experiências envolvem uma miríade de sensações (sons múltiplos, movimentos, emoções ou cores), esse aluno provavelmente precisará de tempo extra para completar sua tarefa; Permanecer em comunicação constante com o psicólogo ou coordenador da escola; ele é a melhor ligação entre a escola, os pais e o médico. Contudo, o professor mediador deve proporcionar atividades desafiadoras e não somente as de rotina para que o aluno não perca o interesse. Vale lembrar que é necessário dar atenção, ter paciência, mas nunca se esquecer das necessidades individuais de cada aluno.

ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO PROGRESSIVA EM CRIANÇAS HIPERATIVAS- O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

É cada vez mais comum encontrar, na escola, estudantes com TDAH, que são confundidos com jovens que possuem mal comportamento, que resistem às orientações do professor, que ficam inquietos, agitados e ansiosos mediante determinada situação. Por não serem identificados com esse transtorno e, por consequência, não terem identificadas suas dificuldades, esses estudantes não conseguem se concentrar questionar, refletir sobre

um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa “atrasados” em seus conteúdos em relação a seus colegas. Nessa situação, aumentam os índices de repetência, baixo rendimento escolar, evasão e dificuldades emocionais e sociais.

[...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenham garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (REIS, 2011 p.8).

O estudante com TDAH, assim como todos os outros estudantes, possuem seu próprio tempo de aprendizagem; porém, em sua maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado. Nesse sentido, torna-se indispensável à intervenção do professor para que esse estudante não venha a se sentir inferior em relação aos outros integrantes da turma, bem como a turma não o caracterize como uma pessoa lenta e exótica.

Conhecer o estudante não beneficia, apenas, o jovem com TDAH, mas também o professor e os demais colegas, pois proporciona maior dedicação e disponibilidade do professor, o que reflete em atividades mais elaboradas e concretas. Todos são beneficiados, e o estudante com TDAH consegue adquirir um aprendizado significativo e estabelecer relações com seus colegas.

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente incluídos na escola (REIS, 2011, p.7).

Na formação inicial, ou seja, em sua graduação, o professor deveria ter, em sua grade curricular, uma disciplina que o ensinasse a lidar com deficiências, bem como transtornos e dificuldades de aprendizagem, características tão comuns ‘dentro’ da sala de aula, para saber como lidar com esses estudantes e com os demais. Após a prática em sala de aula e a identificação desses fatores, o professor deve buscar dar continuidade em sua formação, alterando sua metodologia quando necessário.

[...] O déficit de atenção/hiperatividade é um quadro psicopatológico complexo e que afeta todo o desenvolvimento físico- emocional, cognitivo e social do sujeito, e por esta razão, a intervenção junto a ele deve ocorrer em diversas dimensões (MAINARDES, 2012, p.1).

Na formação continuada, o professor deve buscar aprofundar conhecimentos referentes às características do TDAH, como se manifestam nos estudantes, quais seus possíveis comportamentos e aceitações, bem como sugestões de atividades que possam ser realizadas por eles, mediante esforço de ambas as partes. Essas observações e informações serão de grande valia para o professor saber como deve proceder e lidar com

cada situação apresentada.

O despreparo docente leva ao fracasso escolar de ambas as partes e, em sua maioria, causa danos emocionais, cognitivos e sociais, pois, se houver uma má compreensão de determinada situação com o estudante com TDAH, ele poderá ficar mais agitado, inquieto e irritado, o que prejudica a comunicação entre professor – estudante - colegas. “Para lidar com os mais agitados, o professor deve propor atividades extras durante as aulas, segundo conselhos mais frequentes entre os especialistas. Eles devem pegar tudo para você no armário, apagar a lousa, buscar não sei o quê, não sei onde” (RICHTER, 2012, p.1).

Devido à inquietação do estudante com o TDAH, como sugerido acima, o professor pode providenciar atividades extraclasse, bem como buscar a ajuda desse estudante para que se sinta útil e canalize essa agitação e inquietude de forma proveitosa. Mesmo que o estudante não tenha total atenção ao desenvolver as atividades propostas pelo professor, poderá ganhar benefícios vindos, apenas, do contato com o material.

O psicólogo Ronaldo Ferreira Ramos, diretor executivo da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), ressalta que:

[...] o professor é um dos primeiros a identificar o comportamento diferenciado da criança e orienta que a primeira coisa a ser feita nesses casos é chamar os pais para conversar e sugerir que busquem ajuda de um especialista. [...] assim que a criança for diagnosticada, deve ter início um acompanhamento multidisciplinar que, na opinião dele, pode contar com um terapeuta, um psiquiatra infantil ou outro médico conforme a necessidade (RAMOS, 2009. In ABDA - 2012, p.1).

É fundamental o professor estar atento, em sala de aula, para poder auxiliar na identificação de estudante com TDAH: é ele, juntamente com os pais, que identificam alguma alteração no comportamento, na concentração e na aderência às regras que possam caracterizar TDAH. Feito isso, o aluno é encaminhado para um profissional da área da Saúde (psiquiatra e/ou neurologista) para que se confirme o Transtorno e sejam apontados caminhos para o tratamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversas formas de ajudar crianças hiperativas a melhorar sua atenção e motivação para aprender. A primeira delas é compreender a dinâmica da atenção e sua base neuropsicológica. Relaxamento, meditação e autossugestão podem ser ensinados e podem reduzir níveis de ansiedade em hiperativos. Lições e programas altamente motivadores usando a imaginação da criança, histórias interessantes e atividades de movimento também ajudam a melhorar a atenção sustentada e fazer a criança mais receptiva à instrução. Os pais são a pedra angular de qualquer programa de educação

especial para crianças hiperativas. Com seu envolvimento e apoio na modelagem de comportamento de atenção e através do uso de programas de treinamento doméstico, a criança pode continuar a fazer progressos significativos na aprendizagem em geral.

A desatenção e a inquietação são características marcantes da hiperatividade, o que faz com que crianças não progridem em diversos setores de desenvolvimento. Com o passar do tratamento, as crianças conseguem se equilibrar melhor, conseguem se expor melhor, melhorando o seu desempenho e tranquilidade.

São de razões simples aos nossos olhos, mas que podem fazer grande diferença às crianças e assim alívio e tranquilidade, poder compreender com mais facilidade as situações vividas por quem tem ou convive com crianças que possuem este distúrbio.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Cacilda. TDAH e Hiperatividade. São Paulo. IPDA Instituto Paulista de Déficit de Atenção. Disponível em: <http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/hiperatividade/index.html>. Acesso em 25 out.2020.

BELLEBONI, Aline B.S. TDHA. Artigo. Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.profala.com/arthiper4.htm>. Acesso em 23 out.2020.

BIBIANO, Bianca. A Melhor Receita. In: Revista Nova Escola. abr. 2010, ano XXV. N°231. P. 80-81.

DIAS, Irineu. Preconceito x Desconhecimento de causa: uma luta de classes. In: Ciranda da INCLUSÃO. Grupo Ciranda Cultural. 2011; ed. 14; p.14-15.

GOLDSTEIN, Sam et all MICHAEL. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança 2ª Ed. Campinas, SP. Papirus, 1996.

LUENGO, Fabíola Colombani. A vigilância punitiva: - A postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010; p. 72-74.

MOYSÉS, Maria A.A. A institucionalização invisível: - Crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2008.

PORTO, Dirce. Hiperatividade na escola- Orientações de como trabalhar em sala de aula. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-infantil/artigos/hiperatividade-na-escola-algumas-orientacoes-de-como-trabalhar-em-salade-aula>. Acesso em 20 out 2020.

RICTHER, B. R. **O professor atento ao TDAH: A hiperatividade e indisciplina.** Revista **Nova Escola.** Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em:<
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2043/33>
1>. Acesso em: 25 out. 2020

SAUVÉ, Colette. Aprendendo a Dominar a Hiperatividade e o Déficit de Atenção. São Paulo: Paulus, 2009; p. 27.

VALLE, Tânia Gracy Martins do. Aprendizagem e desenvolvimento Humano: - Avaliações e Intervenções. São Paulo. Editora Cultural, 2009; p.202.

**THAÍS DIAS FERRAZ**

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2007); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2009 e 2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em uma EMEI da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo trata da importância da Psicomotricidade na educação infantil, visando o equilíbrio e o desenvolvimento motor e intelectual da criança, como meio de auxiliar o desenvolvimento das crianças através de experiências motoras, cognitivas e sócio afetivas, elementos indispensáveis para a formação. A Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento global da criança e, os aspectos que envolvem a Psicomotricidade favorecem o processo ensino-aprendizagem já que compreendem a educação como algo mais amplo do que a simples transmissão de conhecimentos. A Psicomotricidade envolve toda ação realizada pelo indivíduo; é a integração entre o psiquismo e a motricidade, buscando um desenvolvimento global, focando os aspectos afetivos, motores e cognitivos, levando o indivíduo à tomada de consciência do seu corpo por meio do movimento.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Movimento; Desenvolvimento; Habilidades.

INTRODUÇÃO

Percebemos que com o desenvolvimento tecnológico o brincar perdeu espaço para os jogos eletrônicos, o brincar na escola está estigmatizado como uma atividade sem objetivos definidos.

A discussão da psicomotricidade esta se tornando comum no meio escolar, em especial no âmbito pedagógico. Estimular as crianças com ações visando seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, faz parte da educação infantil e o professor pode oferecer inúmeras possibilidades para o desenvolvimento integral da criança. Com esta visão, a psicomotricidade tem a intenção de enxergar o ser humano de uma maneira

total, levando sempre em consideração a pessoa e suas habilidades como um vasto campo a ser explorado.

Gonçalves (2010, p. 87) afirma que:

“O corpo como porta de entrada e saída da aprendizagem, utiliza-se da Psicomotricidade, para expor toda a transcendência de sua experiência”. Para Fonseca (2008), a psicomotricidade visa privilegiar a qualidade da relação afetiva, a mediatização, a disponibilidade tônica, a segurança gravitacional e o controle postural, à noção de corpo, sua lateralização e direcionalidade e a planificação praxica, enquanto componentes essenciais e globais da aprendizagem e do seu ato mental concomitante (Gonçalves, 2010, p. 87).

Os dicionários, em sua maneira geral dizem que motricidade é aquilo que nos dá força ou movimento, ou seja, a ação motora corporal, e psico, referente aos aspectos cognitivos e afetivos do homem, como Le Boulch (1987, p. 17) escreve:

Emitimos a hipótese de que o objeto principal da educação psicomotora é, precisamente, ajudar a criança a chegar a uma imagem do corpo operatório, que concerne não só ao conteúdo, mas também a estrutura da relação entre as partes e a totalidade do corpo, uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade (Le Boulch 1987, p. 17).

Há evidência, cada vez maior, da importância do desenvolvimento psicomotor nos processos que envolvem o aprendizado, voltado para a sistematização de certos conteúdos curriculares, mais especificamente os que se relacionam à alfabetização. Estudos atuais conduzem para o interesse crescente pelas práticas psicomotoras em decorrência de sua dupla função, preventiva e terapêutica, levando-se em consideração que, em torno da ação psicomotora, giram as possibilidades de atuação, por meio do corpo, sobre o psiquismo e as funções instrumentais de adaptação ao meio.

Ter boas intenções, motivação para o ato e estímulos, é necessário para o professor desempenhar o papel de educador por excelência, mas as suas práticas diárias devem condizer com tais esperanças, como Le Bouch (1987, p. 28) explicita para conhecimento o caso abaixo, das dificuldades escolares globais de origem afetiva:

Durante o período escolar, seriam possível, apoiando-nos nas atividades de expressão espontânea realizadas em grupo, despistar entraves como a inibição, a insegurança, as dificuldades de comunicação, os atrasos de linguagem. A exploração de situações lúdicas e do trabalho para a imagem do corpo num clima de segurança criado pela educadora deveria permitir às crianças, vítimas de carências afetivas ou, ao contrário, superprotegidas, a recuperação de uma parte de seu atraso no plano funcional [...] (Le Bouch, 1987, p. 28).

BREVE HISTÓRICO SOBRE PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção, ou seja, é considerada a ciência que estuda o homem por meio de seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno e externo funcionando como eixo de

sustentação da vida sócio-psico-afetiva do sujeito. No entanto, para se chegar a esta definição durante a trajetória desta ciência foram necessários estudos e pesquisas para que as concepções sobre o corpo fossem sendo modificadas e aprimoradas.

Historicamente a significação do corpo sofreu inúmeras transformações. Na Antiguidade, o corpo era visto segundo Coste (Apud COSTA, 2011, p. 21), por Platão “como o lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal”, apresentando uma dicotomia entre psicomotricidade pela cisão entre corpo e alma, afirmando um dualismo dentro do ser humano no qual o homem é alma e corpo, mas é a alma que domina. Para os filósofos medievais o corpo era identificado como instrumento da alma. Descartes na Idade Moderna atribuiu ao corpo à ideia de corpo-máquina, de um lado razão pensante e de outro corpo ou matéria. Atribuía um valor ao indivíduo que era medido pelo seu potencial intelectual no qual o corpo tinha um valor mínimo e diferente da mente, fazendo crer que corpo e mente, era dissociado.

A partir do século XIX, o corpo passa a ser objeto de estudos da Neuropsicologia e a Neurologia na tentativa de compreender o funcionamento e a estrutura cerebral assim como suas patologias. Dupré (1909), devido a distúrbios da atividade gestual e apraxias sem relacionamento com alguma lesão cerebral, levaram-no a buscar a relação entre o sintoma e a localização cerebral resultando na criação do termo Psicomotricidade com significado na vinculação entre movimento, pensamento e afetividade.

Nesse contexto, estudos e pesquisas sobre o tema são cada vez mais frequentes e alusivos, a princípio voltados às patologias, porém Piaget, Wallon e aprofundaram esses estudos visando o campo do desenvolvimento contribuindo para relação evolutiva da Psicomotricidade com a inteligência, afeto e emoção, e o meio respectivamente.

Apesar dessas valiosas contribuições a Psicomotricidade passou por diversos cortes epistemológicos, o primeiro foi à proposta reeducativa a fim de recuperar o déficit motor com o objetivo de atingir também o cognitivo de crianças que não haviam desenvolvido suas funções psicomotoras em cada fase do seu desenvolvimento, porém é reconhecida como uma prática mecanicista centrada no corpo-motor. O segundo corte epistemológico caracteriza-se pela preocupação não somente motoras, mas também a um corpo em movimento e a psicologia genética foi a grande colaboradora desta concepção, não se tratando mais de reeducação e sim de uma terapia psicomotora a um corpo que age que sente que conhece que se emociona e esta emoção abrange o conjunto tônus muscular.

Ajuriaguerra (1975) coloca que situar a psicomotricidade tão somente em seu plano motor levaria a considerá-la como uma função puramente instrumental, dependente da

impulsão das forças internas e externas, mas alheias a ela, com o que se despersonalizaria totalmente o conceito de psicomotricidade.

O terceiro corte ocorre com a contribuição da teoria psicanalítica e contam com autores psicanalistas como Manoni, Freud, M. Klein, Reich e outros para uma nova abordagem que inclui o inconsciente e considera a necessidade de intervenção na qual haja afeto e emoção entre os sujeitos dando início à “clínica psicomotora”, que se utiliza de conceitos psicanalíticos como transferência, regressão e sublimação. Nesta, o olhar é voltado para um sujeito desejante, dividido com seu corpo real, imaginário e simbólico e não mais de uma “totalidade”, focalizando o mesmo e seu corpo em movimento nas dimensões intelectual, afetiva, social e psicomotora.

Atualmente pode-se deparar com os três tipos de práticas clínica, a reeducação, a terapia e a clínica psicomotora, dependendo da concepção que se postule acerca do sujeito. No entanto, independente da prática exercida todas são embasadas em teorias que dão subsídios para ressaltar a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento global do sujeito, principalmente nos primeiros anos de vida e na fase pré-escolar.

Este período é o de maior desenvolvimento e as experiências iniciais são de grande relevância e propiciam base para que a criança desenvolva sua independência e autonomia corporal e maturidade sócio-emocional. Tudo é novo e o corpo está presente em todas as suas descobertas, os conhecimentos envolvem todos os sentidos até avançar um nível de operações mais complexas.

De acordo com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) volume III, sobre a importância do movimento na educação infantil (1998, p.15):

“O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.” (BRASIL, 1998, p.15).

JOGOS E EXERCÍCIOS CORPORAIS

Os jogos e exercícios corporais propiciados de uma maneira integradora e harmoniosa contribuem para que a criança adquira a coordenação psicomotora, a conscientização e

domínio do corpo, ajustamento dos gestos e movimentos, apropriação do esquema corporal, aumento das discriminações perceptivas, integração de espaço e noção de tempo pessoal. Desse modo a criança será capaz de assumir a sua corporeidade dentro de uma realidade que lhe permita a livre expressão, evitando-se com isso dificuldades referentes ao seu processo de evolução.

A corporeidade se trata da vivência do corpo na relação com o outro e com o mundo, ou seja, é o corpo vivenciado e em movimento no tempo e no espaço. Para a construção da corporeidade é imprescindível que a criança tenha estímulos que favoreçam a apropriação das funções básicas da psicomotricidade que são:

Esquema Corporal – é um princípio básico necessário para a formação da personalidade da criança. Por intermédio do esquema corporal a criança será capaz de identificar e localizar as diferentes partes de seu corpo, proporcionando-lhe a noção de “ter”, tomando consciência de seu ser e de suas possibilidades de agir e transformar o mundo que a cerca.

O desenvolvimento do esquema corporal é dividido em etapas que são: corpo submisso que compreende de zero a dois meses de idade. Nesta etapa os movimentos são automáticos, descoordenados e normalmente dominados pelas necessidades orgânicas que são a alimentação e o sono. Corpo vivido que compreende dos dois meses até os três anos de idade e ocorre por meio de uma atuação motora global juntamente com emoções mal controladas (atividades espontâneas), a partir disso a criança vai adquirindo experiências, tomando consciência de seus movimentos, distinguindo seu próprio corpo do mundo dos objetos. Corpo descoberto que vai dos três anos aos seis anos de idade, é caracterizado pelo início da estruturação do esquema corporal em que a função de interiorização permitirá à criança adquirir a consciência de suas características corporais verbalizando-as de acordo com a localização, assim como o controle do desenvolvimento temporal do movimento. Corpo representado que compreende dos seis anos aos doze anos de idade e é caracterizado pela representação mental do corpo em movimento.

Esse desenvolvimento só é possível por meio do amadurecimento neurológico e os sistemas responsáveis são: - intercepção, sensações viscerais. - propriocepção, noção dos movimentos e postura realizados pelo corpo, - exterocepção, informações recebidas pelos estímulos externos por meio dos sentidos, visão, tato, olfato, gustação e audição. Quanto mais diversificadas as brincadeiras, os movimentos vivenciados, as experiências corporais e a qualidade de estímulos recebidos pela criança, melhor será o seu desenvolvimento do esquema corporal.

Segundo Piaget (1987) em sua teoria sobre o desenvolvimento infantil já afirmava sobre uma inteligência motora, que é prática, sendo os movimentos reflexos, e a partir do contato com o ambiente a criança vai construindo um movimento intencional. Todas essas ações fazem com que a criança desenvolva habilidades para a aprendizagem, uma vez que está favorecida pelos estímulos adequados.

A esse respeito e de acordo com Fernandez (1991, p.73):

O alcance de uma etapa superior na organização inteligente não se consegue senão com um progressivo intercâmbio do sujeito com o meio aonde ele vai provando suas possibilidades de domínio, num jogo permanente de ações. “Intercâmbio que, inicialmente, dá-se por meio de ações materiais que vão progressivamente sendo interiorizadas e transformadas em operações”. Fernandez (1991, p.73).

DESENVOLVIMENTO DAS PERCEPÇÕES

As percepções tem por objetivo a capacidade de reconhecer e compreender estímulos. É por intermédio das percepções que a criança organiza os estímulos que o meio lhe oferece realizando uma mediação entre o sentir e o pensar, proporcionando meios para a discriminação, o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre estímulos e percepções.

O desenvolvimento das percepções é o ponto de partida de todo o desenvolvimento mental e existem cinco tipos que são:

Percepção auditiva – que é a capacidade de organizar e compreender os estímulos sonoros, associando-os a estímulos anteriormente percebidos e discriminando-os entre si.

Percepção visual – está presente em quase todas as atividades e é reconhecida como um dos canais mais importantes na comunicação com o seu meio exterior. Através da visão a criança é preparada para a fase posterior da discriminação de símbolos abstratos tais como as diferenças entre letras, palavras, etc.

Percepção tátil – desde o ventre materno as sensações de contato são quase as únicas que a criança recebe. Através do tato pode-se explorar o corpo sentindo na pele a consistência de diferentes materiais, assim como a resistência dos objetos em contato com o corpo podendo diferenciá-los.

Percepção gustativa – é a capacidade de distinguir sabores associando-os a origem e possibilita a criança selecionar os alimentos de acordo com o seu desejo.

Percepção olfativa – é a capacidade de distinguir odores associando-os a origem e é muito influenciado pelo paladar.

De acordo com Fernandez (1991, p.72):

*“Se a criança não realiza ações com os objetos, se não tem possibilidade de ver, tocar, mover-se, provar seu domínio sobre as coisas, vai encontrar sérias dificuldades no processo de organização de sua inteligência”.
(Fernandez, 1991, p.72).*

A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade é uma prática pedagógica que oportuniza as crianças a desenvolverem seu potencial motor. Este desenvolvimento se acontece por meio dos elementos corporais, da estruturação espaço temporal e lateral, além da concretização dos movimentos apresentados pelo corpo. Consideramos que através das práticas escolares, a psicomotricidade estimula a criança em seu desenvolvimento cognitivo, contribuindo no processo de alfabetização.

A psicomotricidade é um fator de extrema importância no desenvolvimento da leitura e escrita, pois alguns processos motores devem estar “prontos” para que a criança consiga ler e escrever tendo noções de lateralidade, coordenação motora fina em desenvolvimento, facilitando os traçados das letras e formas nos desenhos. Partindo desses princípios as atividades motoras realizadas pelas crianças têm um papel fundamental, é o início da exploração do mundo que o rodeia, respeitando suas limitações. São oportunidades de criar, transformar e se desenvolver.

As atividades psicomotoras na Educação Infantil é uma prática pedagógica que objetiva colaborar para o desenvolvimento global da criança no processo de ensino-aprendizagem nos aspectos físicos, mental, e sociocultural. É a capacidade de coordenar os movimentos pressupondo o exercício de múltiplas funções psicológicas, motoras, de memorização, atenção, observação, raciocínio, discriminação, etc. O entendimento dos processos relacionados à motricidade é de suma importância para o planejamento pedagógico e psicopedagógico, centrado no desenvolvimento do aprendiz.

Várias crianças tem apresentado déficit de aprendizagem devido á ausência de trabalhos focados em certas habilidades necessárias ao desenvolvimento motor. Todavia, este quadro pode ser evitado, se as Instituições responsáveis pela Educação Infantil adotarem o "brincar" como recurso necessário e diário em seus planejamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a importância da Psicomotricidade para a educação infantil como uma prática não apenas preparatória da aprendizagem, mas como instrumento do fortalecimento da criança enquanto sujeito, atuando no sentido de facilitar a construção de sua unidade

corporal, a afirmação de sua identidade e a conquista de sua autonomia intelectual e afetiva.

É fundamental que nós educadores façamos uso das práticas psicomotoras de forma adequada na elaboração das atividades, saindo da educação tradicional e investindo mais em uma educação que proporcione aos professores informações e formações sobre a psicomotricidade no âmbito escolar.

Entendemos como é importante que as crianças tenham oportunidades de vivenciar situações positivas no âmbito escolar, em especial na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, que conheçam seu próprio corpo e descubram suas habilidades e os melhores meios para aprender aquilo que lhe for proposto.

A psicomotricidade assim como a psicopedagogia, caminham paralelamente, pois ambas contribuem para a prevenção do fracasso escolar e considera a criança em todos os aspectos, biológico, cognitivo, motor, emocional e social visando o desenvolvimento global da criança.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. Le corps comme relation. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, France, v. 2, p. 137-157, 1962.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula** 4. Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- BARROS, Daisy Regina; NEDIALCOVA, Giurgia T. **A B C da ginástica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1999.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Cegalla Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

COSTE, Jean Claude. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**, São Paulo, SP: Ática, 2001.

FERNANDES, J. Abordagem emergente em psicomotricidade. In: FERNANDES, J.; GUTIERRES FILHO, P. (Ed.). **Psicomotricidade: abordagens emergentes**. Barueri: Manole, 2012. p. 1-12.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1996.

GONÇALVES, Fátima. **Psicomotricidade e educação física: Quem quer brincar põe o dedo aqui**. São Paulo: Cultural RBL, 2010.

_____. **Do andar ao escrever um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultural RBL, 2009.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

JOSÉ, Elisabete de Assunção & COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Afiliado, 2000. (série e educação)

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Tradução: Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 1987.

PIAGET, J. **A formação do simbolismo da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Difusão Européia, 1971.

OS JOGOS COMO POSSIBILIDADE DE DIMINUIR A AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALDÉSIO LUIS FERRO

Formado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Uninove - São Paulo. (2012).



RESUMO

Este artigo apresenta objetivos que descrevem a agressividade infantil de maneira a entender quando e porque elas ocorrem, mostra também que o uso dos jogos durante as aulas é uma excelente ferramenta de trabalho para o educador que deseja diminuir ou extinguir essa forma de comportamento em seu aluno. Esse comportamento está hoje bem mais aparente nas escolas, crianças estão se comportando com muita agressividade nas situações educativas, isso porque muitas vezes lhe falta uma família estruturada, ou mesmo imitam o que presenciam na realidade de sua vida. Utilizar jogos nas aulas pode ser uma maneira muito significativa de trabalho, porque através deles a criança vai brincar, inventar, criar e viver um mundo imaginário, podendo construir atitudes produtivas e criatividade estimulada tendo a oportunidade de modificar a qualquer momento sua realidade. O seguinte trabalho traz uma pesquisa bibliográfica como caminho metodológico, pesquisas em livros e várias fontes reconhecidas cientificamente. Mostram-se aqui diferenças muito significativas a respeito da origem da agressividade, alguns autores apostam em aspectos biológicos e outros dão ênfase ao aspecto ambiental. Por fim tem – se considerações que salientam o caráter de difícil abordagem dos assuntos em questão, citam-se diferentes formas de prevenir esse comportamento indesejado da criança, através de limites, de jogos, brincadeiras deixando bem claro a função da escola e da família para que juntas possam acabar com esse comportamento tão inadequado da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Agressividade; Escola; Jogos.

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo surgem notícias frequentes tanto nacionais como internacionais que refletem a confusão de valores presentes no ser humano. O tema agressividade ainda não é bem discutido com seriedade no trabalho pedagógico dentro da sala de aula, pois desencadeia angústia e inquietação no contexto escolar.

Segundo Traille (1998), "a agressividade não é defeito, nem virtude. Naverdade, é uma qualidade que o homem já traz desde pequeno". Ele acrescenta que a agressividade é uma condição específica, que não nasce por si só. Diversos autores, como Freud apud Piletti (1999), afirmam que na idade entre 3 a 6 anos a criança reconhece características importantes da sua personalidade, sendo um momento determinante na estruturação desta. Para Freud apud Piletti (1999, p.207), os problemas psicológicos enfrentados pelos adultos são decorrentes da repressão que presenciaram quando criança.

Instintos agressivos se transformam em violência e podem ser canalizados com realização e prática de esportes entre outras coisas. Outros autores diferenciam agressão de agressividade. Agressão é considerada uma ação direta, mas planejada pronta para ferir outra pessoa. Já a agressividade é considerada uma ação direta que tem a intenção nítida de machucar alguém.

Todas estas formas contribuem para refletir a respeito agressividade infantil, mas não são definitivas para compreensão deste fenômeno. Em função desses problemas apontados têm-se objetivos a alcançar como identificar as contribuições teóricas significativas sobre o assunto e as formas diversificadas de aula para que essas atitudes acabem no ambiente escolar.

Assim, requereu-se que essa reflexão contribuísse para o aprofundamento e produção de conhecimento científico sobre o assunto. Surge então a necessidade de se pensar em uma proposta para trabalhar com esse comportamento agressivo da criança, buscando nos jogos um meio de facilitar o trabalho, conhecer a agressividade num todo e refletir sobre a utilização dos jogos e brincadeiras como uma maneira de diminuí-la ou extingui-la.

A relevância em realizar este trabalho obteve um vínculo significativo, tanto para o crescimento acadêmico, como para a formação profissional, propiciando uma melhor qualificação e aperfeiçoamento no contexto pedagógico. A pesquisa foi realizada eminentemente em caráter bibliográfico, através da descrição e reflexão dos dados teóricos sobre o comportamento e desenvolvimento de crianças, bem como suas relações familiares e escolares.

AGRESSIVIDADE INFANTIL

A agressividade é um comportamento que todo ser humano está sujeito a tê-lo em algum momento de sua vida, esse comportamento não é tão fácil de ser identificado, pois pode se manifestar de diferentes formas e se originar de diversos aspectos. Segundo Winnicott (2005) os comportamentos agressivos já nascem junto com o ser humano. A agressividade é um medo que faz com que a pessoa aja para que os outros o percebam ou para que suas frustrações diminuam.

O autor ainda coloca que as crianças procuram ter uma relação de confiança com o ambiente em que está inserido e principalmente com sua família, mas muitas vezes por algum motivo esse ambiente pode transmitir medo e insegurança e é aí que a agressividade pode acontecer.

É nesse sentido então que a agressividade é uma forma da criança apelar pelo que sente necessidade e que elas possam ser atendidas. Que Winnicott (2005) diz que a agressividade é normal na criança desde a barriga da mãe. Um exemplo são os pontapés levados na barriga que podem ser considerados movimentos agressivos, mas que a criança claro não sabem que são ações agressivas e que podem machucar a mãe.

Os atos agressivos não acontecem sozinhos, precisam de outra pessoa para que possam acontecer. A criança não deseja que isso ocorra, mas acaba acontecendo. É por isso que na escola ocorrem muitas crises agressivas porque agrega inúmeras crianças com características diferentes.

Conforme afirma Winnicott (2005) a agressão necessita de alguém que a enfrente. Tendo, então a escola e a família uma função muito importante sobre essas agressividades, pois a criança passa a maior parte de seu tempo envolvida com seu desenvolvimento e o autocontrole será influenciado pelo ambiente em que faz parte.

Os pais que impõem regras para seus filhos são os pais que a criança deseja e precisa, só assim poderá entender que a vida em sociedade exige bons comportamentos e que nem tudo é como elas querem (Winnicott, 2005). O professor também precisa ter autoridade para lidar com a agressão de seus alunos e fazer com que a criança não se sinta livre, para fazer o que bem entende. É necessário haver regras e limites.

Acha-se que o comportamento agressivo está ligado à violência, pois esse acaba gerando conflitos tumultuosos e impetuosos que muitas vezes usa-se a força física. Para Juska (1995), no comportamento agressivo estão presentes alguns elementos como humilhação, ameaças à autonomia do indivíduo.

A agressividade então, segundo o autor, é a maneira que as crianças encontram para se comunicar, para demonstrar seus desejos e é uma condição específica do homem e que este vai adquirindo-a através de comportamentos diferentes para poder se comunicar com o mundo que o cerca, e como seus desejos e vontades nem quase sempre são realizados ou atendidos, acaba-se por ter que enfrentar suas primeiras frustrações e assim, encontra na agressividade uma forma de se defender, de desabafar e de se sentir protegido.

A criança da educação infantil não é preparada para receber críticas vindas do mundo externo, e com medo de ser rejeitada pelo grupo que está inserida, desenvolve um comportamento agressivo (Traille, 1998). A criança usa a agressividade como uma forma de criar e transformar, construir e desconstruir conceitos, formando assim, uma nova aprendizagem.

Segundo Logo, Massa e Piedra (2006) falam que a violência na escola pode manifestar de várias formas como violência física que é aquela com empurrões, socos, chutes; violência verbal é quando ocorre bullyngs, xingamentos, a criança é provocada e insultada; violência psicológica são as ações que mexem com a auto-estima da criança e alimenta a sua sensação de insegurança e medo; violência social é quando a criança é desprezada, excluída de seu grupo de amigos, e se torna solitária.; violência indireta é a agressão a uma terceira pessoa.

Já Papalia e Aids (2000) há dois tipos de agressão, a agressão instrumental que a criança não tem a intenção de machucar seu companheiro, mas tem a intenção somente de pegar algo que é de seu interesse, e a agressão hostil que é aquela que a criança tem a intenção de machucar seu companheiro.

O primeiro tipo de agressão citado relaciona-se às crianças de 2 a 3 anos, que estão na fase de disputar brinquedos e objetos sem propósito de machucar, estão na fase do egocentrismo, ou seja, se sentem o centro das atenções. Esse tipo de agressão vai diminuindo conforme a criança vai aprendendo a expressar o que querem e o que sentem. Com a idade de 3 a 4 anos a criança consegue se relacionar com seu colega, mas ainda há conflitos, pois seus interesses permanecem iguais.

Com 5 anos de idade, a criança já começa a brincar e a participar de jogos interativos, elas já conseguem respeitar regras e agir em grupos. Aos 7 anos de idade, o comportamento da criança já começa a se transformar na interação com os colegas. É nesta fase que o egocentrismo vai diminuindo tornando capaz o relacionamento da criança com o mundo de maneira mais objetiva e a criança já compreende o que pensam as outras crianças demonstrando assim mais companheirismo e interação com seus amigos.

Conforme as crianças crescem vão adquirindo novas maneiras de se comunicar com o mundo externo e nem sempre suas vontades são atendidas, assim muitas vezes é normal que busquem a agressividade em forma de desabafo. Quando uma criança presencia um adulto praticando agressões sejam elas verbais ou físicas, por consequência imitará muitas dessas atitudes realizadas pelo adulto.

O comportamento dos filhos é de responsabilidade dos pais, se houver algum inadequado os pais precisam chamar a atenção colocando limites e disciplina. Como afirma Negrine (1994, p.34): “As crianças que usam agressividade são as que mais precisam de referências, ou seja, são as que mais precisam de limite”. É muito comum psicólogos e terapeutas falarem aos pais que as crianças necessitam de limites para que possam ter um vida saudável.

As crianças que não têm disciplina se tornam adolescentes e adultos difíceis de aceitar seus erros e suas derrotas não sabendo trabalhar seu comportamento se seus desejos não forem realizados, apresentando também dificuldades em lidar com seus impulsos onde muitas vezes surgem as birras. Assim, essa birra pode se transformar em uma agressividade, em uma violência ou até mesmo em depressão. Crianças indisciplinadas podem se transformar em delinquentes e por esse motivo os casos de indisciplina ou mesmo agressividade precisam de um acompanhamento psicológico.

O que acontece hoje é que os pais segundo Tiba(1996) querem dar aos seus filhos liberdade demais e acabam esquecendo dos limites, ele ainda coloca, que os pais precisam dar bons exemplos para seus filhos se o querem transformar em cidadãos de bem, e que os exemplos vem de casa.

Sabe-se que crianças com problemas de comportamento regras são difíceis de respeitar, e isso faz com que sempre acontece algo indesejado, ou machuca-se alguém, magoa-se entre outras consequências. Tiba ainda reforça que educar não significa privar ou proibir, as atitudes devem em si, ser boas para todos sem prejudicar ninguém.

Os pais e os professores precisam estabelecer limites na criança sem se esquecer da liberdade, mas não se pode confundir liberdade com permissividade. É muito importante dar a criança a chance de expor seus sentimentos, mostrando a ela o certo e o errado com muita clareza. É necessária uma união intensa entre escola e família, estas devem estabelecer horas de lazer e de obrigações, fazendo-os entender o que é limite.

Mannoni (1986, p.25-26) diz que os limites não precisam ser colocados somente por que o agressor está agindo, mas porque com esta ação está machucando a si próprio. Atualmente as pessoas estão vivendo um período histórico muito cheio de incertezas e

inseguranças, a única coisa que se pode compreender e a velocidade com que ocorrem as mudanças na vida e nas instituições.

O que pode levar uma criança ou qualquer pessoa a realizar atos violentos são inúmeros fatores como a desigualdade social, a carência emocional e afetiva, algumas crenças entre outros. Hoje está muito comum ouvir-se comentários sobre violência escolar tanto com professores ou alunos, o que deixa bem claro que a escola está perdendo o seu caráter de transformação e o poder de combater a violência.

É muito importante que professores, alunos e funcionários saibam o quanto possuem a responsabilidade para mudar a escola, fazendo dela um ambiente agradável e amistoso, onde todos possam ser aceitos e respeitados. É necessário encontrar medidas corretas para procurar combater esta violência, procurar formas de boa convivência, pois é muito prejudicial aos alunos ter que conviver em uma escola com medo, ansiedade, insegurança que poderá colaborar com o fracasso escolar. Todos precisam estar cientes das consequências negativas deste comportamento maléfico para a saúde mental das pessoas.

Mesmo todos esses comportamentos de violência acontecerem na escola, toda a comunidade tem o dever de preveni-lo, sabendo que todos tem uma função muito importante a realizar tanto família, escola, comunidade e alunos. Cabe a sociedade realizar pequenas ações no dia a dia da escola e da própria família, para que os objetivos da escola seja, compreendidos e que as crianças possam aprender de maneira prazerosa.

A escola enquanto uma instituição deve trazer consigo a imagem de regras, normas e punições para que haja uma disciplina exterminando assim a agressividade dos alunos. A indisciplina na escola pode causar a agressividade e se essas normas e punições se manterem firmes poderá surgir o respeito, o companheirismo e a reciprocidade entre todos participantes da instituição escolar.

AGRESSIVIDADE NA ESCOLA E OS JOGOS COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO

Na educação infantil a agressividade sempre surge devido à disputa de um brinquedo, um objeto, ou pela posse de um lugar muito desejado por todas as crianças, ou mesmo para obter atenção que busca de um adulto. Essa ocorrência se dá porque a criança está ainda na fase do egocentrismo e não conhece claramente o que o mundo externo coloca como regras sociais a serem obedecidas.

No ingresso da criança na educação infantil, ela deixa de viver apenas com o mundo familiar e começa a fazer parte do mundo escolar, aumentando seu repertório de pessoas

com quem se relacionam. Porém, essa nova referência pode produzir inúmeros conflitos que perante sentimentos de incapacidade para resolvê-los pode mostrar insegurança e praticar atos agressivos.

Fante (2005) afirma que alguns fatores podem causar manifestações de agressividade na escola, fatores estes que podem ser internos que são os relacionamentos interpessoais e as características particulares de cada indivíduo ou os fatores externos que são os contextos sociais, a família e os meios de comunicação. Existindo uma extensa propensão em colocar toda a responsabilidade na família e as características particulares de cada um para culpá-los de suas ações agressivas, pois o relacionamento com o próximo se torna muito difícil dependendo destes fatores.

Sabe-se que a família apresenta sim uma responsabilidade muito grande em acabar com o comportamento agressivo da criança, mas quando a escola não consegue trabalhar com essa agressividade, pode aumentar mais ainda esse comportamento negativo, porque se uma criança é rejeitada pelo colega, logicamente para se defender usará sempre formas violentas aumentando cada vez mais o contexto de agressão.

Ainda acrescenta-se que a escola pode também, devido sua forma de organização colaborar e muito com ocorrências de atos agressivos, porque a criança pode refletir uma resistência, seja do professor ou de um colega, de acordo com seus interesses e necessidades agindo cada vez mais de maneira indesejada. Os professores devem identificar tais comportamentos e tratá-los com adequação, pois os castigos e as ameaças não são vistas pelas crianças como punição, mas sim como um jeito de conseguir dos pais e professores a atenção.

Dell Pratte (2003), Silva (2006) e Lizzi (2006) mostraram em seus estudos que para mudar comportamentos agressivos devem-se fazer intervenções positivas buscando um relacionamento afetivo se opondo as atitudes agressivas através do bom relacionamento entre o professor e o aluno.

Segundo Rufino (2006) o trabalho para a diminuição da agressividade na escola não deve ser somente do professor, mas sim, dos funcionários, gestores e família, a fim de determinarem que comportamento tomar para prevenir estes conflitos que ocorrem na escola.

Depois de tantas informações sobre os comportamentos infantis acredita-se trabalhando com jogos e brincadeiras nas aulas pode-se diminuir o problema, da agressividade pois terão momentos de descontração, interação e alegria. Sendo assim, os jogos tornam-se importantíssimos para o desenvolvimento da criança, pois é através do

brincar que ela manifesta de forma simbólica seus vários sentimentos que por algumas razões não podem demonstrar no mundo real.

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NA ESCOLA PARA DIMINUIR AS MANIFESTAÇÕES AGRESSIVAS

Conforme Huizinga(1999, p.33) o jogo, é considerado uma atividade voluntária, realizada de maneira a obedecer a limites de espaço e tempo, e traz como características a apresentação de regras a serem seguidas, são acompanhados de prazer, alegria e tensão. Existem regras implícitas e explícitas, o processo do brincar e se divertir, a incerteza de saber quem irá ganhar a representação da realidade, e muitas outras características comodiz (Freire 2002, p.67) sobre como jogo pode ser subjetivo, pois através do faz- de – conta coloca as pessoas na brincadeira sem que percebam.

Esse caráter subjetivo do jogo faz saber como este pode contribuir na diminuição do comportamento agressivo em crianças. O jogo faz com que o jogador se envolva totalmente, manifestando seu íntimo, seus desejos, suas fantasias, seus receios. No jogo pode-se imaginar criar, trocar. A ludicidade promove ao ser humano uma libertação, ou seja, através do lúdico a pessoa pode tudo, é livre para fazer o que lhe vier na mente.

Quando a criança participa de um jogo pode-se dizer que está também se preparando para vida, pois o jogar oferece à criança inúmeros conhecimentos e possibilidades para se ter a liberdade de escolher o que deseja e poder obter condições necessárias para se tornarem cidadãos autônomos e críticos para viverem em uma sociedade produtiva.

Conforme pensa Rossetto Jr. Et al (2005, p. 13), a criança para ser bem vinda ao grupo de amigos necessita ter comportamento e atitudes exigidas pela equipe jogadora, o jogo também pode trazer muitas qualidades essenciais para a vida do indivíduo como valores éticos e morais.

O jogo conduz a criança para um mundo de imaginações, onde através da linguagem ela é capaz de refazer suas atitudes e de repensar em suas futuras ações. Assim, têm-se três consequências importantes para o desenvolvimento da mente: a socialização da ação, o aparecimento do pensamento e a interiorização desta ação, que antes era perceptiva e motora e se reconstituem em imagens e nas experiências da mente.

Através dessa brincadeira com jogos é que a criança trabalha sua afetividade passando por transformações que a levam a ter sentimentos como empatia, respeito e cuidado ao próximo. Piaget (1975) destaca que nesta fase a criança está no período do

jogo simbólico, que constitui no brincar de faz-de – conta, de imaginar, de fantasiar, de transformar o irreal em real conforme seus interesses.

Assim, o professor pode entrar no mundo do faz-de-conta, também aproveitando para trabalhar diversos conceitos, inclusive sobre a própria agressividade, realizando diversas atividades que venham levar o aluno a obter consciência de seus atos respeitando o limite do colega.

É muito interessante que o professor proponha atividades, ou melhor, jogos em que a criança possa se colocar no lugar do outro, é através desse tipo de jogo que a criança se humaniza, aprende cada vez mais e conhece a si mesmo, o outro e o mundo que o cerca.

Além dos jogos cooperativos existem os jogos competitivos que não podem ser deixados de lado pelos professores, estes devem ser trabalhados de forma adequada, pois assim, trazem aos alunos valores muito importantes para a vida, como o saber ganhar e perder, a cooperação entre os membros da equipe, o respeito a todos os participantes do jogo.

Competir oportuniza as crianças valorizarem as relações humanas, trazendo para elas mais união, entendimento e compreensão para trabalhar em equipe conseguindo o resultado final que desejam. Esse trabalho do professor com os jogos leva tempo para obter o que se busca, mas com paciência e desempenho pode-se alcançar uma educação de qualidade e ótimos resultados.

FAMÍLIA E ESCOLA

Ter um filho agressivo deixa a família extremamente perturbada, porque hoje muitos pais trabalham para dar o de melhor para seus filhos, mas permanecem pouco tempo para diálogos e demonstração de amor e carinho. E os filhos muitas vezes respondem com insegurança, indisciplinas, falta de objetivos e agressividade. Como graves consequências surgem à ansiedade, comportamentos obsessivos e isolamentos. (Traille, 1998)

Muitas vezes, diz Papalia (2000, p. 240), os pais não têm estrutura para educarem seus filhos, pois foram educados de forma violenta e esses valores negativos que carregam em si, são passados para seus filhos. Algumas famílias possuem medo de enfrentar seus filhos, de perderem a autoridade e assim, deixam de exigir tanto deles, pois têm medo que eles venham a perder o carinho e o amor.

Sabe-se que a responsabilidade de educar a criança não é só da escola, a educação inicia em casa, e a escola apenas oferece conhecimentos e ajuda para que o caráter e a personalidade da criança seja moldado.

Como já citado no início do trabalho, a criança da educação infantil não tem capacidade de aceitar críticas do mundo em que faz parte, pois é nessa fase que sua identidade está sendo formada e a escola exerce um grande papel nessa ação.

A criança necessita aprender a conviver com a competição e com as críticas dos amigos, ela precisa saber lidar com o lado positivo e negativo de um desafio. Quando a criança está em conflito com ela mesma, torna-se mais difícil sua relação com o outro e para ela se adaptar ao grupo é muito complicado, causando um sentimento de inferioridade e insucessos na sua vida, trazendo assim, comportamentos agressivos e inadequados.

Os professores têm um papel muito importante para com essas crianças, necessitam ser afetuosos e prestativos, estimulando sempre o bom comportamento e as ações adequadas. A agressividade está presente em todos os momentos da vida de uma criança. Elas tomam brinquedos umas das outras, batem, chutam, fazem birras, e aí o papel dos pais e professores se tornam fundamental para que estes mostrem para as crianças o certo e o errado, o feio e o bonito, o que pode e o que não pode.

Quando a escola e os pais caminham juntos para combater esses comportamentos tudo se torna mais fácil. A responsabilidade da formação do caráter e da personalidade da criança, na maior parte pertence aos pais, à escola apenas complementa o papel da família, ou seja, apenas oferece condições para que estas venham se integrar na sociedade a que pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a educação infantil é a fase mais importante, pois é nesta que a personalidade e a identidade da criança se formam, e se ela não tiver uma educação de qualidade, como precisa, prejudicará e muito seu desenvolvimento físico e psíquico.

Os estímulos que são dados às crianças contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades motoras, afetivas, cognitivas e de relacionamento como também o desenvolvimento como também o desenvolvimento da autonomia, não podendo esquecer que as crianças, no seu processo de aprendizagem têm interesses e desejos próprios e que podem interferir no meio em estão inserido.

A agressividade pode ser percebida desde o início da escolarização, algumas crianças demonstram esse comportamento principalmente por falta de limites que deve ser dado pelos pais e complementado pela escola. É desde pequeno que precisa aprender a ter limites e respeitar regras de convivência.

São as aulas diferenciadas como utilização de jogos que atraem as crianças, por esse motivo é muito importante que o professor envolva seus alunos com jogos e brincadeiras, por através deles as crianças usam a imaginação, o faz- de conta, pois é brincando que as crianças constituem – se como sujeito e compreendem os demais sujeitos que fazem parte de vida.

Tanto o ambiente interno ou externo da escola pode desencadear a agressividade as crianças precisam compreender os processos de regras sociais e morais para adaptar- se a elas.

Existem inúmeras maneiras para se lidar com os comportamentos agressivos das crianças a valorização das atitudes e ações positivas junto com um trabalho com a escola e a família fazem com que a agressividade na maioria das vezes seja extinta.

O uso dos jogos é uma possibilidade pedagógica de grande valia para dar fim ao comportamento agressivo da criança, o jogo contribui de forma positiva, desenvolve a criatividade a empatia, o trabalho em conjunto e ensina a criança a conviver em sociedade.

Portanto, o presente artigo contribuirá para um atendimento melhor às crianças da educação infantil, para que desde sua primeira infância ela possa usufruir de uma educação de qualidade aprenda valores como cooperação, respeito ao próximo, ajuda mutua, tendo assim, uma convivência mais afetuosa na sociedade em que faz parte.

REFERÊNCIAS

- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.
- BROWN, G. **Jogos cooperativos: teoria e prática**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1994.
- DE MARCO, M.C. **Agressividade na Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos): um estudo de revisão bibliográfica**. 2002. 44f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.
- FORTUNA, T. R. **Desenvolvimento Infantil: Como manejar comportamentos que provocam queixas**. *Revista do Professor*. Porto Alegre [b. l], 12 (46): 45-41, abr. / jun, 1996.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro – teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **O jogo entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

_____. **Da escola para a vida**. In: VENÂNCIO, S; FREIRE, J. B. (orgs.) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores associados, 2005, p. 3-26.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JUSKA, A. **Professor precisa saber lidar com este tipo de Agressividade: Professor conduta**. *Revista do professor*. Porto Alegre, V. 11, n. 41, p. 3-50, jan. / mar, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

MANNONI, M. **Como lidar com a criança agressiva**. *Revista Nova Escola*. São Paulo, Ano I, nº 4 p.25-27, junho, 1995.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. 7. ed. São Paulo: Artes Medicas, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROSSETTO JR, A. J. et AL. **Jogos Educativos: estrutura e organização da prática**. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

SCAGLIA, A. **Jogo: um sistema complexo**. In: VENÂNCIO, S; FREIRE, J. B. (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 37-69.

SILVA, D.R. **Agressividade em crianças: um estudo em contexto educacional pré-escolar**. 2006. 79f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.

TIBA, I. **Disciplina: Limite na Medida Certa**. 21. ed. São Paulo: Gente, 1996.

_____, I. **Quem Ama Educa!** 49. ed. São Paulo: Gente, 2000.

ZAGURY, T. **Limites sem Trauma**. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

**VANESSA APARECIDA DA SILVA**

Graduação em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Faculdade Unifai 2009 e 2019; Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade FMU 2012; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Jardim Maria

RESUMO

A presente pesquisa tem como ponto de partida sinalizar o que é Gestão democrática quando surgiu e sua integração ao novo Currículo da Cidade, observaremos como as escolas municipais desenvolvem estas políticas, como ela se desdobra e possibilita a construção de uma escola que tenham como objetivo a educação integral de bebês, crianças e jovens. A responsabilidade de se construir um Projeto Político Pedagógico voltado para comunidade em que a unidade escolar está inserida viabilizando não somente conteúdo mais uma interação escola e comunidade (ações sociais) a pesquisa abordara a defesa das políticas públicas pela educação infantil, no possibilitando a reflexão de como é importante a escola ser um espaço democrático.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Educação Integral; Currículo da Cidade.

INTRODUÇÃO

Com a disseminação da pandemia do Covid 19, pelo Brasil, e o fechamento das escolas a equipe em que trabalho começou a se movimentar para melhor atender a comunidade ao qual estamos inseridos, realizar um atendimento de qualidade em que todos pudessem ser atendidos com qualidade, nos fez perceber como a Gestão democrática deveria funcionar dentro da escala, como ter a comunidade no espaço escolar era de suma importância para compreender qual o melhor plano a ser traçado para cumprir com o currículo em um momento complicado que estávamos passando em decorrência da crise na saúde mundial.

Desta forma a pesquisa tem como objetivo geral, compreender como a Gestão democrática e abordada no currículo da cidade nossos objetivos específicos observar a

importância das políticas públicas para constituição da educação infantil, como se constituir o projeto político pedagógico.

A problematização permeia sobre a reflexão da importância da participação de toda a comunidade escolar nas decisões da escola, possibilitando a construção do ensino integral que vem sendo ideal de educacional dos dias atuais.

A presente pesquisa poderá contribuir para educação infantil, pois o tema que ela aborda é de extrema importância para reflexão sobre e renovação do pensar pedagógico.

A pesquisa foi feita de forma qualitativa, utilizando fontes primárias e secundárias.

No primeiro momento será apresentado um breve histórico sobre a que é gestão democrática e sua abordagem no currículo da cidade, também abordaremos as políticas públicas em defesa da educação infantil e concluiremos como estas questões impactam na construção de uma escola de educação integral.

O QUE É GESTÃO DEMOCRÁTICA?

A gestão democrática é um termo muito utilizado na educação, após ser inserido de forma constitucional nas leis de diretrizes e base da educação nacional. Podemos observar a constituição deste pensamento nos escritos do autor Cury:

Comumente o princípio da gestão democrática tem sido mais referido à eleição de diretores ou diretoras em escolas públicas. Tal dinâmica, inclusive, faz parte de várias Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Entretanto sem negar esta possibilidade maior para uma função ou mesmo um cargo na estrutura do magistério e, sem se desviar do princípio federativo, cumpre refletir sobre as exigências e desafios trazidos por esta inserção constitucional inédita. (CURY, 2017)(CURY,2002, p.164)

O verbo gestão é decorrente da palavra em latim gero, gessi, gestum, gerere, que nos tem como significado chamar para si, executar, gerir, como podemos observar é uma palavra que tem um chamamento do sujeito. Como observa Cury (2020, p.165) podendo ser vista em um dos substantivos derivados deste verbo. Tratando -se de gestatio, ou seja, gestação isto é ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente.

A terminologia da palavra dentro dos parâmetros é geração de um novo modelo de pensar a administração uma realidade que já traz a democracia traduzida pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

Observaremos o movimento histórico da gestão democrática, que vai em direção contrária aquela trabalhada na trajetória política em que os gestores se pautarem ora por um movimento paternalista, ora por uma relação propriamente autoritária. O autor Cury (2002, p.166) compreende paternalismo e suas variantes, autoritarismo e congêneres são formas de pensar e agir sobre o outro não reconhecido como igual.

A gestão democrática fica estampada nos votos conquistando a universalização, o reconhecimento deste feito é de cientistas políticos que estudavam tanto a liberal-democracia quanto a passagem desta para a socio-democrática. Este voto universal marca o avanço sobre o elitismo dos que se sentiam mais que os outros, impossibilitando a cidadania ativa, reagindo contra os que não se conformavam com a limitação de direitos da cidadania. Bobbio (1986) em o Futuro da Democracia, reporta-se à educação para a cidadania como que um súdito transforme-se em cidadão. Para o cidadão a democracia nasceria do próprio exercício da prática democrática, sendo os direitos reconhecidos e declarados como ato do próprio cidadão, tornando-se este um constituinte da cidadania ativa. Cury aborda a questão da gestão democrática da forma a seguir:

Se a noção da gestão democrática sob os direitos políticos é uma conquista modernidade, ela se torna mais plena de significado para o Brasil quando se tem a sua origem próxima em nossa história educacional. (Cury, 2002, p.166)

O regime militar de 1964, nos faz regredir do processo democrático, por obter uma raiz autoritária o militarismo como forma política institui a força o direito através dos atos institucionais, decretos-leis, corrompendo o ato democrático, trazendo para as escolas um ambiente controlado e vigiado para que atos contra ao regime fosse punidos, observemos os dizeres de Cury:

Em certo sentido, a dimensão pública do serviço público que é a educação escolar foi executada por razões muito mais próximas do privado e do secreto do que da transparência do público. O temos, a obediência e o dever suplantaram o respeito e o diálogo e do direito. (Cury, 2002, p.166).

Com a chegada do movimento de contestação ao regime autoritário e com a desestruturação do regime militar, o movimento contou com a participação dos professores, a mobilização geral capacitou a derrubada do regime autoritário e possibilitou a organização de um novo sistema político e um novo ordenamento jurídico também.

O ordenamento novo trazia em sua raiz a democracia, para toda sociedade e para o ambiente educacional também, a Carta Magna de 1988, consagrou princípios que defendiam a democracia e a educação democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CURRÍCULO DA CIDADE

A sociedade moderna apresenta um angustia quando nos referimos a democracia e as ideologias educacionais que ela carrega em seu currículo, o Currículo da Cidade apresenta estas ideologias da seguinte forma:

Adotar uma ideologia educacional democrática, como pretendemos na rede Municipal de Ensino de São Paulo, implica compormos uma gramática pedagógica do currículo progressista e construtiva, como postulada nas pedagogias reformada do final do século XIX e do século XX. (Currículo da Cidade, 2019, p.178).

Debruçados a luz de Fredrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi, autores da psicologia construtivista de Jean Piaget, que aborda a compreensão do potencial intelectual do ser humano e na psicologia de Lev S. Vygotskey e Jerome Bruner da linha socioconstrutivista nos levam a reflexão de da construção sociocultural do saber. O novo currículo também se ilumina pela literatura da escola moderna Reggio Emilia e os trabalhos com projetos.

As influências retiradas da Associação Criança lá de Portugal, que são estruturadas nas teorias de Dewey, Piaget, Vygotskey e Bruner, abordam a concepção de bebês e crianças dotados de competências e potenciais para grandes realizações que precisam ser respeitadas em suas individualidades e em seus interesses. Observemos que o Currículo da Cidade aborda esta questão da seguinte maneira:

As experiências que trazem consigo, fruto de suas vivências em outros contextos de vida (família/ responsáveis, comunidade), devem ser valorizadas interações com os adultos e com seus pares, em práticas colaboração apoiadas por adultos sensíveis, que invistam na ampliação e sofisticação crescente das experiências de aprendizagens[...]. (Currículo da Cidade, 2019, p.179)

Observar a educação de bebês e crianças neste contexto teórico nos viabiliza a reflexão da gramática pedagógica do currículo que nos remete ao fazer educacional que não se finaliza no contexto filosófico, as práticas do dia a dia é quem irão concretizar os dizeres teóricos até aqui abordados.

O Currículo da Cidade (2019, p.179) nos diz: Para torna ativa a gramática pedagógica do currículo é necessário entende-la em sua potencialidade evolutiva, estudando sua prática por profissionais competentes para refletir, reelaborar com criatividade. Assim nos apresenta Oliveira – Formosinho:

[...] uma gramática que cria linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiências; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação. Esse modelo implica uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e coletiva, com uma didática flexível em permanente construção. (Oliveira – Formosinho, 2007, p.31 -32).

Neste ponto devemos voltar nossa reflexão ao termo gestão. O termo aqui empregado pode ser confundido com gerenciamento de materiais e pessoas, no contexto escolar ele se amplia as práticas educativas do ambiente educacional, assim fica exposto no Currículo da Cidade (2019, p.179): “compreende-se aqui a possibilidade de acolher um significado alargado ao termo, em que todos implicados com a prática educativa como prática social.

A proposta integradora que a nova base curricular vem apresentando a Educação Infantil, tem em suas estruturas a Educação democrática, abordando princípios e concepções educacionais que partem do pressuposto que todo trabalho pedagógico visa acolher, constituir, respeitar, valorizar a escuta ativa de bebês e crianças.

Quando pensamos em uma educação baseada na democracia, imaginamos uma algo homogêneo para todos, independente de raça, etnia, cep, idade, não falamos aqui de igualdade a todos sim de equidade, quando os iguais são tratados iguais e suprimindo a necessidade dos desiguais para que possam ter acesso ao mesmo conhecimento sociocultural. Também assim é abordado o tema no Currículo da Cidade:

Pensar numa educação democrática é pensar numa educação feita para todos e com todos, que promova igualdade de condições, observando as diferenças as desigualdades, as diversidades culturais, étnicas, sociais, políticas e econômicas. (Currículo da Cidade, 2019, p. 179).

Na perspectiva que a democracia e o pilar mais importante da gestão pedagógica da unidade educacional, fazendo uma ligação com o currículo, podemos observar as ações que ultrapassam questões de planos, objetivos, procedimentos e questões organizacionais que regulamentam o funcionamento da escola, a reflexão das duas ações implicam nos aspectos que caracterizam cada unidade, seu cotidiano, suas práticas educacionais, seus valores e crenças, como se concretizam as interações escola e comunidade enfim dão personalidade a unidade educacional.

A caracterização das unidades educacionais é permitida pela construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, e a construção democrática desde documento pedagógico que irá identificar a vivência pedagógica de cada unidade, assim nos explica o Currículo da Cidade.

A construção coletiva, participativa e genuinamente democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP) como expressão das intenções e como vivência de proposta pedagógicas que traduzam a marca identitária de cada Unidade é de suma importância para concretização da tão sonhada gestão democrática. (Currículo da Cidade, 2019, p. 180).

O Projeto Político Pedagógico, propagador da gramática pedagógica que orienta o currículo da Unidade Educacional ela finaliza a atividade coletiva, cooperativa, incluído a ação de tomada de consciência da realidade educacional da instituição e de tomada de decisão em favor de mudanças que sejam necessárias. Como compreende Azanha.

A melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. (Azanha, 2006, p. 103).

Para Azanha (2006, p.104), “a ideia de um projeto pedagógico, visando à melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar”. Tal compreensão nos faz refletir que cabe ao Projeto Político Pedagógico revelar a realidade educacional da unidade,

quais os planos de ação que necessitam ser colocado em prática. Assim nos assegura o Currículo da Cidade.

Isso posto, não cabe situações em que os PPPs não revelem pertinência estreita com as circunstâncias contextuais das realidades educacionais a que em tese se referem. Tampouco faz sentido haver Planos de Ação descolado das inquietações mais prementes das práticas educativa e dos profissionais que vivem no turbulento cotidiano das Unidades. (Currículo da Cidade, 2019, p. 180)

Podemos observar que o Projeto Político Pedagógico, segundo o documento Padrão Básico de Qualidade deverá ser dinâmico, ele deverá ser construído e reconstruído no coletivo. Após a breve reflexão do currículo e a gestão democrática, observaremos qual a ligação das Políticas Públicas com a educação infantil.

RELAÇÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

O ponto inicial desta relação se dá na compreensão do conceito Políticas Públicas que abraça a educação ao prosseguimos nossos estudos nos depararemos com três políticas muito significativas para educação de bebês e crianças na Cidade de São Paulo, embasadas por legislações municipais como o Plano Municipal de educação da Cidade de São Paulo e o Plano Municipal pela Primeira Infância e uma nacional a Base Nacional Comum Curricular. Porém a pesquisa se ateve apenas ao Plano Municipal de Educação.

Iniciemos pelo Plano Municipal de Educação 2015, documento decorrente do Plano Nacional de Educação de 2014, te define as necessidades principais da educação de cada município no caso em questão, da Cidade de São Paulo, aprovado depois de diversos debates no âmbito legislativo, que tem o objetivo de melhorar a qualidade da educação no município de São Paulo. De observemos o que o Currículo da Cidade nos apresenta sobre o Plano Municipal de Educação 2015:

O PME (SÃO PAULO 2015) estabeleceu dez metas que deverão ser efetivadas. Algumas metas dizem respeito a demanda gerais, como o aumento do percentual de investimento na educação, a gestão democrática da escola, a redução de números de crianças por sala e a valorização dos profissionais, principalmente pelo apoio à formação. (Currículo d Cidade, 2019, p.192)

No que se refere a educação infantil iremos observar o posicionamento de ampliação de oferta de vagas em creches como a grande prioridade do Plano Municipal de Educação 2015. A proposta de se ampliar o atendimento integral para bebês e crianças de zero a seis anos de idade, tem como objetivo assegurar a este público alimentação de qualidade, convivência com a família, aleitamento materno, eliminação de violências física, acesso a cultura e ao lazer e em ambiente naturais e Educação infantil são temas que a lei federal asseguram para a Cidade de São Paulo.

O Currículo da Cidade assim apresenta:

Quanto à EI, a legislação indica a expansão da oferta, que deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade do atendimento, com instalação e equipamentos que obedeçam aos padrões de infraestrutura do MEC, com profissionais qualificados de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996) e com o currículos e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógico. (Currículo da Cidade, 2019, p. 192)

Outro documento que reafirma a intenção do Plano Municipal de Educação e o Marco Legal da Primeira infância de 2016, ele afirma o quanto é fundamental a participação da família ou responsáveis nas redes de proteção social e o cuidado de bebês e crianças pequenas em seus ambientes sociofamiliares e comunitários.

O Currículo da Cidade (2019, p.193) nos mostra que a rede de proteção social da Cidade de São Paulo atende, aos bebês, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. As equipes que atende este público são formadas por multiprofissionais como assistentes sociais, psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos, que acompanham a trajetória de aprendizagem de bebês e crianças, as equipes propõem atendimentos que valorizam os territórios que cuidam das crianças. Assim mostra Schilling; Angelucci, 2016:

Um dos desafios do trabalho é consultar uma rede, da qual a escola é o ponto nodal, com organizações formais e não formais que estão no território da escola. Este é o desafio: produzir um território que cuida. Porém, como constituir a rede? Trata-se de um trabalho incessante, incansável e de pouca abrangência, em muitos casos. Há parceiros que podem auxiliar em uma determinada questão, outros em outras, alguns apenas um pouco, outro mais. Todas as variáveis são possíveis. Cabe mencionar que essa rede nunca é sólida. Sempre é preciso atar os nós que foram desatados. (Schilling; Angelucci, 2016, p.193)

Podemos observar que os documento e leis que regulamentam a educação de nossos municípios concatenam umas com as outras, tendo o mesmo objetivo de produzir uma educação integral aos bebês e crianças de nossos municípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a Gestão Democrática vai muito além da opinião dos membros da escola, famílias e comunidade, ele perpassa as questões teóricas da escolas, podemos compreender que a Gestão Democrática é um dos pilares para se desenvolver uma escola de qualidade em que os planos e projetos sejam muitos mais que matérias a serem apresentados ao supervisores educacionais, ela da identidade ao Projeto Político Pedagógico, e busca apoio em outros equipamentos que a comunidade utilizam, como rede de proteção à infância, atendimento médico, serviços sociais entre outros, etc.

A pesquisa nos faz refletir o quanto é importante as Leis e documentos que regulamentam a educação, pois elas garante a democracia no ambiente escolar fazendo

oferecendo uma educação igualitária a todos, também fica exposto nos Currículo da Cidade 2019, a preocupação de termos uma educação integral preocupada com a formação de bebês e crianças que se apropriem não somente da escrita mais também que sejam cidadãos prontos para vida

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. (2006). **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OUTROS ESCRITOS**. SÃO PAULO: SENAC.

CURY, C. R. (2017). *GOOGLE ACADEMICO*. (G. D. DESAFIOS., Produtor) Acesso em 24 de 08 de 2020, disponível em UPF.BR: file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/25486-97002-1-PB%20(2).pdf

FLÁVIA SCHILLING, C. B. (2016). **CONFLITOS, VIOLÊNCIAS, INJUSTIÇAS NA ESCOLA?CAMINHO POSSÍVEIS PARA UMA ESCOLA JUSTA**. SÃO PAULO: CAD.PESQUI.

JULIA OLIVEIRA, J. F. (2013). **A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA ASSOCIAÇÃO CRIANÇA: A PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO**. PORTO ALEGRE: PENSO.

PEDAGÓGICA, S. P. (2019). **CURRÍCULO DA CIDADE. EDUCAÇÃO INFANTIL**. SÃO PAULO: COPED.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO

VANESSA DOS SANTOS GONÇALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISANT'ANNA no ano de 2014. Professora de Educação Infantil.



RESUMO

O brincar como forma de aprendizado está presente em todas as culturas que temos acesso, assim como é percebido brincadeiras com filhotes de mamíferos no aprendizado e desenvolvimento das habilidades inerentes a cada espécie. Diante disso, o ser humano como ser social amplifica a utilização de entendimento lúdico para catalisar o próprio desenvolvimento. Cada cultura se expressa de uma maneira, contudo, todas estão se utilizando de certa forma da ludicidade na educação das suas crianças, seja na Escandinávia ou no Brasil. Sendo assim, aliar a arte do brincar com o desenvolvimento cognitivo da criança ainda que possa parecer despreziosa é a ferramenta mais poderosa para tal feito.

Palavras-chave: Cognição; Desenvolvimento; Autonomia; Habilidade; Brincadeiras; Crianças.

INTRODUÇÃO

Início o presente artigo com a pretensão de entender a motivação dos estímulos que moldam o desenvolvimento cognitivo de uma criança. O primeiro passo para tanto, por sua vez, é trazer à baila um complemento científico capaz de graduar as pontuações que serão abordadas.

Assim, com o *animus* de entender a formação cognitiva do ser humano, alguns cientistas pesquisadores puseram em contato direto macacos e humanos. Ambos em tenra idade para que fosse possível entender até que ponto um interferiria no desenvolvimento do outro. Entretanto, o estudo teve de ser interrompido porque a criança em estudo estava agindo como macacos, enquanto que o oposto continuava quase que sem nenhuma

mudança perceptiva. Analogicamente um caso parecido ocorreu na Índia, onde encontrada pela polícia, uma garotinha foi apelidada de menina Mogli devida sua criação ter sido entre macacos: a garota não falava, apenas emitia grunhidos semelhantes aos macacos e se comportava como os mesmos.

Sendo assim, o que significa criar? Esse ponto é estratégico porque mediante a criação e estimulação neural em um ser humano interfere sobre o modus como a criança incorporará determinadas habilidades. Diz-se mais claramente, que a criação e a habilidade social sempre será desenvolvida caso o crescimento se desenvolva em contato com grupos sociais. Nisto, não se exclui os diversos casos de crianças adotadas por matilhas ou mesmo por macacos. Dependendo de onde e como a criança seja criada, ela se adaptará às condições de sobrevivência do meio em que está inserida. Exemplos disso tem-se: Oxana Malaya que devido a omissão de seus pais alcoólatras foi acolhida por cães e com ela criou um vínculo inquebrável. Esta criança apenas sabia dizer sim e não. Contudo, suas habilidades como olfato e tato eram diferenciadas, justamente, porque são elas as responsáveis pela sobrevivência da espécie canina em contraponto com as habilidades sociais humanas.

Deste modo, pode-se conseguir diversos exemplos de crianças criadas de maneira não convencional. Alguns são exemplos forçados para fins de experiência controlada, abandono e outros advindos da torpeza humana. Sendo assim, muita bizarrice pode ser encontrada em uma rápida investida nos documentários da BBC por exemplo.

Entretanto, esse artigo não vem exaltar as qualidades humanas em contraponto com a imersão social não humana. Esse estudo busca trazer à luz um caminho já então percorrido: o ser humano depende do meio em que está inserido para, então, estabelecer uma relação de reciprocidade comportamental. O ser humano em tenra idade aprende por repetição, imitação, observação e também por instinto: sendo assim, pode-se influir que as relações, quaisquer que sejam elas, forjam a conjectura humana. Diz-se com isso, que o ser humano é um reflexo do meio que cristaliza sua formação mental.

Seguindo esse raciocínio, as brincadeiras são a forma mais lúdica que se conhece em que o aprendizado é cultivado porque lida com repetição, muitas vezes imitação e instinto. Desta feita, como dito anteriormente, o meio molda a língua e com ela seus sotaques, a maneira de interagir e se comportar, até status social pode ser percebido sem ao menos ser necessário uma interlocução oral. Tudo isto é formado pelo meio, contudo, a formação do meio não pode ser restrita como pedra fundamental do desenvolvimento humano.

Neste espectro, o que importa são as relações criadas por humanos e elas podem ser de qualquer natureza. Vale ressaltar, que as brincadeiras existem sem um motivo aparente,

mas se analisarmos propriamente cada uma delas traz consigo seu ponto de interesse. Seja ele qual for, se de roda, pega-pega, polícia ladrão, amarelinha, cabra cega e inúmeras outras.

Sendo assim, as habilidades sociais e emocionais devem ser trabalhadas com a mais profunda dedicação, principalmente, dos preceptores dos infantes.

Os educadores brasileiros estão em larga desvantagem se comparados com educadores de países com alto desenvolvimento, por conseguinte, os educandos nacionais sofrem por tabela no déficit de aprendizagem. Sendo assim, a arte de brincar deve ser usada como catalizador do conhecimento e portanto, ser aplicada de fato e não como mera teoria, cuja abordagem é generalista e abstrata.

A ARTE DO BRINCAR

De acordo com o dicionário online, arte significa: habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional ou conjunto de meios e procedimentos através dos quais é possível a obtenção de finalidades práticas ou a produção de objetos; técnica.

Nesse caso, a atenção ao conceito faz-se importante porque o uso da ideia da execução percebida e controlada racionalmente. Por outro lado, brincar é conceituado como uma distração com a finalidade de entretenimento. A junção da arte com o brincar faz o título desse artigo.

É perceptível entender de maneira mais racional as brincadeiras que os filhotes caninos e felinos são imbuídos. Há pequenos testes que aguçam seus instintos. Assim, um filhote selvagem terá instintos mais aguçados que os domésticos. Do mesmo modo, crianças indígenas saberão identificar propriamente cantos de pássaros, ao passo, que em regra, as crianças de grandes cidades não terão essa mesma habilidade. Outrossim, crianças de grandes cidades saberão discorrer sobre a organização social de seu meio, ao passo que um pequeno índio que vive isolado se sentiria totalmente perdido.

Como o teor do artigo é sobre o desenvolvimento humano por meio de brincadeiras na infância, o elo é qualquer cultura tem seus próprios meios da formação intelectual e física de suas crianças. Pode-se dizer que a brincadeira é a maneira mais orgânica de moldar determinados hábitos na formação do pequeno ser social.

Como um adendo que merece ser acrescido nesse artigo, traz-se a citação de ELBA PEREIRA DOS SANTOS quanto à curiosidade inerente aos pequenos humanos:

Isto para ser mantido requer trabalho dobrado e ouvidos afiados, ele rompe com uma visão mais tradicional de ensino e procura colocar como

eixo norteador a transformação da curiosidade, das perguntas trazidas, as suas observações e aspirações que faz da turma. (SANTOS. p 30. 2012)

Não se pode olvidar, que a brincadeira infantil tem mérito próprio e por meio delas é possível entender as necessidades e posicionamentos de determinadas culturas. Por exemplo: crianças ianomâmis terão brincadeiras que lhes permitam aguçar as táticas de caça e pesca, ao passo, que uma criança da cidade, sequer saberá como sobreviver às essas mesmas experiências.

BRINCADEIRAS INFANTIS

Muitas brincadeiras são deliberadamente executadas para testar habilidades físicas, tais como corre-corre, pega-pega, polícia-ladrão; ao passo que outras são de interesse puramente intelectual, como detetive e assassino ou cidade dorme, jogos de tabuleiro entre outros. As habilidades necessárias para cada uma delas demonstram a sutileza das intenções.

Dessa maneira, adiciona-se um adendo o qual tenho grande estima aos jogos de tabuleiro, especialmente o xadrez, que podem ser executados, não requerem esforço físico, apenas e tão somente estratégia mental. Ou seja, a brincadeira qualquer que seja ela, tem por intuito dar prazer ao brincante. Alguns estudantes preferirão determinado tipo de entretenimento contrariando a preferência dos demais. Dito isso, pode-se concluir que devemos lançar mão da maior quantidade de brincadeiras que uma criança possa conhecer oferecendo-lhe o máximo a possibilidade de escolha.

Humanos tem a capacidade técnica de criar jogos e repassá-los a seus descendentes que, por sua vez, os melhorarão *ad infinitum* ou os enterrarão no esquecimento.

Nesse passo, as brincadeiras não podem ser de maneira nenhuma tolhidas da formação de uma criança, pois elas são os mais poderosos aliados na formação de mentes aguçadas e corpos saudáveis. O que aparentemente deveria ser a intenção de uma sociedade: que seus integrantes sejam fortes, saudáveis e inteligentes.

De acordo com Piaget, (apud MELO, 2012, p. 7), “[...] o desenvolvimento mental da criança, antes dos seis anos de idade, pode ser sensivelmente estimulado por meio de jogos”. Assim, não há como simplesmente, emergir uma criança numa estrutura que não lhe permita interagir fisicocomentalmente na estrutura social. Os danos são irreparáveis, haja vista, os exemplos no capítulo introdutório. Há ferramentas que podem orientar ludicamente a integração das crianças na sociedade.

PEDAGOGIA NÓRDICA E O FRILUFTSLIV

Segundo a metodologia escandinava não se necessita muitos brinquedos porque, em tese, isso distrai as crianças, ao passo, que uma quantidade limitada deles ampliaria a busca da fantasia a cada item. Assim, com poucos brinquedos e muita imaginação pode ser executada uma infinidade de brincadeiras.

Escolheu-se como parâmetro de observação, a cultura nórdica exatamente porque eles estão economicamente e socialmente mais desenvolvidos de compararmos o IDH (índice de Desenvolvimento Humano) e como um bom estudo deve se pautar nos resultados, nada melhor do que trazer em tela os exemplos das escolas escandinavas. Solta-se um grande parênteses porque é sabido que há um abismo econômico entre aqueles países e o Brasil. Contudo, as experiências de aprendizado deles podem ser copiadas ou adaptadas para nossa realidade por serem de fácil inserção e requererem poucos recursos.

Nesse interim, exemplifica-se aqui o *Friluftsliv*, que significa “vida ao ar livre”, isto é, a união com a natureza, a capacidade de desacelerar e contemplar a beleza circundante. Assim, os escandinavos não têm medo do tempo severo e que propicia um sistema imunológico muito mais resistente; estimulação a independência confiança e senso de responsabilidade de sua crianças.

Conclui-se, facilmente, que muitas vezes é colocado obstáculos quando a solução para a melhor evolução dogmática seria a plena adequação lúdica. O contato com a terra, como odores diversos, a valorização pela inclusão paterna nas atividades infantis, o apoio a imersão corporal nas brincadeiras não requerem esforço financeiro, mas sim, a integração dos adultos com as crianças, de forma que sejam capazes de serem independentes, responsáveis e, por fim, emocionalmente envolvidos na conservação do meio em que vivem.

A arte de brincar fica a par das brincadeiras na lama, na construção de moldes temáticos ou mesmo no desenvolvimento de novos passatempos, de sorte que os pais e professores escandinavos valorizam as roupas sujas dos pequenos, pois são prova da inclusão eficiente nas atividades lúdicas.

REALIDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Não é segredo que muitas famílias, principalmente as mais abastadas, são obcecadas pelo desempenho escolar dos seus filhos. Essa obsessão tem motivo nobre, diante das

adversidades do mercado, procura-se fazer seus filhos bem requisitados no âmbito profissional futuro. Entretanto, é possível conciliar um ótimo aproveitamento, utilizando-se de ferramentas de entretenimento lúdico. Consonante Piaget, é importante que a criança alcance seu próprio desenvolvimento no seu tempo: motricidade, raciocínio lógico, reconhecimento de formas, afetividade, concentração são alguns dos pontos positivos de se inserir na educação da criança. Quanto mais lúdico for o engajamento na produção do saber mais sólido será seu desenvolvimento.

Destarte, brincadeiras de teatro, bonecas, jogos com bola ou jogos de desafio são indispensáveis para uma mente sagaz e oportuna analogia com o meio onde os pequenos vivem.

Dessa maneira, vê-se corriqueiramente que os pais brasileiros em grande massa, optam por dar a seus filhos o número máximo de brinquedos, ao passo, que nos países nórdicos o exato oposto é fomentado. Nesse caso, vale uma importante reflexão que aqueles que possuem um IDH quase que perfeito optem por um estilo de criação um tanto quanto diferente da brasileira.

A ARTE DO BRINCAR COMO PRESSUPOSTO PEDAGÓGICO

A arte de brincar não se atem apenas a recreação pura e simplesmente. O brincar do ponto de vista pedagógico deve ser um dos pilares na construção do saber ilimitado. A brincadeira deve ser a motivadora e catalizadora da vontade de aprender. Mediante as indagações que já forem proferidas neste estudo, busca-se perceber que os atores principais são: as crianças, os pais e os professores.

Em relação aos pequenos infantes, já se discorreu bastante; em relação aos pais da mesma forma em como lidar com a criação, entretanto, devemos alumiar um dos mais importantes atores: o professor. É ele que será na maior parte do tempo o vetor que estimulará ludicamente a aprendizagem dos estudantes. Também é ele que deve interferir na integração dos pequenos na comunidade escolar. O professor é uma das molas mestras e exatamente por isso, deve ser capaz de criar, resolver dinamicamente as tarefas educacionais.

Esse sem dúvida alguma, é o capítulo, cujo o público alvo em questão são os educadores. A formação pedagógica já dá ênfase ao ensino lúdico, contudo, busca-se aqui dizer que não apenas por mera formalidade acadêmica inserir nos currículos dos educadores a arte do brincar na construção do saber, faz-se necessária, desta maneira, pôr em prática em larga escala o que é aprendido nas cadeiras da academia.

Não estamos em um país em que as condições de ensino são ideais, de sobremaneira que a tarefa do educador muitas vezes é hercúlea. É o educador que tem que se dedicar a criar um conteúdo que seja compatível com a grade curricular, ainda que lhe seja negado para isso, o mínimo necessário. O governo vem falhando na sua tarefa de criar os meios oportunos, do mesmo modo, a família falha em dar o suporte adequado para a educação dos próprios pais. O educador fica encarregado de suprir as lacunas deixadas tanto pela família quanto pelo Estado.

Desta feita, não é novidade que os educadores já sejam conhecedores das principais teses que envolvem a construção do saber, porque isso já é atribuído no currículo acadêmico. O que resta é a prática de fato das teorias propostas. O espelho de outros países parece ser maldoso, entretanto, se for colocado uma lupa sobre as diretrizes entre alguns países com alto IDH e o Brasil, percebe-se que estamos aquém do que realmente é proposto nos currículos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o já exposto, a arte de brincar não pode ser subestimada quanto se trata da educação infantil. As estimulações lúdicas são ferramentas que potencializam o desenvolvimento infantil. Nesse passo, embora cada cultura tenha sua maneira ímpar de introduzir as brincadeiras no aprendizado escolar, todas podem se utilizar das maneiras lúdicas no desenvolvimento infantil.

Como efeito catalizador, a teoria de Piaget pode ser posta à prova que, por hora, se mostra bastante eficiente no que tange aliar as brincadeiras como apoio pedagógico. Cada divertimento tem seu método, meio e forma que devem ser alisadas e pensadas como podem ser agregadas no ambiente escolar.

Entretanto, mesmo com todos os recursos disponíveis, faz-se necessária à integração infantil o ambiente familiar que também permita a criança desenvolver a reponsabilidade, reciprocidade, empatia, independência e mente sagaz. Os pais devem orientar os filhos na condução do aprendizado, de modo que os professores também o façam de forma orgânica e empírica. Existem infinidades de brincadeiras, assim como infinidades de padrões comportamentais, sendo assim, sempre é possível encontrar a melhor brincadeira para determinado estudante.

Os seres humanos apenas agem como tais porque estão inseridos na sociedade em que vivem. Se acaso, como foi elucidado anteriormente, for lhe negado a integração e interação social, esta pessoa jamais agirá como humano porque será levado a reproduzir

os costumes do meio em que fora criado, como por exemplo: a criação de humanos com cães - o comportamento hostil será denegado como regra, a incapacidade de entender as nuances da fala, contudo, as habilidades de olfato, tato audição serão surpreendentemente superiores a de uma pessoa criada do modo esperado.

Para finalizar o estudo, as análises que performaram este artigo, se limitam a duas conclusões: o ser humano como ser social precisa do apoio de outro(s) sere(s) humano(s) para consolidar sua formação cognitiva; e assim como muitos animais, os seres humanos buscam nas brincadeiras uma maneira eficiente se incorporar ao meio e deduzindo delas um aprendizado eficaz.

Em face a tudo isto, vale ressaltar que os países com o maior IDH do mundo procuram cada vez mais engajar suas crianças com o meio ambiente e social, onde se busca que os pequenos sejam, empáticos, independentes e responsáveis.

Enfim, a arte do brincar é mais que apenas introduzir entretenimento a esmo na educação infantil. A arte do brincar tenta satisfazer a curiosidade infantil como fomentador do conhecimento analítico. Cada cultura promove a seu modo a indução lúdica em seus pequenos integrantes, e assim também é no nosso país.

REFERÊNCIAS

MONTEIRO Ana. Revista Activa Filhos, n. 01, ed. Especial, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível <em <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 22 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 22 de outubro de 2020.

LORDELO E.; ROTH M. **Educação infantil na Noruega**. Psicol. cienc. prof. vol.26 no.3 Brasília Setembro. 2006.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A PRIMEIRA IDADE. Disponível em <<http://blogdatiafabiola.blogspot.>> acesso 24 de outubro de 2020.

SANTOS, PEREIRA ELBA, Pedagogia da Escuta: A participação das crianças no planejamento. Disponível em < <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/V/>> acesso 25 de outubro de 2020.

MENINA MOGLI. Disponível em < www.reportermt.com.br/variedades/crianca-que-vivia-entre-macacos-e-se-portava-como-eles-e-resgatada> acesso 25 de outubro de 2020.

**VANESSA OGUSUKU OTUBO**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008); Especialista em Educação Empreendedora na Infância pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2013); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parque Bristol.

RESUMO

O presente artigo abordará a proposta de uma Educação Empreendedora embasada na teoria de Fernando Dolabella. Uma educação que contribui para a formação de indivíduos capazes de transformar o meio em que vivem, em prol do bem comum, despertando o potencial criativo, empreendedor para atribuir novos significados e descobrindo novas formas de se reinventar, criar, inovar, tornando-se protagonista da sua própria história e na construção de seu conhecimento. E neste processo, o papel do docente é criar meios e alternativas para desenvolver e ampliar as habilidades e competências do educando. Podemos dizer que, professor e aluno se desenvolvem neste processo.

Palavras-chave: Educação Empreendedora; Potencial; Protagonista; Professor; Aluno.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, destacaremos os pensamentos e ideias de Fernando Dolabella para discorrer sobre o empreendedorismo e utilizaremos outros autores para reforçar sua teoria. Neste contexto, a abordagem será apresentar uma educação empreendedora como ferramenta para despertar e motivar a construção de ideias inovadoras, auxiliando na formação de cidadãos críticos, autônomos, transformadores e empreendedores, que busquem o crescimento coletivo. Fazer despertar todo potencial criativo e empreender ações concretas para o bem coletivo e pessoal, transformando desafios, dificuldades em oportunidades de crescimento e desenvolvimento, ou seja, ser o protagonista de todo o processo do saber e da própria vida.

Segundo Dolabella:

Empreendedorismo significa protagonismo social, ruptura de laços de dependência, crença dos indivíduos e comunidades na própria

capacidade de construir o seu desenvolvimento através da cooperação sistêmica, que utiliza tanto a sinergia intracomunitária como a gerada pela conectividade construtiva entre os diversos âmbitos político-sociais que a caracterizam. (Dolabela, 2003, p.32)

Conforme sintetiza Gilberto Dimenstein no prefácio (DOLABELA, 2003, p. 13) “semear o empreendedorismo, o espírito de aprender a empreender, de tomar o destino nas próprias mãos”,

Na visão empreendedora, os docentes têm papéis fundamentais para o sucesso do processo de aprendizagem, sendo necessária uma nova postura, preparando um ambiente favorável para o aluno construir seu próprio saber empreendedor. Deve-se destacar a capacidade crítica dos alunos, bem como instigá-los a sonhar e buscar meios para a realização dos mesmos, tornando-se sujeitos destes processos. Cabe ao docente, criar meios e alternativas para desenvolver e ampliar as habilidades e competências do educando.

Ele afirma:

O papel do professor pode ser visto como o de alguém que provoca o desequilíbrio nas relações do aluno com o mundo, através de perguntas, desafios, questionamentos, e ao mesmo tempo oferece o apoio necessário para que ele, diante de conflitos cognitivos desenvolva uma ação auto-organizadora (DOLABELLA, 2003, p.104)

Uma educação empreendedora é saber buscar soluções, estar preparado para lidar com o novo, com os desafios, e, além disso, preocupa-se com a construção do desenvolvimento social.

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

O conceito de empreendedorismo nasceu na empresa, mas transbordou para todas as áreas humanas, inclusive a educação.

Apesar de o tema empreendedorismo estar presente em algumas universidades, ainda é pouco discutida na educação básica ou até mesmo é de pouco conhecimento das pessoas. Alguns ainda associam o empreendedorismo às empresas.

Cabe aqui ressaltar que, apesar do empreendedorismo ser proveniente e exercer forte influência na área empresarial, de criar e gerenciar negócios, este trabalho é voltado totalmente para a educação, o empreendedorismo focado no ato de educar, mas desenvolver o potencial empreendedor ampliando as possibilidades de ações em qualquer área da vida, isto é, refere-se à formação de cidadãos críticos, autônomos, que busquem soluções inovadoras frente à realidade e não se contentem passivamente com o que é imposto pela vida.

De acordo com Dolabela, o potencial empreendedor está presente em todo ser humano, e para se manifestá-lo é necessário estimular. Para ele, o potencial empreendedor, que é estimulado ou inibido ocorre por meio das relações que a pessoa estabelece.

Pensar em empreender é pensar em tomar decisões, transformar, criar oportunidades para dar nova forma aos pensamentos. Segundo Kaufmann (1990) enfatiza que a capacidade empreendedora está na habilidade de inovar, de se expor a riscos de maneira inteligente, e de se ajustar às rápidas e contínuas mudanças do ambiente de forma rápida e eficiente.

Segundo ele, “essa educação deve ampliar o repertório de respostas e de ações e fazer com que os indivíduos se sintam mais confortáveis, a despeito de lidarem com situações novas e incertas”. (LOPES, 2010, p. 49)

Para Acurcio:

O empreendedorismo é um estado de espírito, um modo de aprender e agir, uma forma de encarar o mundo. Ser empreendedor é ser ousado, confiante; é usufruir da qualidade de aprender a romper limites, não se intimidando com os limites aparentemente impostos pela vida". (ACURCIO, 2005, p.13))

Dolabela conceitua:

Empreendedor é alguém que sonha e busca transformar o seu sonho em realidade. É preciso que as crianças desenvolvam o potencial de sonhar, que aqui significa conceber o futuro, e sejam capazes de transformar esse sonho em realidade. (DOLABELLA, 2008, p. 14)

O sonho citado por Dolabela, não é uma abordagem ingênua, mas o pensamento do autor é tratar o sonho como um elemento fundamental na formação do indivíduo, assim como Paulo Freire, também mencionava. Embora de maneiras diferentes, mas não antagônicas.

Ele afirma que “a busca constante de realização do sonho é fonte de geração e manutenção do nível emocional que dá ao indivíduo a capacidade de persistir e continuar, apesar dos obstáculos, erros e resultados indesejáveis que encontrar” (DOLABELLA, 2003). Ele continua dizendo “a necessidade de conhecimento nasce da vontade inelutável de ter acesso aos elementos necessários à realização do sonho” (DOLABELLA, 2003), ou seja, o aluno se sente protagonista, pois atribui significado ao conteúdo escolar, ao conhecimento para a sua vida. A partir disso, passa a criar estratégias, criar caminhos e pensar qual o processo que percorrerá para transformar seu sonho em realidade.

Ele entende que:

(...) é preciso que as crianças desenvolvam o potencial de sonhar, que aqui significa conceber o futuro, e sejam capazes de transformar esse sonho em realidade. A família e a escola não perguntam à criança: “Qual é seu sonho?” A ausência dessa pergunta deve-se à intenção da sociedade de fazer com que os jovens desempenhem papéis pré

definidos. Não havendo a pergunta, as crianças e os jovens não se preparam para a resposta que leva à concepção do futuro que desejam para a sua comunidade e para si mesmos e, conseqüentemente, não desenvolvem o seu potencial empreendedor. (DOLABELLA, 2008, p. 13)

Por isso, Dolabela enfatiza sobre a importância dos sonhos, estimular a criança a sonhar com o seu futuro sem necessariamente dizer o que gostaria que ela fosse projetando o sonho do adulto numa criança. Neste sentido, a proposta é desenvolver uma pessoa ativa e protagonista de sua própria vida e não meramente expectadora e passiva.

Para tanto, o autor acredita que:

O empreendedor é alguém que imagina, desenvolve e realiza uma visão. Em outras palavras, acredita que pode realizar seu próprio sonho, julgando-se capaz de mudar o ambiente em que está inserido. Ao buscar definir seu destino ele assume riscos. Ora, tanto a concepção do sonho como a crença na capacidade de sua efetivação são processos individuais no seu nascedouro e coletivos ou grupais na sua implementação. (DOLABELA, 1999, p. 60)

Ele defende:

Empreendedorismo significa, principalmente, a capacidade de transformar conhecimento em riqueza para toda a coletividade. Eticamente acho que só pode ser considerado empreendedor aquele que oferece valor positivo para a comunidade a que pertence. Empreendedorismo não pode ser visto como um processo de enriquecimento pessoal. (DOLABELA, 2008, p. 14)

Dolabela apud Luz (2006) afirma que empreender é o mesmo que “modificar a realidade para dela obter a auto-realização e oferecer valores positivos para a coletividade”.

Em contrapartida a escola ainda está refém da transmissão de conteúdos, cabendo aos alunos memorizarem tudo para então, despejarem nas provas. A educação empreendedora defende que a escola não deve se limitar a transmissão de conhecimentos, tampouco, os professores não podem impor suas ideologias, e sim, possibilitar que os educandos possam escolher seus próprios caminhos, opiniões e ampliem o campo de possibilidades, assim como afirma no artigo “A Pedagogia de Paulo Freire e a Pedagogia Empreendedora”: “O estudo aumenta a capacidade de reconhecer oportunidades e ajuda a pessoa a ter uma visão mais global” (PACHECO, 2002, p.175).

Neste processo, o professor não é o único detentor do saber. Cabe a ele assumir uma nova postura, preparar um ambiente favorável e confiável para que o aluno construa seu saber empreendedor e que dessa relação não seja apenas uma transferência de conhecimento, mas uma constante circulação de experiências e ideias, uma troca de conhecimentos a serem postos em prática. O aluno se torna protagonista e integrante do processo educacional.

Dolabela (1999) elenca alguns pontos sobre a ação dos professores:

- O professor é alguém que vai criar condições necessárias para o aluno aprender sozinho a ser empreendedor, não vai ensinar;

- Não dê respostas. Habilite-se a fazer perguntas. O empreendedor é alguém que aprende sozinho;
- Não seja paternalista na relação com os alunos. Eles devem buscar sozinhos o conhecimento de que necessitam;
- Em sala de aula, dê lugar à emoção dos alunos e também à sua. Ela é o principal caminho para a razão e o talento;
- Não se sinta responsável pela apresentação de soluções. Este é o papel do aluno pré-empresendedor.
- Encoraje os alunos a definirem seus problemas, situações e visões.

Neste sentido, o aluno é o centro da sala de aula e o professor o facilitador da aprendizagem que deve atuar demonstrando, aconselhando, questionando (Dolabela 1999). A proposta pedagógica empreendedora é buscar diminuir a censura, imposição ou indução do professor sobre as escolhas que o aluno deve fazer, mas leva-lo a tomar suas próprias decisões.

A educação empreendedora preza por estimular o pensamento crítico, a análise de problemas mais complexos e a busca por soluções inteligentes, isto é contribuir para a formação de pessoas que saibam pensar e agir de forma diferente, sem tantas limitações.

O texto “Educação Empreendedora: desafios das práticas pedagógicas na educação básica” consta:

Por isso, é fundamental investir na educação que estimule a participação, cooperação, criatividade e inovação, desde a infância, pode contribuir para construir uma sociedade mais preparada para transformar desafios em soluções. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades e competências que colaboram para o fortalecimento da autonomia, do projeto de vida e da liberdade de decidir sobre o próprio destino. (SANTOS, 2010, p. 2)

Em outro trecho consta:

Além de ser considerada uma saída para o desenvolvimento social, econômico e comunitário, a educação empreendedora busca despertar os valores empreendedores em crianças, jovens e adultos como forma de promover o desenvolvimento e reduzir a exclusão social e é, talvez, uma das mais significativas conquistas desse campo está centrada na preparação juvenil para participar ativamente da construção do desenvolvimento social. (SANTOS, 2010, p. 2)

Neste sentido, necessita-se de a uma reflexão sobre a importância de criar uma educação pautada em desenvolver alunos críticos que possam aprender a pensar criticamente dando significado à informação e não meramente receptor passivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma nova visão de educação que possibilite contribuir nas discussões para aprimorar ou inovar a educação e que possa beneficiar a sociedade.

Ao longo das experiências adquiridas, observamos que muita ênfase se dá aos conteúdos, no entanto, pouca relação destes com o cotidiano dos educandos, muito menos ensinar por meio destes saberes, valores necessários para a vida. Entretanto, a educação hoje, na maioria das escolas, tem como centro do processo o conteúdo e considera o aluno como objeto passivo, receptor de conhecimentos, ignorando-o como sujeito ativo que possui necessidades, experiências e vivências.

O Brasil necessita urgentemente desenvolver um programa nacional de educação empreendedora, onde sejam inseridas, em todos os níveis escolares, práticas que incentivem e desenvolvam nas crianças e jovens brasileiros a cultura empreendedora. Dessa forma, será possível proporcionar aos jovens a liberdade de transformarem suas vidas e não simplesmente que aceitem passivamente. As ideias e propostas aqui apresentadas tem como objetivo contribuir para uma reflexão crítica sobre como podemos desenvolver uma educação realmente eficaz e significativa, no qual, o foco seja o ser humano.

A grande sacada é usar o ambiente acadêmico para ir além do material didático tradicional. Assim, cada um desenvolve seu potencial de criação, ou seja, os alunos passam a ter mais autonomia no processo de aprendizado.

Diante o que a mídia vem apresentando acreditamos que as ideias e propostas de Dolabela sobre uma educação empreendedora, são essenciais e contribuem na restauração da sociedade, consequentemente desenvolve uma educação que preocupa com o futuro da humanidade, despertando a criatividade do aluno, identificar suas potencialidades e facilitar o seu desabrochar, levando em consideração, no processo educacional, o que os educandos consideram importante, interessante ou abrangente durante seus anos de formação. Contudo, a criatividade seria expressa pelo educando desde que esse potencial não fosse reprimido ou destruído. A educação teria o papel de incentivar esse potencial e, com isso, conduzi-lo a utilizar sua criatividade para melhorar a própria vida e beneficiar a comunidade.

Destacamos que embora a educação se encontre em crise gerando consequências na sociedade, é importante ressaltar que ela também é a peça fundamental para solucionar

todas as crises, contudo é necessário rever o seu papel e o objetivo para não se criar um círculo vicioso.

Neste contexto, a parceria entre a escola-família-sociedade torna eficaz a educação, consequentemente há resultados tanto na vida dos educandos quanto na sociedade no geral.

O educador brasileiro Paulo Freire (1921–1997) acreditava, que transformar o mundo significa humanizá-lo, e que a educação proporciona os meios para transformar as pessoas e a sociedade numa escala global. Ele afirmava: “A educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1996, p. 98) Paulo Freire acreditava que a Educação só cumpriria a sua função fundamental, isto é, a humanização de mulheres e homens, caso se transformassem em ferramenta de mudança social. Tinha consciência de que a educação não pode fazer a transformação social, em termos estruturais. Afirmava, porém, que nenhuma mudança profunda na sociedade aconteceria sem a educação.

REFERÊNCIAS

ACÚRCIO, M. R. B. (Coord.). O empreendedorismo na escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: transformando ideias de negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DOLABELA, Fernando. **O Segredo de Luísa**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

(____). Oficina do Empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

(____). Pedagogia Empreendedora. São Paulo: Ed. Cultura, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

LOPES, Rose Mary Almeida; TEIXEIRA, Maria América de Almeida. **Educação empreendedora no Ensino fundamental: o caso da educação municipal de São José dos Campos**.

LOPES, Rose Mary Almeida. Referenciais para a educação empreendedora. In LOPES, Rose Mary A. (Org.). **Educação Empreendedora: modelos, conceitos e Práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, 2010.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS DURANTE O PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO



VERONICA GONÇALVES RUTKA

Graduação em Pedagogia pela UNAR Centro Universitário de Araras "Dr Edmundo Ulson" (2009). Pós-graduação Latu-Sensu em arte e musicalidade - FAETI (2018). Pós-graduação Latu-Sensu em Psicopedagoga institucional – Faculdade Batista de Minas Gerais - ipemig (2020).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar considerações relevantes acerca das fases do desenvolvimento motor que as crianças passam, onde as habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação são aperfeiçoadas. Inicialmente as manifestações motoras e tarefas realizadas são simples, e gradativamente tornam-se complexas, fazendo do período de zero a seis anos de idade, essencial para o repertório motor das crianças. O desenvolvimento corporal é possível por meio de ações, experiências, percepções, movimentos, expressões e brincadeiras corporais. Na infância, as experiências e brincadeiras corporais assumem papel importantíssimo no desenvolvimento, pois valorizam o corpo na formação do sujeito e da aprendizagem. 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: Alfabetização; Brincadeiras; Jogos.

INTRODUÇÃO

Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos, servindo como um instrumento para:

Conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais (REGO apud REGO, 1995, p. 114).

Portanto, no contexto escolar, principalmente no período pré-escolar, as práticas pedagógicas deveriam ter seus objetivos delineados a partir da zona de desenvolvimento proximal, o que significa voltar-se para as possibilidades de crescimento da criança.

Enquanto a criança entra no que há demais emocionante no ato de brincar com o outro, ou consigo mesma, toma consciência de sua autoimagem e conhece um outro ser que não seja ela própria.

Segundo Kishimoto (2008, p. 36):

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2008, p. 36).

Para tanto, por meio de jogos e brincadeiras a criança cria, recria e inventa novas manifestações adequando-se a sua realidade, sendo capaz de entrar num estado de sonhos e fantasias, encontrando espaço para representar o mundo de sua forma, descobrindo ao mesmo tempo soluções para os obstáculos surgidos no seu faz de conta e que servirá para sua vivência ao longo do seu desenvolvimento.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS DURANTE O PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Para Vygotsky (1989, p. 87), a “brincadeira no desenvolvimento infantil é um importante suporte para a mente, contribuindo com as diferentes formas de pensar e realizar suas ações simbolicamente”. Assim a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída sem perceber cobrança da sua aprendizagem.

Segundo Piaget (1987, p. 6), “brincando a criança é capaz de assimilar o mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades que estão a sua volta”.

Para esses pensadores do desenvolvimento infantil o brincar não é simplesmente um passatempo, mas sim, uma forma de contribuir na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança, ajudando-a adquirir comportamentos que lhe servirão de base para o desenvolvimento das suas atividades na vida adulta, sejam elas físicas ou intelectuais, educadores devem ter essa mesma visão do brincar, para a partir desse pressuposto

construir sua prática pedagógica com princípios que considerem a verdadeira função da ludicidade como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Nos jogos, ao assumir suas funções, a criança se desenvolve emocional e intelectual, pois brincando ela age de modos diferentes de sua idade e de seu comportamento habitual. Trazendo para sua vivência situações que ocorrem a sua volta com adultos ou não, que para si se concretiza por meio do faz de conta.

Ao brincar de ensinar com um quadro de giz e seus amigos como se fossem os estudantes, a criança cria neste jogo regras de conduta, passando a exigir por meio do brincar, respeito e conduta em sala de aula, que são atitudes esperadas delas mesmas em seu dia a dia, conduzindo ao aprendizado e socialização.

De acordo com Liria e Rubio (2014, p. 17):

A criança aprende melhor brincando e muitos conteúdos podem ser ensinados por meio das brincadeiras, as atividades com jogos ou brinquedos podem ter objetivos didático-pedagógicos que visem proporcionar o desenvolvimento integral do educando (LIRIA e RUBIO, 2014, p. 17)

Os jogos e as brincadeiras trazem o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

Para Vygotsky (2007):

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 2007, p.134).

A verdadeira aprendizagem não se faz apenas copiando do quadro ou prestando atenção ao professor, mas também por meio dos jogos e brincadeiras, que muitas vezes acrescentam ao currículo escolar uma maior energia de situações que ampliam as possibilidades da criança aprender e construir o conhecimento.

Os jogos e brincadeiras são características inerentes ao ser humano, neles homem consegue construir sua personalidade utilizando a autonomia que esses recursos oferecem, objetivando o desenvolvimento integral da criança, por meio de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoção, respeitando o desenvolvimento e ritmo de cada um.

A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu processo de ensino aprendizagem, Tornando as aulas mais alegres, dinâmicas e atrativas, possibilitando à criança o ampliação de conhecimentos, levando a um aprendizado significativo.

Segundo Vygotsky (2007):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.122)

Sendo assim, o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados às experiências do indivíduo com o mundo, a partir da sua interação com o mesmo.

Como professora nas séries iniciais, procuro trabalhar com os mais variados jogos como ferramentas no processo ensino aprendizagem. Citarei aqui alguns exemplos de jogos que auxiliam no processo de alfabetização:

O Caça-rimas: como o nome indica, propõe que os alfabetizandos empalhem as figuras cujos nomes terminam de forma parecida.

Palavra dentro de palavra: as crianças trabalham com cartelas contendo figuras cujos nomes, escritos abaixo, contêm outra palavra (por exemplo, tucano, casa), e figuras, em outras fichas, que trazem as palavras “contidas” (por exemplo, cano e asa).

Bingo de Letras: Proporcionar o contato com as letras do alfabeto através do bingo de letras. Realizar correspondência entre a letra chamada pela professora e a letra que possua em sua cartela.

Jogo da memória: Relacionar a letra com a figura.

Dominó: Analisar a escrita de seu nome e dos amigos da sala. Estabelecer correspondência entre o nome escrito normalmente e o nome separado em sílabas e em posição vertical.

Esses jogos citados anteriormente foram são alguns exemplos de como podemos trabalhar com as crianças de uma forma divertida, onde futuramente se tornará significativa.

Podemos notar o quanto os jogos são importantes no processo de alfabetização, estimulando o raciocínio lógico, mostrando elementos culturais e sócias e desenvolvendo aspectos cognitivos durante o processo ensino aprendizagem.

Os jogos, e as maneiras como o professor dirige o brincar, desenvolverão psicológica, intelectual, emocional, físico-motora e socialmente nas crianças.

Segundo Ronca (1989, p. 27):

O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência.

Por meio dos jogos e brincadeiras a criança aprende com muito mais prazer, destacando que o brinquedo, é o caminho pelo quais as crianças compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar.

Segundo Vygotsky (1989, p.84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”.

As atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, demonstrando por meio das brincadeiras como vê e constrói o mundo, expressando na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras.

De acordo com Ronca (1989, p.27):

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

Por meio do lúdico a criança trabalha com a imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana ao combinar informações e percepções da realidade problematizada, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

Para Vygotsky (1998):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 34).

Por meio da brincadeira a criança pode se propor desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses e saídas para situações que a realidade lhe impõe.

O desenvolvimento ocorre do social para o individual e as etapas passam a ser compreendidas, levando-se em conta os aspectos históricos e sociais.

De acordo com Rizzi e Haydt (2007):

O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco... Mas além desse valor educacional, que lhe é inerente o jogo tem sido utilizado como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer ao jogo e a utilizá-lo como recurso no processo ensino-aprendizagem: o jogo corresponde a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. A atividade de jogo apresenta dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo (RIZZI E HAYDT 2007. P 13,14)

Durante as situações vivenciadas pelas crianças, os jogos e as brincadeiras devem sempre fazer parte dessa vivência, pois as crianças começam a conhecer como funciona a

realidade, composta por regras e valores, de uma forma divertida e prazerosa, conduzindo o trabalho pedagógico para métodos mais satisfatórios de aprendizagem.

Por meio dos jogos e das brincadeiras a criança percebe que na vida nem sempre se ganha e nem por isso alguém perde sua vida porque foi derrotado em um determinado jogo.

De acordo com Carvalho (2010, p. 11):

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia resulta em desinteresse e rejeição (CARVALHO, 2010, p. 11)

As brincadeiras e os jogos podem ser utilizados em vastos conteúdos como auxílio na alfabetização, desenvolvendo aspectos como psicológicos, físicos e sociais. Ao direcionarmos uma brincadeira sempre estaremos colaborando para o processo ensino aprendizagem de forma prazerosa, como já refletido anteriormente.

Ao se aplicar os métodos lúdicos motivamos as falas das crianças, a escrita, bem como as linguagens matemáticas e outros importantes para uma aprendizagem significativa.

Durante a minha docência com a educação infantil e séries iniciais percebi o quanto os jogos e as brincadeiras influenciam na alfabetização e os alunos com algumas dificuldades logo obtém melhorias e a aprendizagem se torna significativa.

De acordo com Piaget (2008):

É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçantes (PIAGET, 2008, p. 158).

O processo de ensino e aprendizagem realizado por meio de métodos lúdicos apresenta resultados positivos muito rapidamente.

Portanto, os professores devem planejar as atividades lúdicas para trabalhar em suas aulas, e fazer o seu planejamento de acordo com essas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde pequena a criança já tem a necessidade de brincar, é uma interação da criança por mais que seja uma criança que não tenha condições de comprar brinquedos prontos, ela cria de acordo com a imaginação seu próprio brinquedo.

Por meio dos jogos e das brincadeiras a criança consegue fazer diversas assimilações, onde os conteúdos podem ser ministrados com mais facilidade e compreendido com muito mais prazer e diversão, por isso é fundamental que o professor seja mediador nesse processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, as aulas ministradas de maneiras mais lúdicas permitem um maior desenvolvimento na aprendizagem das crianças, porque geralmente os jogos e as brincadeiras desafiam as crianças e fazem com que elas desenvolvam pensamentos e raciocínios significativos e amplos, tanto na construção de brinquedos quanto na forma como se joga cada jogo, é preciso dispor sempre de muita atenção.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **A Escrita Infantil – Evolução e Dificuldades**. Porto Alegre – RS. Editora: Artes Médicas, 1988.
- ALVES, R. C. S. **Psicomotricidade I**. 2007 Disponível em: <http://www.psicomotricialves.com/PSICOMOTRICIDADEI.pdf>. Acesso em: 10 outubro 2020.
- ASSUNÇÃO, E. J.; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª Edição. Editora: Ática. São Paulo – SP, 2006.
- BUSS-SIMÃO, M. **A Dimensão Corporal: Implicações no Cotidiano da Educação da Pequena Infância**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2009. Revista Internacional de Investigación en Educación.
- BATISTA, Luis Carlos da Cruz. **Educação Física no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
- BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica**. São Paulo; USP, 1991.
- BOULCH, J.L. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. BOULCH, J.L. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

COLL, C. [et al.]. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola; questões e reflexões.** Araras: Topázio, 1999.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; **Educação Física: contribuições à formação profissional.** Ijuí: ed. Unijui, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. Didática de Educação Física. **A criança em movimento: jogo, prazer e transformação.** São Paulo: FTD, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil** . São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LE BOULCH, Jean. Educação **Psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. **A educação física de 3 a 8 anos.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e mente.** Campinas: Papirus, 1983.

MANTOVANI, Michelle. **Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze.** 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. **Recreação: trabalho sério e divertido.** São Paulo: Ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança.** São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. **Educação Física Escolar- conhecimento e especificidade.** Mimeo, 1995.

TISI, Laura. **Educação Física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo – SP. Editora: Martins Fontes, 1987.

ZEIGELBOIM, B. S.; MANZONI, I. D. M.; JURKIEWICZ, A. L.; KLAGENBERG, J. M. B. K. F. **A Avaliação Vestibular em Crianças com Distúrbios de Aprendizagem**. Revista Pediatria Moderna, páginas 215 a 223. Edição Setembro-Outubro de 2006, ano 42 número 05. Disponível em: http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3429. Acesso em: 10 outubro 2020.

A ARTE EGÍPCIA E SUA INFLUÊNCIA NO OCIDENTE



VILMA APARECIDA MOREIRA

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (1986), Artes Plásticas, pela Faculdade Paulista de Artes (2003), História , pela Faculdade Mundial (2018), pós – graduação em Educação Inclusiva , Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015), Docência do Ensino Superior, Faculdade Integrada Campos Salles (2015), Professora de Ensino Fundamental e Médio, na Emef Professor José Rezende.

RESUMO

Esse artigo tem a função de apresentar a arte egípcia através dos tempos, suas principais características e destaques, focando principalmente a arte fúnebre. Vamos fazer uma passagem breve pelos pontos mais relevantes das artes egípcias e ainda entender como a egiptomania chegou ao ocidente. Visa também fazer um paralelo de como o culto aos mortos e a arte fúnebre do antigo egito trouxe para o ocidente elementos artísticos muito utilizados até hoje. E como a egiptomania enriqueceu e adornou os cemitérios brasileiros.

Palavras-chave: Arte Egípcia; Arte Fúnebre; Egiptomania; Cemitérios Brasileiros.

INTRODUÇÃO

A arte egípcia sempre foi tema de pesquisa e discussão tanto no campo artístico quanto no campo científico. Sempre muito explorada e deixou sua marca no mundo antigo e moderno.

Neste artigo vamos fazer uma breve passagem sobre a estrutura e civilização egípcia e entender como a arte foi tão inspirada na religião. Vamos dar ênfase a como eram os ritos de fúnebres e qual a importância deles para o desenvolvimento das grandes obras deixadas por eles.

Vamos explorar a chegada da influência egípcia no ocidente e como isso mudou e impactou a arte fúnebre ocidental. Com ênfase no Brasil, como nossos cemitérios tem grandes referências, adornos, pequenas edificações, muitos elementos inspirados na antiga civilização.

Não entraremos no mérito religioso, o intuito deste artigo é entender a egiptomania e como ela se espalhou por todo ocidente deixando marcas na arquitetura, pintura, escultura

e cinema. Faremos um paralelo de como a arte egípcia ecoa por todo ocidente e especialmente no Brasil.

UM APANHADO SOBRE A CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA

Entre as civilizações da antiguidade a mais longeva e uma das principais foi a egípcia. Ao longo de três mil anos podemos contemplar uma civilização complexa na sua estrutura social e riquíssima na sua cultura. A religião é um fator predominante tanto nas artes quanto na vida da sociedade egípcia antiga. Com a religião eles interpretavam o universo e justificavam a sua organização social e política, determinando o papel de cada classe social e por consequência disso toda a arte foi afetada pela religiosidade.

Os egípcios acreditavam que deuses poderiam interferir na história humana. Acreditavam também em vida após a morte e achavam que essa vida era mais importante do que a que viviam no presente.

Todo mundo sabe que o Egito é a terra das pirâmides, essas montanhas de pedra que se erguem como marcos desgastados pelas intempéries no horizonte distante da história. Por mais remotas e misteriosas que pareçam, elas contam-nos muito sobre a nossa própria história. Falam-nos de uma terra que estava tão completamente organizada que foi possível empilhar esses gigantescos morros tumulares durante a vida de um único rei; e falam-nos de reis que eram tão ricos e poderosos que puderam forçar milhares e milhares de trabalhadores ou escravos a labutarem por eles, ano após ano, a cortarem as pedras, a arrastarem-nas para o local da construção e a deslocarem-nas por meios sumamente primitivos até que o túmulo ficou pronto para receber o rei. Nenhum monarca e nenhum povo teria suportado semelhante gasto, e passado por tantas dificuldades, caso se tratasse da criação de um mero monumento. De fato, sabemos que as pirâmides tinham sua importância prática aos olhos dos reis e seus súditos. O rei era considerado um ser divino que tinha completo domínio sobre eles e, ao partir deste mundo, voltava a ascender para junto dos deuses donde viera. As pirâmides elevando-se para o céu ajudá-lo-iam provavelmente a fazer sua ascensão. Em todo o caso, elas preservariam seu corpo sagrado da decomposição. Pois os egípcios acreditavam que o corpo deve ser preservado para que a alma possa continuar vivendo no além. Por isso impediam a desintegração do cadáver mediante um método elaborado de embalsamação e enfaixamento em tiras de pano. Era para a múmia do rei que a pirâmide tinha sido erigida, e seu corpo era colocado exatamente no centro da gigantesca montanha de pedra, num esquife de pedra.

Essa combinação de regularidade geométrica e aguda observação da natureza é característica de toda a arte egípcia. Podemos estudá-la

melhor nos relevos e pinturas que adornavam as paredes dos túmulos. A palavra "adornar", é certo, ajusta-se mal a uma arte que não pretendia ser vista por ninguém, exceto a alma do morto. De fato, essas obras não tinham a finalidade de serem objeto de deleite. Também elas se destinavam a "manter vivo". Num passado sombrio e distante, tinha sido costume, quando morria um homem poderoso, que seus servos e escravos o acompanhassem na sepultura. Eles eram sacrificados para que o senhor chegasse ao além com um séqüito condigno. Depois, esses horrores foram considerados excessivamente cruéis ou excessivamente onerosos, e a arte acudiu em ajuda. Em vez de servos de carne e osso, aos poderosos da Terra passaram a ser oferecidas imagens como substitutos. As pinturas e os modelos encontrados em túmulos egípcios estavam associados à idéia de suprir a alma de ajudantes no outro mundo. (GOMBRICH 2000, p.25,26)

Visto a importância da religião na arte e cultura egípcia, podemos perceber o quanto isso é evidente nos grandes momumentos criados para a transição da vida na terra para o plano espiritual. As pirâmides que são a grande marca da cultura egípcia, nada mais eram que grandes túmulos para os grandes reis poderem ascender para o plano espiritual. Mas não foi sempre assim, os egípcios começaram a construir túmulos desde a primeira dinastia do período arcaico. Porém esses túmulos era mais simples e se chamavam mastabas e eram edificações que abrigavam cadáveres esses precenderiam as grandiosas e famosas pirâmides e os hipogeus. Vamos entender como funcionava cada um.

AS MASTABAS

O termo mastaba é originario do idioma arabe e significa banco de pedra. Essa era a imagem que os túmulos do genero forneciam. Uma mastaba era construida com tijolos produzidos a base de argila e palha que era expostos ao sol para permirtir o enrijecimento e sequente corte mais preciso. Os materias que era usados na construção não permitiam que o corpo do cadaver permanecesse seco, favorecia a umidade. Com a umidade os corpos tendiam a se decompor mais rapidamente o que era um problema grave para a cultura egípcia que acreditava ser importante preservar o corpo intacto para vidas futuras.

O restante da estrutura da mastaba era constituída de portas para fazer a ligação entre a capela funeraria e os possiveis templos menores. Uma porta da capela era falsa, servia para simbolizar a passagem para o reino dos mortos, Já as camaras funerarias ficavam em posições bem mais inferiores, em um poço onde seria depositado o sarcófago. Pesquisadores acreditam que quanto mais funda fosse a camara funeraria, mior o status social do sepultado. Toda essa estrutura apresentava médias de 30 metros de comprimento, 15 metros de largura e 6 metros de altura.

As mastabas eram ainda tomadas por pinturas murais. Eram retratadas imagens que representavam o cotidiano do Antigo egito. Assim, esses túmulos possuem grande valor para a historia da humanidade e nos permitem compreender muitos aspectos de tal

civilização. As pinturas encontradas contrastam com aquelas vistas nas pirâmides, ampliando o espectro de compreensão da cultura egípcia. Sabe-se por exemplo que as mastabas era reutilizadas por membros da família.

AS PIRÂMIDES

Já as pirâmides foram estruturadas há aproximadamente 2700 anos, do princípio do antigo reinado até o próximo do período ptolomaico - referente à família macedônica que reinou no Egito, da morte de Alexandre o Grande, em 323 a.C., até o país virar província romana. Tinha por obrigação acolher e resguardar o corpo do faraó mumificado e seus objetos de uso pessoal – joias, utensílios de uso pessoal e outros bens materiais – da pilhagem dos túmulos.

As construções eram muito resistentes, vigiadas e o acesso era bastante dificultoso, tanto que os egípcios, para preservarem os segredos internos destas, davam cabo da vida dos engenheiros que as haviam edificado. Todos os meios possíveis eram usados para se evitar o acesso ao corpo mumificado do faraó e aos seus pertences.

Há conhecimento da existência de cem pirâmides no Egito, sendo a mais célebre a de Queóps – nome dado em homenagem ao mais rico dos faraós do Egito antigo -, a única das sete maravilhas antigas que resiste ao tempo.

A Pirâmide de Queóps foi construída por volta de 2.550. A experiência foi passada de geração para geração - Quéfren, filho de Queóps, e Miquerinos, seu neto, concluíram as três pirâmides de Gizé.

Para se colocar em pé as três pirâmides, calcula-se que cerca de 30 mil egípcios trabalharam durante 20 anos, e a cada três meses havia uma troca de homens. Uma grande parte trabalhava no corte e transporte de blocos de pedras. Porém, não havia somente trabalhadores braçais, mas também arquitetos, médicos, padeiros e cervejeiros, pois se acredita que os homens que ali trabalhavam eram pagos com cerveja e alimentos, apesar das várias polêmicas existentes.

OS HIPOGEUS

Temos também os hipogeus que surgiram no período Tebano e eram genericamente usados como túmulos, subterrâneos formados por uma série de câmaras. Em seus longos corredores de pedra haviam inscrições que contavam a vida do morto. Eram usados no Antigo Egito, feitos de pedras, com pinturas e decorações, como estátuas pequenas.

A PRESERVAÇÃO DO CORPO

Os egípcios iniciaram os estudos da anatomia e descobriram várias substâncias químicas, na busca de substâncias para a preservação do corpo.

Primeiramente, todas as vísceras do cadáver eram retiradas. Um corte era feito na altura do abdômen, de onde era retirado o coração, o fígado, o intestino, os rins, o estômago, a bexiga, o baço, etc. O coração era colocado em um recipiente à parte. O cérebro também era retirado. Aplicavam uma espécie de ácido (via nasal) que o derretia, facilitando sua extração.

Em seguida, deixavam o corpo repousando em um vasilhame com água e sal (para desidratá-lo e matar as bactérias) durante setenta dias. Desidratado, o corpo era preenchido com serragem, ervas aromáticas (para evitar sua deterioração) e alguns textos sagrados.

Depois de todas essas etapas, o corpo estava pronto para ser enfaixado. Ataduras de linho branco eram passadas ao redor do corpo, seguidas de uma cola especial. Após esse processo, o corpo era colocado em um sarcófago (espécie de caixão) e abrigado dentro de pirâmides (faraó) ou sepultado em mastabas, uma espécie de túmulo (nobres e sacerdotes).

Tendo em vista a grande importância de se preservar o corpo para o espírito ascender para o plano espiritual eles além de criarem grandes túmulos ainda preservavam o cadáver. Porém para eles só a preversavação do corpo não era o bastante. Se a imagem do rei também fosse preservada, não havia dúvida alguma que ele continuaria vivendo para sempre. Assim ordenavam aos escultores que esculpissem a cabeça do rei em impecável granito e a colocassem na tumba onde ninguém a via, para aí exercer sua magia e ajudar sua alma a manter-se viva na imagem e através desta.

No começo, esses ritos eram reservados aos reis, mas logo os nobres da casa real passaram a ter seus túmulos menores agrupados em filas bem alinhadas em torno do túmulo do rei, e, gradualmente, toda pessoa que se prezava tinha que tomar providências para a vida no além, encomendando uma dispendiosa tumba que abrigasse sua múmia e sua imagem, e onde sua alma pudesse habitar e receber as oferendas de alimento e bebida.

No livro *A História Da Arte* de Gombrich podemos ver com clareza a exemplificação de como os artistas da época trabalhavam para satisfazer as convenções necessárias para agradar aos reis.

Como sempre, a arte egípcia não se baseou no que o artista podia ver num dado momento, e sim no que ele sabia pertencer a uma pessoa ou cena. Era a partir dessas formas, por ele aprendidas e dele conhecidas,

que construía as suas representações, tal como o artista tribal constrói suas figuras a partir de forma que ele pode dominar. Não é apenas o seu conhecimento de formas e contornos que o artista consubstancia em sua pintura, mas também o conhecimento que ele possui do significado dessas formas. Chamamos às vezes a um homem um big boss. Os egípcios desenhavam o patrão maior do que seus criados ou até do que sua esposa. Uma vez apreendidas essas regras e convenções, entenderemos sem maiores dificuldades a linguagem das pinturas em que é historiada a vida dos egípcios. (GOMBRICH 2000, p.27)

Em outro ponto Gambrich ainda nos mostra como os egípcios conseguiram desenvolver seu “estilo”.

É uma das maiores façanhas da arte egípcia que todas as estátuas, pinturas e formas arquitetônicas parecem encaixar-se nos lugares certos, como se obedecessem a uma só lei. A tal lei, à qual todas as criações de um povo parecem obedecer, chamamos um “estilo”. É difícil explicar com palavras o que produz um estilo, mas é muito menos difícil vê-lo. As regras que governam toda a arte egípcia conferem a cada obra individual o efeito de equilíbrio, estabilidade e austera harmonia. O estilo egípcio englobou uma série de leis muito rigorosas, que todo artista tinha que aprender desde muito jovem. As estátuas sentadas tinham que ter as mãos sobre os joelhos; os homens tinham que ser pintados com a pele mais escura do que as mulheres; a aparência de cada deus egípcio era rigorosamente estabelecida: Horo, o deus-sol, tinha que ser apresentado como um falcão ou com uma cabeça de falcão; Anúbis, o deus da morte, como um chacal ou com uma cabeça de chacal. (GOMBRICH 2000, p.30)

Podemos compreender até aqui que no antigo Egito o culto aos mortos era de extrema importância para a sociedade. Afinal eles não viam a morte como o fim, mas o começo de uma nova existência. Os túmulos eram decorados com textos, imagens e esculturas, e ainda cercavam-se de tudo que tinham usado na vida, móveis, alimentos e jóias eram colocados junto ao corpo. Eles ainda acreditavam que a alma do morto seria julgada num tribunal presidido pelo deus Osíris. Se o defunto tivesse levado uma vida justa seria compensado e teria uma vida eterna. Para isso voltaria ao seu corpo, por isso este tinha que se manter em boas condições. Os corpos eram embalsamados e mumificados. Conforme sua importância eram sepultados em mastabas, pirâmides e hipogeus.

Essa manutenção do corpo era essencial, pois acreditava-se que as demais partes do indivíduo apenas continuariam a existir caso o corpo fosse preservado. Segundo Ciro Cardoso (CARDOSO, 1999, 104-105), o corpo mumificado tornava-se a base dos demais elementos, principalmente do ka e do ba.

Em seu artigo Thiago Henrique Pereira Ribeiro, (Graduado no curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ - Campus Seropédica.) explica o que o Ka representava.

Acreditava-se que o deus Khnum moldava dois modelos para cada pessoa: o corpo e o ka, sua “duplicata”. O ka é por vezes apontado como o “duplo” da pessoa e protetor do morto sepultado na tumba, apesar de sua significação ser mais complexa e ter se alterado ao longo da história egípcia. Porém, durante muito tempo o ka foi erroneamente traduzido como espírito, o que talvez seja influência do mito de sua modelagem em conjunto com o corpo. (RIBEIRO, 2014, 51-52)

Fazendo aqui um abordagem de dois autores temos uma controversa visão da representação do *ba*.

Para John Taylor elementos inanimados como uma cidade ou uma porta poderiam possuir um ou mais ba (no plural, bAw, bau) (TAYLOR, 2001, 20). Podemos, assim, compreender que o ba era uma manifestação (ou manifestações) externa(s) de “algo”, seja uma pessoa, um local ou uma divindade.

Moacir dos Santos tem outro ponto de vista.

[...] as representações imagéticas do ba começaram a surgir no Reino Novo. Este elemento aparecia como um pássaro com cabeça humana cuja face era do morto, por vezes também dotado de braços e mãos. O corpo de ave expressa sua ideia de movimentação, enquanto a presença do rosto do falecido normalmente é descrita como representando a personalidade da pessoa. (SANTOS, 2012, 360).

O Ba trata-se de um dos elementos do indivíduo que é comumente traduzido pelos ocidentais como alma. Tal tradução, porém, é equivocada, pois, como vimos acima, ele era mais ligado às ideias de “manifestação externa” e, mais importante, de movimentação irrestrita, o que o torna principalmente fundamental para a religião funerária. Devido a isso, o ba pode ser por nós entendido como um “princípio do movimento” possuído pelo indivíduo. Acreditava-se ainda que o ba poderia se mover livremente durante o dia, mas que deveria retornar à tumba ao anoitecer e reunir-se com o corpo. Caso essa reunião periódica não ocorresse, o morto pereceria. Porém, se fosse bem sucedida, auxiliaria na recuperação de forças e regeneração do falecido.

Cada vez mais se percebe a grande e forte importância dos ritos para um corpo fazer sua passagem, e como para o povo do antigo Egito era importante que todos os ritos fossem respeitados. Para que o falecido pudesse retornar e usufruir de seus bens deixados durante sua passagem. A espiritualidade era um fator de extrema importância. Fazendo aqui um paralelo podemos começar a notar muitas semelhanças com alguns costumes no ocidente. Tanto no cuidado com o corpo, assim como a construções de pequenas edificações para o corpo repousar. Não vamos entrar no quesito religiosidade, afinal no ocidente muitas religiões acreditam em pós morte diferentes. O que queremos explorar aqui é como desde o antigo Egito a morte pode proporcionar grandes trabalhos de arte.

Hoje já no ocidente vemos grandes cemitérios com grandes túmulos, esculturas e até algumas edificações. Mas a crença não sendo a mesma será que achamos um paralelo nessa questão de cultuar e adornar a morada dos falecidos? Nesse caso vamos tentar entender como a cultura e a arte egípcia chega no ocidente.

COMO A ARTE EGÍPCIA FOI INSERIDA NO OCIDENTE

Cretenses, fenícios, assírios, persas e, posteriormente, gregos e romanos, milênios antes de Cristo, já levavam para os seus lugares de origens, e davam novos usos, nas suas artes e técnicas, elementos desenvolvidos pelo engenho Egípcio. A conquista do Egito por Alexandre Magno, em 322 a.C., e pelos romanos, no ano 30 a.C., introduziu o Egito na esfera do mundo clássico, embora persistissem suas antigas tradições artísticas. Alexandre (fundador da cidade de Alexandria, que se converteu num importante foco da cultura helenística) e seus sucessores apareceram representados em relevo nos muros dos templos como se fossem autênticos faraós e no estilo egípcio, e não clássico. Os templos construídos durante o período ptolemaico (helênico) repetem os modelos arquitetônicos tradicionais do Egito.

Os imperadores romanos, dominadores do Egito entre os séculos I a.C. e IV a.C., são primeiros a difundirem, no mundo ocidental, elementos egípcios. Eles se fascinaram pelas tradições da província africana, do Mediterrâneo oriental, entre elas, o conceito de poder divino da monarquia faraônica e as promessas de vida eterna do culto de Osiris-Serápis e de sua mulher, Isis. Assim, Otávio Augusto, a exemplo de Assurbanipal, séculos antes, levou obeliscos Egípcios, elementos arquitetônicos ligados ao culto solar e ao poder faraônico, para sua terra. E o culto à deusa Isis tornou-se um dos mais populares no Império Romano.

Com a invasão de outros povos ficou claro o medo de se perder esse grande e vasto acervo cultural e artístico. Porém no século XVIII, a partir da expedição de Napoleão Bonaparte e os estudos da missão cultural que o conquistador levou para o Egito podemos notar um novo campo de estudos acerca dessa civilização, a Egiptologia.

Como resultado desse novo interesse pelo Egito Antigo, três tendências podem ser apresentadas: a primeira, a Egiptofilia, que tem como preocupação o exotismo manifestado na posse de objetos produzidos no Egito Antigo; a segunda, a Egiptologia, que possui cunho científico, pois é o campo do conhecimento que estuda elementos concernentes ao Egito Antigo; e a terceira, a Egiptomania que é a apropriação e a reutilização de traços da cultura do Egito Antigo, dando-lhes muitas vezes, novos significados.

EGIPTOFILIA, EGIPTOLOGIA E EGIPTOMANIA

Como primeiro passo para o entendimento do conceito e para a formulação dos procedimentos metodológicos tomados na realização deste projeto, a recorrência a Michel de Certeau é fundamental. Segundo a ótica de Certeau, *podemos comparar um leitor a um caçador que percorre terras alheias na busca do conhecimento*. Vamos precisar entender como esses novos ramos de pesquisa e estudos abriram novos horizontes para o ocidente. Nesse sentido, podemos pensar que podem ser feitos três tipos de leituras/pesquisa sobre o Egito Antigo.

A primeira, da Egiptofilia, busca o exotismo naquela sociedade e deseja a posse de coisas relativas ao Egito antigo. A segunda, da Egiptomania, faz reinterpretação e re-uso de traços da cultura do antigo Egito de uma forma que lhe sejam atribuídos novos significados. A última, da Egiptologia, caracteriza os olhares dos egiptólogos acadêmicos e trata com rigor científico tudo que se relaciona com o antigo Egito, inclusive práticas de egiptomania.

Precisamos entender como esse novo campo de estudo abriu de vez as portas para a arte e cultura egípcia no ocidente. Em seu artigo Dra. Margaret Marchiori Bakos, nos faz um resumo do princípio da egiptologia.

O marco primordial deve-se a Jean-François Champollion, através da decifração dos hieróglifos, analisando a Pedra de Rosetta, com sua inscrição bilingüe. O conhecimento da escrita provocou a criação e o desenvolvimento da egiptologia. Desde então, uma plêiade de sábios ajuda a dar os substratos científicos à egiptologia. Bakos ainda em outro artigo intitulado Um olhar sobre o antigo Egito no novo mundo: A biblioteca pública do estado do Rio Grande do Sul, 1922, a busca e o culto pelos vestígios originais daquela época caracteriza a egiptologia. (BAKOS, 2012, 221 – 222)

Com esse novo ramo de estudos a egiptologia podemos perceber o impacto da arte e da cultura egípcia no ocidente. Todo um ramo de estudos em cima dessa civilização aprofundou e enriqueceu o campo cultural e artístico dos ocidentais. Trazendo novos elementos e novas visões de mundo de uma civilização tão rica e sabia, que desde os primórdios conseguiu erguer grandes monumentos e aprimorar sua escultura, escrita e pintura.

Com todo esse aprofundamento nos estudos e pesquisas da arte e cultura egípcia surgiu um fenômeno denominado Egiptomania. Podemos entender por egiptomania a apropriação e a reinterpretação de elementos da cultura egípcia, com vistas à criação de novos significados e usos. Segundo ainda Jean Marcel Humbert, revificação egípcia, estilo do Nilo, faraonismo e egiptomania são expressões diferentes para expressar o mesmo fenômeno (HUMBERT, J.M., 1996).

A egiptomania, contudo, não é uma simples mania pelo Egito. Segundo Jean-Marcel Humbert (1996, 24), ela é um arte rica de uma originalidade própria, e de um passado muitas vezes prestigioso. Ela se desenvolve a partir de várias fontes de inspiração, como os relatos de viajantes, manifestações anteriores aos relatos de egiptomania, peças arqueológicas e peças de artes específicas. Sua longevidade e permanência desde o século XVI até os nossos dias podem ser explicadas, segundo o mesmo autor, pelo grande arsenal de símbolos e de conotações em que se apóia, e que lhe dão uma área de atuação particularmente extensa.

É importante informar que a prática da Egiptomania é um fenômeno mundial, atualmente, e que ela surgiu muito antes da egiptologia. Os visitantes do Egito antigo, os seus vizinhos e contemporâneos, foram os primeiros egiptomaníacos do mundo. Cretenses, fenícios, assírios, persas e, posteriormente, gregos e romanos, milênios antes de Cristo, já levavam para os seus lugares de origens, e davam novos usos, nas suas artes e técnicas, elementos desenvolvidos pelo engenho Egípcio.

Em todos os países do ocidente, sem exceção tem-se tentado imitar a arte egípcia. Obeliscos, pirâmides e esfinges são as formas mais populares e visíveis em todos os lugares. Além disso qualquer criação moderna neo-egípcia pode-se fazer parte da egiptomania, se ela é reinterpretada e reusada de maneira que lhe dê novo significado, como nos filmes ou em publicidade.

O mundo voltou-se entusiasmado para o Egito quando da abertura do canal de Suez em 1869. O evento levantou uma onda de egiptomania e estreitou os laços entre o país de origem e aqueles que o estudavam.

EGIPTOMANIA BRASILEIRA

A egiptomania se desenvolveu inicialmente em território europeu espalhando-se, gradativamente, para outros continentes. Trazendo em seu bojo a ressignificação da cultura egípcia, esse trabalho procura mostrar a presença dessa perspectiva cultural no espaço.

No Brasil a egiptomania expressa a complexa formação histórica deste País, a heterogeneidade cultural, a maneira algumas vezes irrefletida, em outras planejada, de apropriação de valores culturais de outras épocas e de diferentes etnias. De fato, essa fascinação pelo antigo Egito toca todas as artes no ocidente, desde a arquitetura, a música, a pintura, a escultura até o cinema. Não há gênero que tenha escapado da sua influência. Ainda segundo Bakos;

No Brasil, elas apresentam duas semelhanças básicas com essas atividades em outros países. A primeira é a não reabilitação da autêntica

arte egípcia, que ocorreu com a ida de Napoleão ao Egito e da obra cultural de Denon. A moderna egiptomania brasileira seguiu os cânones e as influências de Roma que adaptou as invenções egípcias. A segunda, é que aqui também ocorreu uma recriação dessa arte Egípcia romanizada na satisfação do gosto pelo estranho, do brasileiro. (BAKOS, 2012, 229)

Porém nem sempre a egiptomania é vista com bons olhos, muito autores defendem que a egiptomania às vezes pode ser prejudicial, afinal deixa-se a egiptologia de lado. A arqueóloga Marcia Jámille ao fazer uma análise de filmes inspirados no antigo Egito diz o seguinte:

E como era de se esperar, uma série de equívocos foram realizados, como a afirmação de que o mercúrio era utilizado pelos antigos egípcios para afastar os “maus espíritos” — isso é irreal [2]— ou que o deus Set é a divindade da morte; em verdade era do caos e do deserto. E ao contrário dos demais filmes que fizeram algum esforço para se inspirar em artefatos egípcios, aqui inspiração é a mínima possível. A Egiptomania ganha destaque e a Egiptologia é pouco levada a sério.

Nesse trecho acima em que ela fala da franquia de filmes A Múmia, ela deixa claro como a egiptomania pode deturpar cultura real.

Acerca da egiptomania então temos algumas visões positivas e algumas negativas. Para alguns historiadores, arqueólogos a egiptomania acaba distorcendo um pouco a realidade para se adaptar a cultura dos que estão explorando o antigo egito. No conceito real a egiptomania seria realmente isso

Entendendo esse contexto de como o egito foi inserido no ocidente, podemos notar a importância e o impacto de seu legado para os povos ocidentais. Hoje vemos cada vez mais presente muito do estilo egípcio por todo o mundo. O culto ao corpo e a alma também teria sido afetado? Nesse artigo não vamos entrar no quesito religião, apenas focar nos elementos artísticos que compõe tanto o adorno aos mortos.

Aqui no Brasil é muito comum cemitérios com grandes túmulos, as vezes para uma família toda e até mesmo alguma edificações. Esculturas também são bastante utilizadas, podendo ser anjos, santos, orixás e até mesmo bustos da própria pessoa. Vemos nesse ponto uma semelhança muito grande com o antigo Egito, onde a morada do corpo era de extrema importância. As motivações eram diferentes. Afinal no Antigo Egito tudo era feito para esperar a volta do dono do túmulo. Já aqui no Brasil é feito com o intuito de enaltecer, releembrar o ente querido. Muitos túmulos também tem inscrições que a própria pessoa deixou antes da morte. Vários desses elementos reforçam a semelhança no culto aos mortos.

Aqui no Brasil assim como no egito quanto mais posses e riquezas maior costuma-se ser o túmulo ou pequena edificação, mais adornos e mais elementos irão compor o jazigo. Segundo a professora e pesquisadora Maria Elíza, geralmente, as famílias burguesas tinham um hábito cultural de investir muito dinheiro no túmulo, porque ele representaria a ascensão que obteve em vida

Assim como no antigo Egito posição social tem grande e fundamental importância para como será a última morada de cada pessoa.

Em seu artigo Bakos cita esse trecho:

As pirâmides e os obeliscos são ao lado a esfinge, os elementos do antigo Egito mais recorrentes nas práticas de egiptomania. Desde a construção de uma pirâmide em Roma para enterramento de Caius Cestius Epulo (12 a.C.), essa forma geométrica, denominação das sólidas e monumentais tumbas faraônicas, dada pelos gregos, tem um lugar cativo no imaginário ocidental. No Brasil, ela é muito comum nos cemitérios e em construções de moradias, sendo que a palavra “pirâmide”, é muito adotada para logotipia e denominação de estabelecimentos comerciais, e da construção civil, no Brasil. As razões da escolha são, invariavelmente, a busca pela idéia de riqueza e de força que emanam do antigo Egito. (BAKOS, 2012, 231 -232)

Com o desenvolvimento econômico das Américas, não tardou muito para que o costume chegasse ao continente, tornando-se presente, inclusive, no Brasil, sendo neste encontrados exemplos datados a partir de 1920 no Rio de Janeiro e São Paulo e 1930 nas demais cidades (ARAÚJO; BELLOMO, 2004).

Dentre os elementos mais adotados estão os obeliscos, colunas, jazigos em formas piramidais ou de sarcófagos e até mesmo divindades egípcias, tais como o Disco Solar Alado (BAKOS, 2003; ARAÚJO; BELLOMO, 2004).

A adoção destes elementos pode não implicar em uma crença (com ou sem sincretismo religioso) familiar ou individual (BAKOS, 2003; ARAÚJO; BELLOMO, 2004), mas outros fatores tais como o amor do então falecido pela civilização egípcia ou pura apropriação de elementos da antiguidade para demonstrar poder.

A importância dos estudos relacionados a estas construções, que fazem parte dos debates da Egiptomania, para a Arqueologia está na tentativa do entendimento das reinterpretações, inclusive de cunho Orientalista, de artefatos do Egito Faraônico para as atuais comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de fazer uma breve passagem pela civilização egípcia antiga e entender como a arte e a religião eram de extrema importância para o funcionamento da sociedade. Podemos perceber que os egípcios foram um dos povos precursores da arte fúnebre. Esse artigo visou dar ênfase na influência da arte do antigo Egito para os povos ocidentais. Podendo fazer um paralelo de como os antigos egípcios foram de extrema importância para enriquecer e enaltecer a arte no ocidente. Em todos os campos a arte egípcia se fez presente.

Podemos compreender como a egiptologia ajudou a cerca de estudos para a compreensão de como funcionava essa civilização. A egiptomania chegando e tomando seu espaço em todos os meios artísticos do mundo moderno ocidental.

A civilização egípcia trouxe para o mundo um olhar diferente a cerca da morte. E nos fez repensar a ultima morada. Mesmo a motivação não sendo a mesma, afinal a crença é diferente e variada, a arquitetura fúnebre foi expandida e ampliou os horizontes do povo moderno.

REFERÊNCIAS

- GOMBRICH, Ernest Hans. **A História da Arte**, São Paulo: LTC editora 2000.
- CARDOSO, Ciro F. S. Deuses, **Múmias e Ziggurats: uma comparação das religiões antigas do Egito e da Mesopotâmia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- TAYLOR, John H. **Death and the Afterlife in Ancient Egypt**. London: The British Museum Press, 2001.
- SANTOS, Moacir Elias. **Jornada para a Eternidade: as concepções de vida post-mortem real e privada nas tumbas tebanas do Reino Novo - 1550 - 1070**. 2012. 467 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- Thiago Henrique Pereira Ribeiro **CONCEPÇÕES EGÍPCIAS ACERCA DA MORTE: Uma releitura sobre a questão da alma no Egito antigo**.
- BAKOS, Margaret Marchiori. **EGIPTOMANIA: FRAGMENTOS DO MUNDO ANTIGO NO BRASIL**. Dra. Margaret Marchiori Bakos Professora do Curso e do Programa de Pós-graduação em História Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do CNPq.
- SANTOS, Moacir Elias. **Recriando e divulgando o Egito antigo no Brasil**. 2013
- BAKOS, Margaret Marchiori. **Um olhar sobre o antigo Egito no novo mundo: A biblioteca pública do estado do Rio Grande Do Sul, 1922**. 2001
- COELHO, Liliane Cristina. SANTOS, Moacir Elias. **Egito antigo em espaços privados: Um estudo de egiptomania**.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **O Egito Antigo**. São Paulo: Brasiliense 2004.

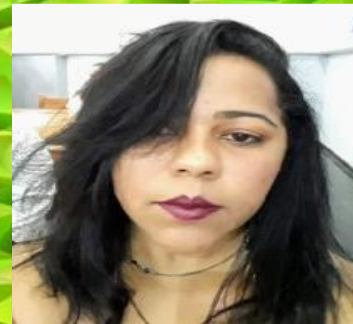
JAMILLE, Marcia. **Ensaio sobre a Egiptologia**. 2011

BORGES, Maria. **Arte funerária no Brasil: Contribuições para a historiografia da arte brasileira**. 2002

PETRUSKI, Maura Regina. **Cemitério municipal São José: Um espaço de egiptomania em Ponta Grossa**. 2008

JAMILLE, Marcia. **A reinvenção do antigo Egito nos cemitérios brasileiros**. 2014

INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TGD: CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA



VIVIANE BARRETO

Graduação em Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. (2004); Especialista em Educação Especial na Área de Transtorno Global do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(2016); Segunda Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018) Professor de Atendimento Educacional Especializado - na EMEF Dias Gomes, Professor de Educação Básica – Matemática - na EE Major Cosme de Faria.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo descrever sob a ótica do professor a inclusão do estudante com TGD na disciplina de matemática. Sendo objetivo específico identificar especificidades nas aulas de matemática que tenham estudante com TGD; identificar o trabalho colaborativo entre os professores, revendo e desconstruindo o velho conceito de que a Matemática é para poucos. Participaram da pesquisa nove professores efetivos de matemática. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário. Com os resultados pode-se concluir que há inúmeros fatores que desfavorecem os professores na busca de novas metodologias de ensino, tais como a falta de tempo, falta de recursos adequados nas unidades educacionais, situações precárias de aprendizagem, etc, mas mesmo com todas essas adversidades, encontramos profissionais que anseiam por mudanças e preocupam-se em o que se ensina, possa ter o mesmo significado para quem aprende e para que o estudante TGD possa ser incluído de fato.

Palavras-chave: Inclusão; Matemática; Transtorno Global do Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos ao ministrar aulas de Matemática para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio e em comunicação com profissionais da mesma área de conhecimento, percebemos facilmente a dificuldade de estudantes e professores no que diz respeito à contextualização de aprendizagens matemáticas no nosso cotidiano. Fato que atribui a esta aprendizagem, o senso-comum de que a Matemática é uma área ou disciplina de difícil acesso para a maioria dos estudantes e em especial ao estudante TGD.

Com toda a revolução das novas tecnologias, os conteúdos matemáticos, começaram a perder sentido, tanto para os estudantes, quanto para professores, uma vez que programas, softwares, calculadoras, entre outros, realizam cálculos em um décimo de segundo, o que para o ser humano levariam horas e com o risco de estar errado.

Diante destas situações e com intuito de promover reflexão, aos profissionais da área da matemática, quanto a necessidade de praticar o que se aprende ou de vivenciar o conteúdo aprendido, com real significado para os estudantes TGD. Buscaremos respostas para estes questionamentos no Plano de Atendimento Individualizado e no Ensino Colaborativo. "Algumas pessoas afrontam as mudanças com otimismo e confiança, mas outras podem experimentar insegurança, desde os medos mais frequentes, o fracasso e o não saber atuar" (MÚRGICA, 2010, p. 35).

OBJETIVOS

Com o intuito de desconstruir velhas didáticas tradicionais e construir novas forma de ensinar Matemática para todos os estudantes, este estudo teve como objetivo geral: descrever sob a ótica do professor a inclusão do estudante com TGD na disciplina de matemática. Sendo objetivo específico:

Identificar especificidades nas aulas de matemática que tenham estudante com TGD;

Identificar o trabalho colaborativo entre os professores, revendo e desconstruindo o velho conceito de que a Matemática é para poucos.

REVISÃO DE LITERATURA: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

"Para que a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem" (SÃO PAULO, 2011, p. 9).

Partindo deste princípio a educação deve estar a serviço de todos e para todos sem exclusão, visando o desenvolvimento autônomo das competências e habilidades do estudante para o exercício de sua cidadania, ao aprender com as diversidades. Partimos então, do pressuposto de que somos todos iguais, mas com necessidades diferentes e por isso, temos os mesmos direitos.

Direito de ser, de pertencer, de fazer parte de um ou vários grupos sem sofrer preconceitos de cor, raça, sexo, etnia, religião ou deficiência. E cabe a unidade educacional, o papel de agregar a educação comum com a educação especial, isto é, com o Estudante TGD, público alvo do nosso estudo.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (APA, 2002) utiliza o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para caracterizar os quadros com prejuízos nas habilidades de interação social, de comunicação e de comportamento, e com presença de interesses e atividades estereotipados. Os TGD englobam o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Estes alunos, público alvo da nossa ação, tem o direito de matrícula em sala comum, garantia de atendimento Pedagógico Especializado com o professor especialista, ou ainda se for necessário, com uma equipe multidisciplinar do CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), a partir daí, após diagnosticar as competências e habilidades que estudante já desenvolveu e as barreiras que precisam ser superadas, partimos para a elaboração do PAI.

O PAI representa um instrumento para definição de metas e estratégias para atendimento dos alunos, a partir do processo inicial de avaliação e deve nortear as ações de acesso e de habilidades na Sala de Recursos, apontando o trabalho a ser desenvolvido com o aluno, a partir de suas potencialidades e necessidades (SÃO PAULO, 2015).

Após a elaboração do PAI, o docente da sala comum em conjunto com o especialista, deve elaborar as flexibilizações curriculares necessárias para potencializar as habilidades aprendidas pelo estudante e as competências que precisa desenvolver. De forma que possa possibilitar variações nos objetivos do planejamento, do docente da sala comum, nas metodologias de ensino, nas atividades a serem desenvolvidas individualmente, em duplas ou em grupos, nas observações e diferentes formas de avaliações.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A MATEMÁTICA

Sob a ótica do Currículo do Estado de São Paulo ao abordar que a Matemática esteve presente em todas as épocas da evolução humana e que se configura em nossa cultura como uma disciplina escolar que deve ser ensinada para todos os alunos, sem distinção.

Nos permitimos fazer dois questionamentos:

Qual Matemática ensinar?

E como incluir o estudante TGD?

Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nós, como educadores matemáticos, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas (OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Em respostas a estes questionamentos, neste trabalho, temos a intenção de abordar a Matemática escolar, que possui em sua essência a formação do cidadão. Ainda nos cabe salientar que o ensino da Matemática para o aluno TGD está contido no mesmo universo de aprendizagem na sala comum, isto é, as mesmas habilidades devem ser desenvolvidas em todos os alunos, com a diferença de respeitar as diversidades e fazer as adaptações necessárias no planejamento das metodologias, das atividades, na avaliação e na temporalidade do estudante TGD.

Após a elaboração do Plano de Atendimento Individual, elaborado pela equipe escolar e em conjunto com o professor especialista, caberá ao professor de Matemática buscar informação teórica sobre seu aluno TGD, intercalar outros recursos enriquecedores aos objetivos da aprendizagem e que facilite a comunicação desta criança com demais alunos, assim ela se sentirá parte do grupo e desenvolverá grandes avanços nesta área do conhecimento.

Aos professores de Matemática caberá também a tarefa de buscar novas formas e metodologias capazes de tornar a aprendizagem motivadora e capaz de interagir com o dia a dia dos estudantes TGD e trabalhar de forma colaborativa, com toda a equipe escolar.

Desse modo, um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente (BRASIL, 1997).

TRABALHO COLETIVO

Quando pensamos em Trabalho Colaborativo, nos sugere uma prática de fazermos juntos, isto é, os professores da sala comum, professores especialistas, pais, gestores, comunidade escolar, supervisores e equipe multidisciplinar juntos para um atendimento colaborativo, isto é, para elencar e distribuir tarefas, com o objetivo de solucionar problemas, identificar potencialidades e dividir experiências.

Um recurso muito importante do Trabalho Colaborativo, é a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI), pois por meio deste documento será possível um trabalho direcionado em comum acordo entre todos os seguimentos envolvidos no processo de aprendizagem do estudante TGD

De acordo com a Instrução da Coordenadoria de Gestão de Educação Básica (CGEB) de 14 de janeiro de 2015:

[...] elaborar o Plano de Atendimento Individual – PAI para cada aluno que frequentar a Sala de Recursos para Transtorno do Espectro Autista; 8.3- identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas; 8.4- elaborar, quando professor especializado regente de uma CRPE, o currículo funcional para os alunos; 8.5 – adequar e produzir materiais didático-pedagógicos; 8.6. – desenvolver atividade de vida autônoma. Entretanto, deverá ter por base as adaptações que foram realizadas para o aluno (SÃO PAULO, 2015).

No recurso PAI deverão conter o raciocínio lógico-matemático: a. conhecimento de numerais (identifica, nomeia, associa o numeral à quantidade); b. identificação, comparação, pareamento, agrupamento, classificação, seriação; c. realização de operações matemáticas; d. resolução de problemas simples; e. resolução de problemas.

Sendo assim, ao juntarmos esforços, experiências, saberes e nos comprometermos com a aprendizagem, daremos aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, ferramentas capazes de construir e desenvolver suas competências e habilidades de forma autônoma e independente, para que assim possa conviver socialmente e cumprir o seu papel enquanto cidadão.

PERCURSO INVESTIGATIVO: UNIVERSO DA PESQUISA

O presente estudo está baseado nas práticas pedagógicas dos professores de Matemática da Escola Estadual Major Cosme de Faria, situada na Rua Anibal Thomaz Gomes, 87 Jardim Nova Guaianases na zona urbana da cidade de São Paulo - SP, atende estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais do 6º ao 9º anos e estudantes do Ensino Médio, com atendimento aproximado de 1800 estudantes, atendidos em três períodos de Ensino (Manhã, Tarde e Noite), sendo que 13 estudantes são público alvo da Educação Especial, o quadro gestor é composto por uma diretora, duas vices diretora, uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais, uma coordenadora pedagógica do Ensino Médio, uma mediadora de conflitos do Ensino Fundamental anos finais, uma mediadora de conflitos do Ensino Médio e uma Gerente.

O quadro de professores é de aproximadamente 82 docentes interdisciplinar, sendo 9 professores efetivos de Matemática, dois destes possuem dois cargos na mesma Unidade Educacional, assim o quadro é composto por 11 cargos preenchidos com professores de Matemática, público alvo desta pesquisa e sob jurisdição da Diretoria de Ensino Leste 2.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa nove professores efetivos de Matemática da unidade escolar. Estes profissionais estão com faixa etária de 30 a 60 anos, sendo composto por quatro homens e cinco mulheres. Todos foram formados em universidades particulares e nenhum deles possuem especialização na área de Educação Especial ou para estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Deste grupo de professores todos entregaram o questionário. Desta forma teremos ampla visão sobre os temas questionados.

INSTRUMENTOS

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com os dados de identificação, onde no quesito nome os professores serão identificados por P1, P2, P3 e assim sucessivamente, também foram solicitados data de nascimento, função escolar, quantidade de anos que lecionam, preparação acadêmica para atuar com a Educação Especial, se busca novas tecnologias para atuar com a Educação Especial, atitude ao perceber a matrícula de aluno com TGD, como prepararia aulas para este público e se há Ensino Colaborativo dentro da escola.

O questionário contém 10 questões abertas – Identificando necessidades da escola e elaborando propostas pautadas no ensino colaborativo.

PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

A coleta de dados aconteceu em março de 2016. Os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, em seguida, os questionários foram preenchidos individualmente pelos próprios professores em horário de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e devolvidos pessoalmente.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram transcritos e categorizados nos seguintes temas:

- Formação Acadêmica
- Formação Continuada
- Trabalho Colaborativo

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados conforme temáticas definidas na análise de dados. As questões de 1 á 4 demonstram a características dos participantes e estão expostas na tabela abaixo:

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Participante	Gênero	Idade	Tempo de Magistério	Formação Inclusiva?
P1	F	48	11 anos	Não
P2	F	40	13 anos	Não
P3	F	34	8 anos	Não
P4	F	37	13 anos	Não
P5	M	50	11 anos	Não
P6	M	41	10 anos	Não
P7	M	57	28 anos	Não
P8	M	42	21 anos	Não
P9	F	47	8 anos	Não

Fonte: próprio autor

Ao avaliarmos os dados contidos no quadro, podemos entender que o perfil dos professores de Matemática desta Unidade contém cinco mulheres e quatro homens, com idade superior a 30 e inferior a 60 anos. A grande maioria tem mais que 8 anos de experiência em sala de aula e que nenhum deles possuem especialização na Educação Especial.

As demais questões serão apresentadas a seguir com as respectivas respostas transcritas na íntegra.

Pesquisador: Na sua opinião o Curso de Licenciatura Plena em Matemática oferece preparação para que o professor possa atuar com estudantes da Educação Especial?

P1 – Quando fiz o curso de Licenciatura não tive nenhuma preparação para atuar em sala de aula com estudantes da Educação Especial.

P2 – A minha formação foi baseada em alunos ideais e não reais. P3 – Não ofereceu, tive noção da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia.

Todos participantes relataram não possuir formação para atuar com estudantes com deficiência. Conforme P9 " Não oferece mínimas condições para o desenvolvimento do trabalho com Educação Especial".

Pesquisador: Você busca novas metodologias ou recursos para atuar com estudantes da Educação Especial? Se sim, quais? P1 – Sim. Procuro na internet e livros, opções de atividades para que eu possa desenvolver com Estudantes da Educação Especial. P5 – Sim, o aluno que possui necessidades especiais deve receber aulas diferenciadas que se adequem as suas necessidades.

P7 – Sim. Por meio dos trabalhos conjunto com os pares. P8 – Quando percebo que o estudante não consegue entender, procuro incluir material concreto nas aulas, como o ábaco, dobraduras e figuras.

Alguns participantes relataram buscar meios para atuar com os estudantes, porém houveram falas que relataram a falta de tempo e ausência de recursos financeiros. Conforme P4 "Eu realmente gostaria de poder buscar por novas metodologias, porém tenho dois cargos efetivos na rede Estadual e trabalhando em três escolas, infelizmente não me sobra tempo livre para tal coisa", já a P9 relatou que "difícilmente temos recursos financeiros ou pedagógicos para tal fim".

Pesquisador: Se você se deparar com um estudante matriculado na sua sala de aula diagnosticado com Síndrome do Espectro Autista, qual seria a sua atitude?

P1 - Não tenho conhecimento sobre esta síndrome.

P2 - Pedir ajuda para a coordenação pedagógica.

P3 – Trata-lo como um aluno de acordo com suas necessidades e desenvolver atividades diferenciadas para alcança-lo. P4 – Certamente buscaria por apoio do colegiado da Unidade Escolar pois acredito que estes teriam condições de me dar este suporte até mesmo buscando pela orientação e acompanhamento de um especialista.

P6 – Como não há preparação em cursos, é necessário pesquisar em diferentes fontes essa atitude torna para que o aluno tenha o ‘melhor “acolhimento” e atendimento na escola.

Foi possível identificar falas que demonstram desconhecimento sobre o autismo, assim como participantes que estão dispostos a buscar alternativas para os alunos da sua classe.

Pesquisador: Como você se prepararia para ministrar aulas para um estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento? P1 – Não tenho conhecimento sobre este transtorno, não saberei responder.

P3 – Desenvolveria atividades atrativas para que o estudante tenha interesse em desenvolva-la.

P6 – Primeiramente perguntando aos colegas se já tiveram experiências similares e, conseqüentemente, tirando proveito das informações e, assim, partindo para uma pesquisa sobre a situação.

P8 – Neste caso, como não tenho formação acadêmica e nem dada pelo Estado, pediria auxílio a Coordenadora Pedagógica para preparar as aulas.

P9 – Não temos preparo para isto, a formação tem que ser diferenciada.

Os participantes relataram no geral a falta de formação para atuação com os estudantes público alvo da Educação Especial.

Pesquisador: Você compartilha as situações problemas que vivência na sala de aula com outros professores ou gestores? P1 - Sim. Na maioria das vezes procuro conversar com professores e gestores.

P3 – As vezes, constantemente com professores dificilmente com gestores.

P4 – Sim, sempre que possível. Acho importante tal atitude pois a experiência de um sempre acrescenta para que eu possa melhorar minhas aulas.

P6 – Sim, a troca de informação é ótima para que possamos compartilhar experiências.

P9 – Sim compartilhamos, mais no diagnóstico total aceitamos a inclusão e maneira geral, uma forma excludente para o aluno.

Por mais que a maioria dos participantes relataram compartilhar as situações vivenciadas, houveram falas que demonstraram um trabalho individual, como a fala de P2 "o meu trabalho é solitário" e P8 "não porque além dos espaços para reunião serem de tempo reduzido, quando ocorre, só são usados para assuntos administrativos".

Pesquisador: Você considera que há um Trabalho Colaborativo entre os profissionais da escola, a fim de incluir todos os estudantes, em especial os com Transtornos Globais do Desenvolvimento? Se sim como isso ocorre? Quais as dificuldades em realiza-lo?

P4 – Infelizmente, muito mais na teoria que na prática. São muitas as dificuldades como por exemplo a falta de experiência dos professores em casos como citado acima, a estrutura da Unidade Escolar não é propícia, faltam materiais específicos para se trabalhar com estes alunos em específico, entre outras coisas. P6 – Não, a falta de preparo e/ou materiais fazem que esse trabalho não exista na escola.

P7 – Ainda os professores sente resistentes com esta situação na sala do ensino regular, por não saber trabalhar, com os diversos transtornos assim diagnosticados.

P9 – Sim há um grande desespero para incluir este aluno ao núcleo da sala de aula, mais não existe profissional habilitado para tal finalidade.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos professores de Matemática desta Unidade Escolar, podemos notar que a má preparação acadêmica ou a falta de formação continuada ainda tem sido um grande fantasma, que assombra os profissionais, quando falamos da inclusão de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Assim coloco em

destaque a fala do professor que ao analisar a sua formação acadêmica responde: “ A minha formação foi baseada em alunos ideais e não reais” (P2).

Fato que se confirma quando analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que aborda a dificuldade na formação continuada do docente.

Parte dos problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério, tanto em relação à formação inicial como à formação continuada. Decorrentes dos problemas da formação de professores, as práticas na sala de aula tomam por base os livros didáticos, que, infelizmente, são muitas vezes de qualidade insatisfatória. A implantação de propostas inovadoras, por sua vez, esbarra na falta de uma formação profissional qualificada, na existência de concepções pedagógicas inadequadas e, ainda, nas restrições ligadas às condições de trabalho (BRASIL, 1997).

Tal respostas também nos leva a refletir sobre os investimentos necessários para a formação continuada docente e a ação de Formação Continuada que precisa acontecer em horários coletivos de trabalho docente.

Quando os docentes foram questionados sobre o Trabalho Colaborativo, percebemos que esta unidade escolar ainda tem um longo e vasto caminho a seguir no que diz respeito a “pedagogia da inclusão”, que visa o amplo entendimento da inclusão social no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir pelos depoimentos, que há inúmeros fatores que desfavorecem os docentes na busca de novas metodologias de ensino, tais como a falta de tempo, falta de recursos adequados nas unidades educacionais, situações precárias de ensino, etc, mas mesmo com todas essas adversidades, encontramos profissionais que anseiam por mudanças e preocupam -se em o que se ensina, possa ter o mesmo significado para quem aprende e para que o aluno TGD possa ser incluído de fato.

Assim como os estudantes necessitam desenvolver competências e habilidades em acordo com a época em que vivem, nós professores temos a incumbência e a máxima urgência em nos responsabilizar pela nossa formação continuada, até mais que outros setores ou profissionais, porque é na escola que compartilhamos várias aprendizagens, tanto a nossa, no ponto de vista profissional como dos estudantes no ponto de vista educacional.

O que aprendemos nas universidades ou ainda o que aprendemos na nossa prática pedagógica diária, está muito longe de ser o suficiente para nos manter atualizados.

A nossa formação continuada é um processo contínuo e necessário, que acontece ao longo de toda a nossa vida profissional. A História está em constante evolução, o que tínhamos como verdade ontem, pode não ser mais verdade no amanhã.

Sejamos então responsáveis pela escolha profissional que fizemos e comprometidos com o juramento que fizemos:

“ Prometo dignificar minha profissão, consciente de minhas responsabilidades legais, observar o código de ética, objetivando o aperfeiçoamento da ciência Matemática, promovendo a disseminação da ciência, o desenvolvimento das instituições e a grandeza do homem e da pátria”.

E se assim, prometo, vamos juntos trabalhar em prol da inclusão de todos os nossos futuros cidadãos, na perspectiva de uma escola que também aprende.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.(Paulo Freire)

REFERÊNCIAS

- American Psychological Associations. (2003). Manual de Estilo da American Psychological Association: Regras Básicas. (Magda França Lopes , Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 142p.
- MÚRGICA, E. Como afrontar el miedo al cambio y a tomar nuevas decisiones. Zaragoza: Centro Gabinete de Psicología Aplicada, 2010.
- OLIVEIRA, Sandra Alves de. O lúdico como motivação nas aulas de Matemática. Artigo publicado na edição nº 377, jornal Mundo Jovem, junho de 2007, p. 5.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed.– São Paulo: SE, 2011. 260 p.
- SÃO PAULO (Estado) Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Instrução, de 14-1-2015. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos->

concursos/promocao/Anexo%20E19_Instru%C3%A7%C3%A3o%20CGEB%20de%2014%20de%20janeiro%20de%202015.pdf. Acesso em 24 setembro 2020.

APÊNDICE

Questionário – Destinado aos professores Dados pessoais para identificação do participante:

Nome:

Qual a sua data de Nascimento:

Qual a sua função na escola

Anos que leciona:

Na sua opinião o curso de Licenciatura Plena em Matemática oferece preparação para que o professor possa atuar com estudantes da Educação Especial?

Você busca novas metodologias ou recursos para atuar com estudantes da Educação Especial?

Se você se deparar com um estudante matriculado na sua sala de aula diagnosticado

Comentado [L3]: (sempre em negrito e em caixa alta – não numere os títulos e subtítulos

Comentado [L4]: Desenvolvimento da primeira parte do seu artigo Comentado [L5]: com Síndrome do Espectro Autista, qual seria a sua atitude?

CITAÇÕES

Citação é a menção, no texto, de uma informação retirada de:

- Como você se prepararia para ministrar aulas para um estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento?
- Você compartilha as situações problemas que vivência na sala de aula com outros professores ou gestores?
- Você considera que há um Trabalho Colaborativo entre os profissionais da escola, a fim de incluir todos os estudantes, em especial os com Transtornos Globais do Desenvolvimento? Se sim como isso ocorre? Quais são as dificuldades em realiza-lo?

Outra fonte, com a finalidade de dar embasamento à argumentação. A citação deve ser usada com seriedade, como forma de enriquecer o texto, fundamentando-o ou esclarecendo-o

CITAÇÃO DIRETA

Transcrição que reproduz literalmente as próprias palavras do autor, respeitando-se todas as características formais, concernentes à redação, ortografia e pontuação.

A citação deve ser transcrita com indicação obrigatória da (s) página (s) e referência à fonte.

Citação curta (até três linhas), esta vem incorporada ao parágrafo, entre aspas duplas, sem itálico. b) Exemplo:

Oliveira (1998, p.225) afirma que “os protídeos são os aminoácidos naturais que primitivamente eram chamados de proteínas”.

Citação longa (com mais de 3 linhas): deve ser inserida em um parágrafo distinto, sem aspas, com recuo de 4 cm da margem esquerda, digitada em fonte tamanho 11, com espaçamento simples.

Afastar o trecho citado da margem esquerda da página 4 cm
(Formatar/parágrafo/esquerdo 4 cm)

CITAÇÃO INDIRETA

Ocorre quando se redige o texto baseando-se em trechos de outro autor, sem usar as palavras do texto original.

Exemplo:

Segundo Driusso e(2007), para que o fisioterapeuta conheça melhor o idoso, é fundamental que ele colete algumas informações, como idade, sexo, cor ou raça, profissão e ocupação, pois são dados primordiais para o processo de investigação e triagem da doença.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO FUNDAMENTAL



VIVIANE BATISTA FELTRAN DA MOTA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Campos Salles (2001); Pós Graduada em Neuropsicopedagogia pela Escola Superior de Administração HSM (2017); Pós Graduada em Educação Inclusiva pelas Faculdades Campos Salles; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre: Apresentação da BNCC, seu histórico, características, objetivos para o Ensino Fundamental. A BNCC e a interdisciplinaridade por meio das Linguagens e da Arte. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que oferecerá os parâmetros para o currículo da Educação Básica Brasileira, seja na educação infantil, nos anos iniciais ou nos anos finais. É um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver. Este documento propõe unificar os objetos de ensino e as competências a serem adquiridas pelas crianças e adolescentes em percurso escolar.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Ensino Fundamental; Linguagem; Arte;

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na

Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Diferente da Educação Infantil, a proposta da BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais é a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem.

Segundo o documento da BNCC:

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p.41).

Portanto, ao compreender as mudanças no processo de desenvolvimento da criança, como a maior autonomia nos movimentos e a afirmação de sua identidade, a BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais propõe o estímulo ao pensamento lógico, criativo e crítico, bem como sua capacidade de perguntar, argumentar, interagir e ampliar sua compreensão do mundo. Ou seja:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2017, p.43).

Além disso, essa proposta pedagógica deve assegurar, ainda, um percurso contínuo de aprendizagens e uma maior integração entre as duas etapas do Ensino Fundamental.

AS NOVIDADES DA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla a primeira etapa do segmento, bem como estudantes e professores do 1º ao 5º ano, enquanto os Anos Finais contemplam alunos e professores do 6º ao 9º ano.

Por fazerem parte de uma mesma Base, a BNCC da Educação Básica, a BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais possuem vários pontos em comum para garantir o percurso de aprendizagem contínuo, como a divisão por áreas do conhecimento, componentes curriculares e unidades temáticas.

Áreas do Conhecimento

A organização estrutural da BNCC no Ensino Fundamental como um todo se dá por áreas do conhecimento, da mesma forma que acontece no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal organização busca favorecer a comunicação entre os conhecimentos e aprendizagens das inúmeras disciplinas, agora chamadas de componentes curriculares.

As áreas do conhecimento previstas pela BNCC são: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas, sendo que cada uma delas têm competências específicas de área – reflexo das dez competências gerais da BNCC – que devem ser promovidas ao longo de todo o Ensino Fundamental.

De acordo com a BNCC, “as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Inicial e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.”.

Portanto, para além das competências, cada uma dessas áreas tem papel fundamental na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental. Isso aparece nos textos de apresentação das áreas na BNCC. Além de mostrar tal papel, o documento dá destaque às particularidades do segmento, levando em consideração as especificidades e as demandas pedagógicas de cada etapa educacional.

Componentes Curriculares

O que antes entendíamos como disciplinas ou matérias, chamamos agora de componentes curriculares. Mas como assim? As disciplinas não deixaram de existir, o que mudou foi: a BNCC não chama mais Língua Portuguesa, por exemplo, de disciplina ou matéria. A Base a compreende como um componente curricular da área de conhecimento de Linguagens.

1. Linguagens

Componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa.

2. Matemática

Componente curricular: Matemática.

3. Ciências da Natureza

Componente curricular: Ciências.

4. Ciências Humanas

Componentes curriculares: História e Geografia.

5. Ensino Religioso

Componente curricular: Ensino Religioso.

Com o intuito de garantir o desenvolvimento das competências específicas de área, cada componente curricular possui – conforme indicado no texto da BNCC , um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e que se organizam em unidades temáticas.

Alfabetização

Outro aspecto que muda com a BNCC Ensino Fundamental – Anos iniciais é a alfabetização. A partir da implementação da Base, toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o fim do 2º ano. Antes, esse prazo era até o terceiro ano – de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Portanto, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização. Isso é sistematizado pela BNCC nos tópicos abaixo, que mostram as competências e as habilidades envolvidas no processo de alfabetização, e que a criança deve desenvolver:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

Então, se a alfabetização deve ser concluída ao final do 2º ano, o aluno já deve sair dessa etapa escrevendo tudo corretamente? Não! No final desse período ele deve desenvolver as competências e habilidades que foram mostradas acima.

Ao longo dos próximos anos processo de alfabetização será complementado com foco na ortografia, que ampliará os conhecimentos e as habilidades linguísticas do estudante.

Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; • perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarará o conhecimento da ortografia do português do Brasil.

Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes:

- a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística);
- b) os tipos de relações fono ortográficos do português do Brasil;
- c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

Unidades Temáticas

Com a implementação da BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, a forma com que os conteúdos serão trabalhados em sala de aula ganhou novo foco. A divisão agora é por unidades temáticas, que consiste na reunião de um conjunto de conteúdos de uma mesma temática em uma unidade.

Na BNCC, essas unidades aparecem em praticamente todos os componentes curriculares ao longo de todo o Ensino Fundamental. Por exemplo, a unidade temática

“Matéria e Energia” de Ciências aparecem do 1º ao 9º ano, o que muda são os objetos de conhecimento e as habilidades exigidas para cada etapa. Segundo a BNCC:

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...]. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (BRASIL, 2017, p.62).

Portanto, a partir dessas unidades, o conteúdo trabalhado em um ano pode ser retomado e ampliado nos anos seguintes, permitindo que o professor trabalhe novas habilidades em sala de aula.

Entre os componentes curriculares presentes na BNCC, somente o componente Língua Portuguesa – da área de Linguagens – não está estruturado em unidades temáticas. Ou seja, ela se organiza em práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

ARTE

No Ensino Fundamental, a componente curricular Arte está centrada nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referente a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

As dimensões são:

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, trouxemos os principais pontos de destaque da BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais, bem como sua proposta pedagógica – que se diferencia em diversos pontos da BNCC Ensino Fundamental – Anos Finais.

Como já vimos é imprescindível estar atento às transições entre as etapas da educação básica, para que o aluno tenha um percurso contínuo de aprendizagem que respeite as especificidades de sua faixa etária.

Dessa forma, quando não há rupturas nesta transição, uma vez que existe respeito às necessidades de cada estudante e à sua idade. No “passar de bastão” da Educação Infantil

ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais é fundamental dar atenção à ampliação das aprendizagens, ao aprofundamento das experiências e da alfabetização – que deve acontecer no 1º e 2º anos desta etapa.

Já na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais é importante preparar o aluno para as mudanças que estão por vir ou que já estão acontecendo durante o 5º e 6º ano, como a mudança do professor generalista para o professor especialista. Além disso, é preciso adaptar os currículos para evitar a ruptura nesse processo, garantido ao aluno, como afirma a própria BNCC, maiores condições de sucesso.

REFERÊNCIAS

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p.122-134, jul-dez, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. 60 p. – (Série Legislação; n. 39), 2010.

BRASIL. Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Brasília, 2012.

BRASIL. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Documento Orientador). Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 28 out. 2020. Homologado em 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar, n. 25, abr. 2004.

INDISCIPLINA: DESAFIO A SER SUPERADO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL



WESLEY ALEGRETTI

Pós-Graduação em Pedagogia e Artes Visuais pela Faculdade XV de Agosto (2020); Especialista em Arte pela Faculdade Paulista de Arte (2015); Professor de Ensino Fundamental II - Arte - na EMEF Basílio Machado Neto.

RESUMO

O presente artigo intitulado Indisciplina: Desafio a Ser Superado pelo Professor de Educação Fundamental apresenta um estudo teórico sobre a importância na superação desse desafio. Para isso, objetiva analisar as causas e consequências da indisciplina em sala de aula na educação fundamental, bem como, estratégias educacionais para lidar com a mesma. A indisciplina é um dos grandes desafios a serem superados no ambiente escolar para os professores, alunos e gestão escolar, pois além de dificultar o processo de aprendizagem, esse tipo de comportamento pode afetar a construção das relações e prejudicar a sociabilização dos alunos. Desta forma, a razão que justifica minimizar a indisciplina, em sala de aula, é oferecer melhor convívio do aluno, consigo, com o professor e com os demais colegas de sala de aula, objetivando um relacionamento baseado na amizade e no respeito, desenvolvendo assim o seu próprio progresso, acadêmico, psíquico e moral, reconhecendo que o respeito e saber estão associados aos estímulos da obediência. Assim, o desenvolvimento dessa pesquisa surgiu da necessidade de manter a ordem e disciplina no ambiente escolar, melhorando o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Os resultados desse trabalho mostram que a disciplina e o afeto, além de mediar o aprendizado, torna possível melhorar as relações interpessoais, fortalecendo os laços de amizade, permitindo existir o respeito, amizade, solidariedade, generosidade e confiança.

Palavras-chave: Indisciplina; Ensino Fundamental; Relação Interpessoal; Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

A disciplina escolar pode ser definida como a “ordem que convém ao funcionamento regular da escola” (Ferreira, 2004, p. 685). A indisciplina, também conhecida como desordem ou desobediência, se define pelo oposto, isto é, qualquer procedimento ou ato que violente a disciplina. O estabelecimento de ensino utiliza-se amplamente de dispositivos disciplinadores que normalmente geram desgastes nas relações e podem transformar atos de desobediência em violência ou exclusão.

O objetivo geral desse trabalho é apresentar uma aproximação com as relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar, em especial, a relação dos professores com seus alunos. Os objetivos específicos são voltados para a apresentação da problemática da indisciplina em sala de aula na educação fundamental, a maneira que o professor acolhe os alunos para que a disciplina esteja presente em sua sala de aula através do afeto e manifestações de empatia como estratégias educacionais, resultando na melhora das relações interpessoais, fortalecendo os laços de amizade, permitindo coexistir o respeito, amizade, solidariedade, generosidade e confiança.

O problema central desse trabalho é apresentar o desafio do professor para conter ou minimizar a indisciplina em sala de aula, razão pela qual se justifica pela necessidade de direcionar e apoiar o professor em atitudes sócio emocionais e educativas positivas, resultando no bom comportamento do aluno e seu desenvolvimento acadêmico e interpessoal.

PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO DENTRO DA SALA DE AULA

Dentro de sala de aula, temos dois papéis que estão sempre em evidência: o papel do aluno e o papel do professor.

A função do professor na escola nunca foi tão discutida: com o acesso à informação democratizado pela internet e com as novas gerações de estudantes cada vez mais conectadas, o educador precisou deixar de ser somente o detentor do conhecimento para, no lugar disso, colocar-se ao lado do aluno, no papel de mediador e guia.

Entretanto, se a posição que o professor deve assumir fica cada dia mais clara, por vezes se esquece de que o processo de ensino-aprendizado também envolve a participação de outro personagem: o próprio estudante.

Principal papel do aluno: focar no aprendizado em longo prazo. Se Philippe Jonnaert e Cécile Vander Borght, autores de *“Criar condições para aprender: o sócio construtivismo na formação do professor”*, definem o papel do estudante como simplesmente o de aprender, é preciso que os alunos saibam que esse aprendizado não visa apenas à obtenção de boas notas em certa prova ou a realização de um exercício específico.

Ao contrário, passar de ano e realizar as atividades cotidianas exigidas pela escola não são, por si só, os motivos pelos quais se é estudante, mas sim as etapas pelas quais se deve passar para chegar ao verdadeiro papel do aluno: adquirir conhecimento e experiência de modo a atingir objetivos maiores, de longo prazo.

Direcionar o aprendizado segundo objetivos individuais. Os objetivos de longo prazo podem variar bastante de aluno para aluno, afinal, cada um quer chegar a um lugar diferente. Para isso, é preciso direcionar o que se aprende na escola. Porém, esse é um papel que dificilmente pode ser cumprido pelo professor ou pela instituição de ensino, visto que ninguém além do próprio estudante pode ter certeza do seu destino e, mesmo em escolas pequenas, a quantidade de alunos inviabilizaria um direcionamento tão específico. Sendo assim, cabe ao aluno decidir que caminho deseja seguir no futuro, ainda que com a orientação de um professor. A partir disso, pode concentrar seus esforços para o alcance dessa meta.

A INDISCIPLINA ESCOLAR E CONSEQUÊNCIA

A indisciplina é um dos grandes desafios no ambiente escolar, tanto para os professores, quanto para os próprios alunos e a família. Além de dificultar o processo de aprendizagem, esse tipo de comportamento pode afetar a construção das relações e prejudicar a sociabilização dos alunos.

Lidar com a indisciplina, em sala de aula, pode ser desafiador, mas não é impossível. Por isso, apresento alguns pontos importantes para entender as causas e consequências desse problema, bem como para prevenir e lidar com tal questão.

Qualquer ambiente deve ser preservado por regras que regulamentem o comportamento e a convivência daqueles que nele estão inseridos. Portanto, o descumprimento dessas regras, a desobediência, confusão ou insubordinação, traduzem-se como indisciplina.

São várias as causas desse comportamento. É importante avaliar o contexto do desenvolvimento cognitivo e emocional de cada aluno.

Dessa forma, torna-se possível compreender melhor por que ela se comporta dessa maneira, além de exercer uma escuta ativa e personalizar o ensino por meio de estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento dos estudantes de maneira individualizada — sem, entretanto, deixar de estabelecer limites para os alunos.

São muitos os aspectos que podem influenciar direta e indiretamente o comportamento dos alunos: a realidade que a escola apresenta aos seus estudantes;

- o ambiente familiar;
- a forma como os alunos lidam com as emoções;
- o contexto social em que estão inseridos.

Dessas causas, vou destacar aqui 3 que estão diretamente relacionadas ao contexto escolar:

1) Falta de interesse nas aulas - Essa é uma das principais dificuldades da educação escolar. Muitos alunos comparecem à aula apenas por obrigação, não se envolvem nas atividades propostas e tornam-se apáticos. Tal desinteresse pode ser porque eles não percebem a utilidade dos conteúdos apresentados ou devido a uma didática monótona do professor quando ele ensina tudo do mesmo jeito, as aulas são sempre iguais. Com isso, os estudantes ficam entediados, ansiosos e podem facilmente desviar o foco com barulhos, brincadeiras, conversas paralelas.

2) Dificuldade de dosar as ações contra a indisciplina Escolar. Quando os combinados da aula não são respeitados, cabe ao professor balancear as medidas de conscientização conforme a gravidade das ações. Por exemplo: xingamentos e agressões entre colegas precisam de maior intervenção e cuidado do que comportamentos como usar boné em sala de aula.

Se o professor trata todas essas ações da mesma maneira, aqueles que praticaram atos mais leves podem se revoltar e responder com um nível de indisciplina ainda maior.

O que fazer nesses casos? É recomendável analisar a real gravidade de cada problema e estabelecer critérios e níveis segundo a indisciplina. Lembre-se de que a falta de referência na hora de abordá-los pode gerar injustiças ou medidas excessivas. Também é importante destacar que, nessas situações, o docente precisa contar com o apoio dos seus colegas, além da coordenação e direção da escola para lidar melhor com a indisciplina.

- 3) Violência gerada por violência sofrida. A falta de medidas preventivas ou de conscientização em casos de violência ou bullying pode nutrir um sentimento de injustiça e abandono por parte das crianças e jovens que são alvos dessas ações.

Da mesma forma, aqueles que praticam esses atos podem mais facilmente naturalizá-los e repeti-los, gerando um gatilho para a violência generalizada e um círculo vicioso de indisciplina e hostilidade.

Para lidar com esse problema, as medidas de conscientização são o caminho mais efetivo.

Por meio de atividades que estimulem o senso de cooperação e igualdade, é possível dissolver conflitos. Palestras e ações educativas, com o engajamento da família, podem levar à raiz do problema e apontar as razões que motivam a indisciplina e a violência em uma criança.

Por meio da afetividade somada ao empenho em conscientizar os alunos dos desdobramentos que comportamentos dessa natureza podem acarretar na vida de todos, os professores amplia o sentimento de justiça, aumentando a segurança e fortalecendo o convívio harmonioso em sala de aula.

Agora que você já conhece 3 das principais causas da indisciplina escolar, vale a pena entender melhor quais são as consequências desse comportamento quando prolongado ou não resolvido. Pensando nisso, reuni 3 efeitos da indisciplina na escola:

- 1) Queda no rendimento escolar individual – o primeiro a sofrer com a indisciplina é o próprio aluno. Os conflitos entre professor e estudante passam a ser constantes e a aprendizagem vai ficando comprometida. O aluno não consegue mais prestar atenção nas aulas ou pode até começar a faltar e, com isso, as notas caem.
- 2) Comprometimento da aprendizagem do grupo - Um aluno indisciplinado geralmente rouba toda a atenção na sala de aula, tirando o foco das outras crianças.
- 3) Desgaste da relação do professor com os alunos. Esse tipo de comportamento também impacta na relação entre o docente e os alunos. Os professores encontram cada vez mais dificuldades para exercer seu papel em sala de aula, o que pode gerar estresse, desmotivação e prejudicar seu desempenho.

COMBATENDO A INDISCIPLINA

Antes de combater a indisciplina, é importante acordar com os alunos quais serão as regras de convivência em sala de aula, a fim de que todos estejam cientes do funcionamento do ambiente, assim como de seu papel no conjunto.

A participação dos alunos na construção dessas regras é fundamental para que eles se sintam envolvidos e entendam as normas que regem o espaço e as relações nos quais estão inseridos, além da razão de cada uma delas existirem e serem respeitadas.

De acordo com Weber (2009): *“ausência de regras leva a insegurança.”* Portanto, as regras são extremamente importantes não somente para manter uma certa ordem, mas para que uma criança cresça segura.

Quanto a isso, Parra-Dayán (2008) destaca que *“em alguns momentos, a sociedade passa por crises onde as formas habituais de vida e as regras acabam por não funcionar e, é necessário redefinir novas regras”*. A perda destas regras também, segundo a autora, leva a desorientação do indivíduo.

Portanto, as regras são imprescindíveis e são construídas socialmente. No entanto Bock; Teixeira; Furtado (2009) ressaltam que *“as regras na escola não surtem mais muito efeito, pois talvez estejam sem sentido, desvinculada do aprendizado e impostas”*.

De acordo com Weber (2009), o que se pretende não são crianças que obedeçam sem pensar, mas que conheçam limites, o que ela chama de fronteira, que saibam até onde podem ir e consigam controlar seu próprio comportamento.

Weber (2009) escreve que *“o ato de educar direcionado para pais, entretanto, suas colocações são baseadas na análise do comportamento e podem ser utilizadas e transferidas para a sala de aula”*.

Outras ações que podem ser adotadas no combate à indisciplina dos alunos na escola:

- Elaborar atividades educativas e lúdicas que ensinem sobre bons hábitos;
- Envolver os alunos em atividades de descontração, riso e auto expressão;
- Incentivar a família a estar sempre atenta ao comportamento das crianças, conversando sobre o dia a dia escolar, identificando as questões emocionais que as afligem;
- Lembrar que a família é o exemplo central para os alunos. Elas aprendem eminentemente pelo exemplo, isto é, secundarizam o discurso.

Portanto, não adianta agir com autoritarismo e apenas brigar, gritar ou repreender para tentar enfrentar a indisciplina escolar. Esse tipo de postura pode agravar a situação, levando as crianças a se comportarem de maneira ainda pior.

O primeiro passo é entender o contexto em que eles vivem e, a partir daí, estabelecer uma relação e comunicação pautadas no respeito, no amor e no carinho. Tal postura favorece um comportamento semelhante nas crianças, o que auxilia e minimiza os conflitos, promovendo e mantendo a harmonia do ambiente.

Os problemas de aprendizagem, vivenciados pelas crianças, possuem muitas causas e algumas delas podem estar ligadas a inabilidades nos relacionamentos. Indivíduos rotulados como indisciplinados sofrem de um grande déficit nas habilidades sociais. Deficiências nas habilidades sociais podem levar uma pessoa a se comportar de uma forma inadequada.

Segundo Del Prette (2011):

Crianças que possuem problemas de aprendizagem, na avaliação dos professores, tendem a serem consideradas inquietas, briguentas, sem iniciativa, com dificuldade nas habilidades de trabalhar com grupo, desenvolver e manter amizade, encerrar conversações, lidar com insultos, ou até mesmo possuem tendências a interagir de maneira agressiva e imatura. Enfim, um quadro de alunos que apresentam comportamento indisciplinar (Del Prette, 2011).

Pesquisas mostram, segundo Del Prette (2011), que “o treinamento de habilidades sociais obteve resultado positivo em crianças com as características citados acima”.

As habilidades sociais, segundo Gresham (2009), são “classe de respostas comportamentais, são comportamentos aprendidos socialmente, que permite a interação de um ser com outros”. Essas habilidades sociais são necessárias para relacionamentos bem sucedidos.

Quando a criança entra na escola, depara-se com uma variedade de comportamentos. Segundo Del Prette (2011), estes “comportamentos possuem como base os relacionamentos familiares”. Portanto, a escola pode oferecer uma aprendizagem mais ativa baseada no treinamento de Habilidades Sociais.

O treinamento de Habilidades Sociais consiste em uma estratégia cujo objetivo é a prevenção de futuras dificuldades comportamentais por meio do ensino e da facilitação de padrões de comportamentos prossociais que podem reduzir efetivamente a ocorrência de problemas de comportamento. (GRESHAM, 2009, p. 17).

O treinamento pode ser utilizado, segundo Del Prette (2011), por psicólogos e professores em sala de aula. O treinamento desenvolve as principais classes de habilidades:

Seguir regras ou instruções orais; observar, prestar atenção; Imitar comportamentos socialmente competentes; aguardar a vez para falar (autocontrole); orientar-se para tarefa, ignorando interrupções dos colegas; fazer e responder pergunta; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; buscar aprovação por desempenho realizado; reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro; agradecer elogio ou aprovação; cooperar; atender pedidos; participar em discussões em classe. (Del Prette, 2011, p. 242)

Para tal o professor poderá ter algumas ações em sala. O docente em sua atuação, segundo Del Prette (2011), possui uma responsabilidade muito grande nas relações quando amplia ou restringe as oportunidades de interação; expressa rejeição ou aceitação das formas indesejáveis de relacionamento entre os alunos; oferece modelos adequados ou

inadequados de relacionamento na sua interação com as crianças. Todos estes comportamentos refletem nos alunos e ajudará na construção deste ser.

Del Prette (2011) citam exemplos de atividade para o trabalho em grupo com o ensino fundamental. O objetivo específico da atividade é desenvolver o respeito, a cooperação, a partilha, e atenção. Para tal os materiais serão fichas de sulfite dobradas ao meio, com uma instrução do que cada dupla deve desenhar. Será dado um tempo para que isso ocorra e o mais importante, as duas crianças deverão participar juntas do desenho. Acabado o tempo, verifica-se qual dupla conseguiu se ajustar a regra e pede para a mesma contar aos outros sua experiência. Novamente, todos realizam a atividade, porém, agora com mais silêncio. Ao final, é discutido o significado da atividade e feitas perguntas como: qual foi a maior dificuldade? Com o breve texto sobre habilidades sociais, é possível verificar que o trabalho com este tema também constitui uma importante ferramenta para lidar com a indisciplina.

Levando atividades como esta, para a sala de aula, poderá ser desenvolvido no aluno, habilidades facilitadoras da convivência em grupo, o que certamente refletirá na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho possibilitou compreender melhor que ainda existem problemas de indisciplina nas escolas e que continua sendo apontada como um dos obstáculos para a aprendizagem.

Em muitos casos o professor não consegue observar, nem assumir, as contingências que influenciam no ambiente propício a indisciplina e, o mais grave, talvez esteja estereotipando um grupo de alunos que considere caso sem solução.

Não se pode negar este fato, no entanto, é importante que o professor assuma a responsabilidade do ambiente escolar, especificamente na sala de aula e, com isso, analise e busque o entendimento sobre o comportamento do aluno, e o que reflita sobre as interações do ambiente com ele.

A análise do comportamento pode realmente contribuir, auxiliando a visão do professor sobre o aluno, entendendo este comportamento como resultado das interações, compreendendo que o excesso de punições geram consequências negativas e as atitudes que reforçam comportamentos adequados auxiliam no enfrentamento e solução do problema da indisciplina na sala de aula. O professor precisa ter um olhar na identificação e ação pedagógica e social sobre as contingências que contribuem para comportamentos inadequados, oportunizando um ambiente que favorece a aprendizagem através de

estratégias educativas baseadas na amizade e no respeito, desenvolvendo assim o seu próprio progresso acadêmico e disciplinar, reconhecendo que o respeito e saber estão associados aos estímulos da obediência. Portanto, seus resultados serão, sem dúvida, satisfatórios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Plano Nacional de Educação Lei n.º 10.172, 09/01/2001. Brasília: Diário Oficial da União N.º 7, Ano CXXXIX, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Projeto Escola Viva: Adaptações Curriculares de Grande porte. Brasília, 2000. MEC/SEF/SEESP

BRASIL. Projeto Escola Viva: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília, 2000. MEC/SEF/SEESP

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, A.B.H. 2004. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Curitiba, Positivo, 2120 p.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARRAT-DAYAN, S. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: Contexto, 2008.

Weber, L. (2009). Eduque com carinho – Equilíbrio entre amor e limites. 3 ed. Curitiba: Juruá.

REVISTA

TERRITÓRIOS

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista
Rua João Burjakian, 203
CEP: 02442-150 São Paulo/SP

Fale Conosco:
Fone: (11) 2231-3648
Whatsapp: (11) 99588-8849