

Volume 2, número 1
Janeiro/2021

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

Gestão & Educação



ISSN 2675-2891

FACONNECT

revistafaconnet.com.br

G393

Gestão & Educação [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias – Vol. 3, n. 1 (jan. - mar. 2021)- . – São Paulo : Faculdade de Conchas (FACONNECT), 2021.

148 p. : il. color.

Trimestral

Modo de acesso: <<https://www.faconnect.com.br/revista>>
ISSN 2675-2891 (Digital).

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Professores - Formação. 4. Jogos e brincadeiras. 5. Psicologia educacional. 6. Dislexia. 7. Distúrbios da aprendizagem. 8. Educação inclusiva. 9. Surdos - Educação. 10. Livros e leitura. 11. Geografia (educação). 12. Matemática (educação). 13. Música - Educação infantil. 14. Escolas - Organização e administração. I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

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

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

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

Desejamos uma boa leitura.

Profa. Ma. Adriana Alves Farias

Editora Revista Faconnect

CONSELHO EDITORIAL

Prof.^a Ma. Adriana Alves Farias

Prof.^a Ma. Ana Paula Ferreira

Aureliano Lopes

Prof. Ailton Alves Pereira Júnior

Prof. Ms. Raimundo Nonato de

Carvalho Junior

Prof.^a Antônia Maria Braz

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Ma. Adriana Alves Farias

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Raquel Zani

Tânia Tomé

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof.^a Ma. 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 Educar Gestão & Educação

ISSN 2675-2891 Faculdade de

Conchas

FACONNECT – SP/2020

SUMÁRIO

- 05** **DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**
ALESSANDRA PASCHOAL LETTIERI
- 14** **O XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO**
ANDRÉA LUNA DE OLIVEIRA DOURADO
- 22** **ENERGIA COMO CALOR: BEM PRECIOSO PARA A VIDA**
ANTONIO D'APRILE
- 32** **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS SURDAS**
DÉBORA GALDINO SILVA
- 45** **A LEITURA E ESTRATÉGIAS PARA FUTUROS LEITORES**
ELAINE CAMPOS MOTTA FERNANDES
- 53** **ENSINO DE GEOGRAFIA ANOS INICIAIS**
ELZA CÂNDIDO DE FARIAS
- 64** **ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**
JANE DELFINO
- 77** **O DESENHO INFANTIL SEUS SIGNIFICADOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM**
JULIANA DE CARVALHO ASSUMPCÃO MENDES
- 84** **TRANSIÇÃO DO ENSINO**
LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES
- 97** **A REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR**
PAULA PEREIRA DOS SANTOS
- 106** **DIRETRIZES E PARÂMETROS DA DIMENSÃO PSICOMOTORA NO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE PROTI FERREIRA
- 140** **ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**
TAMIRIS RIBEIRO COMINATO



ALESSANDRA PASCHOAL LETTIERI

Graduada em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2004); Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016); Professora de Inglês da rede pública de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

O processo de aprendizagem é algo complexo no qual há uma interação entre várias habilidades ao mesmo tempo. Quando uma dessas habilidades está prejudicada ou insuficiente, ocorre um prejuízo ou até mesmo um atraso no desenvolvimento do indivíduo. Isto o expõe a uma vasta gama de problemas emocionais e sociais dentro do âmbito escolar e em sua vida privada. Com base nesta constatação, faremos um estudo de alguns destes distúrbios de aprendizagem, particularmente a dislexia e outros como a disgrafia e a discalculia, estabelecendo seus conceitos e mostrando alguns caminhos para o apoio necessário para a inclusão deste público na sala de aula.

Palavras-chave: Distúrbios de Aprendizagem; Dislexia; Disgrafia; Discalculia.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho serão abordadas algumas questões relacionadas aos Distúrbios de Aprendizagem, com o objetivo de apresentar as definições sobre os Distúrbios de Aprendizagem de forma ampla e de três distúrbios específicos (Disgrafia, Dislexia e Discalculia). Primeiramente, haverá uma exposição dos conceitos de Distúrbios de Aprendizagem, bem como as suas causas e suas características e seu diagnóstico. Posteriormente, serão tratados os três Distúrbios de Aprendizagem particularmente: Dislexia, Disgrafia e Discalculia. Trabalharemos as suas possíveis causas e o atendimento educacional para as crianças que apresentem algum desses Distúrbios de Aprendizagem. Considerando a incidência cada vez maior da presença destes distúrbios nas crianças e uma falta de informações sobre o assunto, a justificativa deste trabalho é trazer esclarecimentos a todos, especialmente aos professores.

UMA VISÃO SOBRE OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

O estudo sobre Distúrbios de Aprendizagem começou com as observações de Franz Joseph Gall, no ano de 1800, quando adultos que sofreram lesão cerebral perdiam a habilidade de expressar as idéias e os sentimentos por meio da fala, porém a inteligência e as habilidades intelectuais estavam preservadas. (OLIVEIRA, 2011).

As pesquisas sobre o tema se intensificaram em 1919 por Kurt Goldstein, que desenvolveu um trabalho com soldados americanos que haviam retornado da I Guerra Mundial, pois “[...] eles apresentavam incapacidade de concentrações nas idéias centrais, confusão e hiperatividade. Também não conseguiam ler ou escrever satisfatoriamente” (SMITH, 2008, p. 114).

No entanto, o termo Distúrbios de Aprendizagem só foi utilizado pela primeira vez, pelo professor Sam Kirk, no ano de 1963, durante uma conferência de pais e professores em Chicago. Essa nomenclatura “Distúrbios de Aprendizagem” foi atribuída às crianças com inteligência normal, porém com grandes dificuldades no aprendizado escolar.

Diante de tantos termos e definições, os pais, juntamente com Kirk (1996), concordaram que a melhor terminologia que caracterizaria tais crianças seria *Learning Disabilities* (Distúrbios de Aprendizagem). Kirk (1996) esclarece que os Distúrbios de Aprendizagem se referem a uma disfunção ou mais de um processo psicológico que envolve um distúrbio ou em um desenvolvimento lento do processo ou da fala, ou da linguagem, ou da leitura, ou da escrita, ou da aritmética.

Quando se trata de uma definição para os Distúrbios de Aprendizagem, não há exatidão para a definição do termo. De acordo com o CID, os Distúrbios de Aprendizagem estão dentro da categoria de Transtornos do desenvolvimento psicológico, mais especificamente, como Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares e dentro dessa categoria estão: a dislexia, a disgrafia, a discalculia.

O processo de aprendizagem é constituído de diversas habilidades, dentre elas as cognitivas e as linguísticas, que influenciam negativamente o desenvolvimento humano e pode expor o indivíduo ao risco de fracasso ou dificuldade escolar.

Em relação às causas dos Distúrbios de Aprendizagem, alguns autores, tais como Bender (2001) e Smith (2008), mostram que as causas dos Distúrbios de Aprendizagem são desconhecidas, entretanto, existem algumas suspeitas sobre os fatores causais (dano cerebral, hereditariedade, desequilíbrio bioquímico) e fatores ambientais.

As crianças com distúrbios da aprendizagem apresentam divergência significativa no desenvolvimento de suas as funções cognitivas e algumas áreas de seu desempenho acadêmico e suas outras capacidades ou realizações.

No tocante ao diagnóstico, é importante ressaltar que a avaliação é realizada por uma equipe multiprofissional, composta por médicos, pedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos. Cada profissional tem instrumentos e métodos de avaliação adequados, que auxiliam a sua atuação, para que juntos, todos consigam alcançar o diagnóstico que atenda à melhor qualidade de vida do indivíduo.

DISLEXIA: O QUE É?

No período entre os seis e 10 anos de idade, a criança utiliza habilidades como a motora, a linguística e a cognitiva de forma forte. Portanto, nessa etapa que também é possível identificar os distúrbios de aprendizagem.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem, o resultado de um déficit específico na linguagem. Primeiramente, a criança tem dificuldades na fala em razão da dificuldade no processamento fonológico e isso se reflete no processo de leitura.

Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é por causa dessas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

Moura (2013) explica ainda que detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Há alguns sinais e sintomas que podem indicar a presença da dislexia desde cedo, mas um diagnóstico preciso só é possível a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança. [...] Como o distúrbio é comprovadamente genético, os especialistas afirmam que as crianças podem ser avaliadas a partir dos cinco anos de idade [...]

Os vestígios iniciais apresentados por crianças disléxicas são leitura e escrita que são incompreensíveis. Há um atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem, uma dificuldade na identificação de letras, uma confusão de letras na grafia das palavras, uma confusão de sons semelhantes, uma dificuldade de aprender letra-som (inversões de sílabas ou palavras), uma supressão ou adição de letras ou sílabas.

Vale ressaltar que nem toda criança que troca letras é disléxica, pois se o foco da alfabetização está na expressão escrita pautada na oralidade, então trocar tipos de letras,

tais como T e D, F e V que, são parecidas foneticamente e juntar letras de forma aleatória, são ações normais do processo de alfabetização.

Existem dois tipos de dislexia: a dislexia do desenvolvimento e a dislexia adquirida.

A dislexia do desenvolvimento é definida com uma origem neurobiológica, sendo o fator genético considerado um forte fator de risco.

Já a dislexia adquirida é caracterizada por uma perda na capacidade de ler e escrever, após o indivíduo sofrer um dano cerebral que pode atingir regiões do cérebro responsáveis pela leitura e ortografia. Acomete mais adultos.

As dislexias ainda podem ser subdivididas em outros dois tipos, a dislexia central e a dislexia periférica. Na dislexia central há um comprometimento no processo de conversão da ortografia para a fonologia. Já na dislexia periférica acontece um comprometimento do sistema de análise visual-perceptiva para leitura, havendo prejuízos na compreensão do material lido.

Durante o processo de aprendizagem, a criança utiliza-se de estratégias fonológicas e ortográficas para se apropriar do processo de leitura. Entretanto, podem ocorrer limitações no uso desses aspectos, acarretando em consequências para a criança, como, no caso, problemas de decodificação da leitura (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Para uma melhor identificação de crianças que possuem dislexia, Moojen e França (2006) dividem os sinais de acordo com as fases de aprendizagem ou faixas etárias, como por exemplo: na educação infantil, há uma lentidão no desenvolvimento da fala e tudo que envolva as habilidades fonológicas e há uma dificuldade para conhecer as letras. No período escolar, há dificuldades em ler e escrever e a memória verbal de curto prazo é bastante deficiente. Nos adultos, há uma leitura lenta e uma dificuldade com ortografia e produção textual.

Conforme algumas pesquisas realizadas, os processos de intervenção com crianças que tem sinais de dislexia devem ser realizados logo nos primeiros anos de alfabetização.

DISGRAFIA: O QUE É?

Crianças com disgrafia apresentam dificuldades no ato motor da escrita, sendo assim a grafia se torna indecifrável; portanto, a disgrafia é uma desordem da escrita quanto ao traçado das letras e à disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado. Por este motivo, ela está ligada à dificuldades motoras e espaciais (CINEL, 2003).

Para *Garcia (1998)*, a disgrafia é uma dificuldade no desenvolvimento da escrita, mas só se classifica como tal quando, por exemplo, a qualidade da produção escrita mostra-se

muito inferior ao nível intelectual de quem a produz. Quanto às outras dificuldades, a escrita ruim vem associada a um baixo nível intelectual. Além disso, o mesmo autor também afirma que a disgrafia geralmente apresenta-se com outras alterações superpostas como transtornos do desenvolvimento na leitura, transtornos no desenvolvimento matemático, transtornos de habilidades motoras e transtornos de condutas de tipo desorganizado.

A criança com disgrafia escreve de uma forma fora do padrão, com uma caligrafia deficiente, letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e fora de proporção.

Quando a criança tem esse distúrbio, as características comuns são: letra excessivamente grande ou excessivamente pequena; forma das letras irreconhecível; traçado exagerado e grosso ou demasiadamente suave; grafismo trêmulo ou com irregularidade; escrita muito rápida ou lenta; espaçamento irregular das letras ou palavras; erros e borrões que impedem a leitura do que foi escrito.

Cinel (2003) traz como prováveis causas para a disgrafia os distúrbios da motricidade fina e da motricidade ampla, distúrbios de coordenação viso motora, deficiência da organização têmporo-espacial, os problemas de lateralidade e de direcionalidade.

Os distúrbios da motricidade fina e ampla são disfunções psiconeurológicas ou anomalias na maturação do sistema nervoso central, levando à falta de coordenação entre o que a criança intenciona fazer e a respectiva ação. A coordenação viso motora é a correspondência do movimento dos membros superiores, inferiores ou de todo o corpo a um estímulo visual; por isso a criança não consegue traçar linhas determinadas. É como se a mão não obedecesse ao tracejado. A deficiência na organização temporo-espacial nesse campo faz com que as crianças escrevam invertendo as letras e as combinações silábicas e escrevendo fora das linhas por não terem orientação sobre como utilizar o caderno.

Quanto aos problemas de lateralidade e de direcionalidade podem ser observados que a lateralidade mal estabelecida é a inversão de letras na leitura ou na escrita e a lateralidade cruzada é a dominância da mão direita em conexão com o olho esquerdo, ou da mão esquerda com o olho direito.

Algumas pessoas com disgrafia também podem possuir disfunção disortográfica. Possuem letras embaralhadas, que acontece quando estes apresentam falhas na memorização da grafia correta e acaba por escrever com erros ortográficos. Geralmente a escrita feia pode ocorrer em diversas situações; quando a criança se sente apreensiva na hora de ler e escrever. Aquela dissertação ou aquele conto que era para ser prazeroso acaba por torturar quem o faz. Os trabalhos em classes com apresentação do tema ou até mesmo do entendimento formal, que são apresentados para toda turma por um aluno ou grupo de alunos é uma boa solução para que o aluno se solte e sinta-se mais à vontade. A

leitura das atividades também lhes dá segurança e faz com que o aluno desenvolva autonomia sobre sua própria leitura e escrita. Não trabalhar a redação e a leitura frequente de textos por abalar a autoestima do aluno na hora de editar um texto. (Brito, 2004)

Segundo Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), para auxiliar a criança disgráfica é necessária uma avaliação do desenvolvimento da linguagem em todos os seus níveis, uma orientação para a família e a escola e a terapia.

DISCALCULIA: O QUE É?

Os distúrbios em matemática são tão frequentes quanto aos distúrbios de linguagem, leitura e escrita.

O transtorno relacionado às habilidades matemáticas é conhecido como discalculia, palavra que provém do grego (dis = mal) e do latim (calculare = contar).

As dificuldades matemáticas são conhecidas por duas terminologias: Discalculia e Acalculia. A primeira, quando forem constitucionais, e a segunda, quando forem adquiridas após doenças neurológicas e demências, ocorrendo em crianças, adolescentes e adultos.

Conforme a classificação de Kosci (1974 apud BERNARDI 2006), há seis tipos de discalculia: verbal, practognóstica, léxica, gráfica, ideognóstica e operacional. A discalculia verbal é a dificuldade na nomeação de quantidades, números, termos e símbolos. A practognóstica refere-se à dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou imagens. A léxica é dificuldade na leitura de símbolos matemáticos. A ideognóstica compreende a dificuldade na compreensão de conceitos e na realização de operações mentais; e a operacional é a dificuldade em executar operações e cálculos numéricos.

É transtorno persistente e que pode estar associado a prejuízos emocionais, atencionais e comportamentais. Algumas pesquisas mostram a incidência de síndromes neurodesenvolvimentais de origem genética.

A identificação do distúrbio é altamente relevante para o crescimento didático do aluno, pois quanto mais precocemente for o diagnóstico, melhor para ajudá-lo a evoluir no aprendizado.

Hallahan, Kauffman e Pullen (1944) citam a autoinstrução e o auto monitoramento como estratégias que podem ser benéficas para o desenvolvimento da aprendizagem. A autoinstrução consiste em o professor utilizar a rotina verbal ao passo que executa a tarefa, e depois observar de perto o aluno utilizando a rotina verbal na execução da tarefa e, por fim, os alunos realizam por conta própria. O auto monitoramento consiste em os estudantes

manterem o controle de seu próprio comportamento. Para isso, pode ser necessária a utilização de dois componentes: a auto avaliação e a autogravação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traçou um panorama sobre os Distúrbios de Aprendizagem, definindo três Distúrbios Específicos (Disgrafia, Dislexia e Discalculia), compreendendo as necessidades de atendimento educacional especializado para esse público.

A figura do professor é de fundamental importância para a hipótese de um possível Distúrbio de Aprendizagem que determinado aluno possa apresentar, pois é na fase de alfabetização que é possível notar os sinais que a criança apresenta de um determinado Distúrbio de Aprendizagem, e, nessa fase, o profissional ou indivíduo que permanece mais tempo com a criança é o professor.

Os alunos com Distúrbios de Aprendizagem devem ser encaminhados para uma equipe multidisciplinar para que o aluno seja devidamente avaliado nas suas peculiaridades e possa ser direcionado às intervenções efetivas que atendam às necessidades particulares de cada criança.

Embora haja bastante teoria sobre os Distúrbios de Aprendizagem é fundamental o aprofundamento sobre os Distúrbios de Aprendizagem, buscando formas de diagnósticos por meio de uma equipe multidisciplinar e meios de intervenção.

Em sala de aula, é necessário que o professor tenha sensibilidade e tolerância com as diversas manifestações das dificuldades e dos distúrbio de aprendizagem.

Certamente, ele é um dos profissionais responsáveis por auxiliar os estudantes a ultrapassar suas dificuldades. Nesse sentido, o professor deve estar atento. É ele que deve reconhecer tais dificuldades e encaminhá-lo a uma equipe multidisciplinar de profissionais como, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, etc.

REFERÊNCIAS

BENDER, W. **Learning Disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies**. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

BERNARDI, J. **Alunos com discalculia : o resgate da autoestima e da autoimagem através do lúdico**. p. 209. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação

PUC-RS. Porto Alegre, 2006. Disponível em:

<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/2901>. Acesso em 06 agosto 2018.

BRITO, D. R. **Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem.**

Artigo sobre distúrbios de aprendizagem. <http://www.drb-assessoria.com.br/da.pdf>. Acesso em 08 novembro 2019.

CAPELLINI, S. A. et al. **Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: manual de orientação a pais e professores de crianças com dificuldades escolares**, Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 50, p. 33-39, 2000.

CAPELLINI, S. A.; MARTINS, M. A. **Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura**, *Revista CEFAC*, v. 4, n. 13, p. 749-755, 2011. <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/131-10.pdf>. Acesso em 09 novembro 2019.

COELHO, D. T. **Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia**. Portugal. Porto: Areal Editores, 2012.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldade de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Tradução de Jussara Houbert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P. C. **Exceptional learners: an introduction to special education**. United States: Pearson, 1944.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. Tradução de Marília Zanella Sanvicente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M. **Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.) **Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 148-161.

OLIVEIRA, P. **As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate**. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2011.<http://>

bdt.d.ibict.br/vufind/Record/SCAR_1af26725861cb04af05284a731760536. Acesso em 10 agosto 2018.

SMITH, D. D. **Distúrbios de aprendizagem**. In: _____. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L.; **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**, Jornal de Pediatria, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.

O XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO



ANDRÉA LUNA DE OLIVEIRA DOURADO

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2004), Licenciatura em História pela Universidade Metropolitana de Santos (2012) e Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Facvest (2019). Na modalidade de Especialização na área da Educação, possui os cursos de Gestão e Implementação em EAD pela Universidade Federal Fluminense (2014), Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes (2016) e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Educamais (2019). É professora efetiva da PMSP desde 2004 com atuação nos níveis de Ed. Infantil, Ensino Fundamental I e II.

RESUMO

Jogos e brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo das crianças, além de auxiliar em seu desenvolvimento psicológico, os jogos contribuem para a integração social e a organização do pensamento. O Xadrez proporciona diversos benefícios, pois além dos citados anteriormente, é uma atividade que facilita a aprendizagem de outros conteúdos, como História Geografia, Matemática, Geometria, Artes e aprimoramento da prática leitora. Sabe-se que brincando a criança constrói seu próprio mundo e os brinquedos são as ferramentas que contribuem para essa construção - o Xadrez para alunos do Ensino Fundamental I, caracteriza-se como um brinquedo e através desse brinquedo, representam, criam, testam, arriscam, calculam, interpretam e aprendem principalmente a respeitar o outro. O Xadrez, mesmo sendo ele ainda julgado por muitos como um jogo difícil, complicado e intelectualmente apenas para adultos, está sim ao alcance de crianças e jovens, desde que esse seja apresentado a eles com toda a magia que constrói e enriquece esse jogo. O Xadrez como instrumento pedagógico especialmente pensado para a faixa etária em questão, que abrange os alunos do Ensino Fundamental I, possibilita ensinar o jogo de forma prazerosa, tornando-o uma atividade cotidiana trazendo benefícios para o desenvolvimento intelectual e psicológico das crianças e jovens.

Palavras-chave: Xadrez; Jogo; Ferramenta de Aprendizagem; Lúdico; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Dada a necessidade recorrente de realizarmos aulas diversificadas no cronograma de atividades com alunos do Ensino Fundamental I, o uso do Xadrez como ferramenta de

aprendizagem foi pensado tendo em vista o envolvimento dos educandos de maneira efetiva na construção do processo de ensino aprendizagem.

A implantação e oferta diversificada de modelos de ensino-aprendizagem, mediados e facilitados pelos atores do processo, podem se potencializar através da prática do xadrez como ferramenta de ensino. A oferta de um espaço de ludicidade, experiências ricas de aprendizagem e trocas, permite não apenas que o educando aprenda o jogo de Xadrez, mas que também junto com este, desenvolva uma série de habilidades que lhe serão úteis no desenvolvimento de várias outras atividades, de diferentes disciplinas.

Outro ponto em destaque que pode ser favorecido com a prática do Xadrez em âmbito escolar é a maior interação entre os alunos, resultando na sociabilidade e incentivo à convivência mais harmoniosa não apenas no espaço escolar, mas também em toda a esfera social a qual o aluno está inserido, desenvolvendo ações de tolerância, pois o xadrez pode promover a conduta ética através da experiência do ganhar e do perder, que pode ser aproveitada pelo professor através da análise de partidas comentando erros e acertos.

Diferentes investigações do xadrez apontam que há vários comportamentos do jogador de xadrez que quando transpostos de forma didática à sala de aula podem potencializar o processo de ensino aprendizagem.

Segundo DE GROOT apud SILVA, 2004, p. 46, o jogador de xadrez pode adquirir ou potencializar as seguintes competências:

- Estruturação de esquemas: o pensamento do enxadrista é esquemático, baseado em possibilidades espaciais - bidimensional - no que tange aos movimentos;
- Construção mental, o jogador formula hipóteses mentalmente, sem poder falar para não expor suas jogadas;
- Administrar situações-problema: estímulo à capacidade de memorização, entendida como conhecimento e experiência;
- Abstração e generalização: o jogador deve ser capaz de aprender progressivamente pela experiência;
- Esquemas de pensamento: as hipóteses geradas devem ser testadas;
- Balanço periódico e tomada de decisão: afinidade para investigação ativa;
- Concentração: há enorme concentração sobre um objetivo juntamente com as estratégias envolvidas.

Almeida, 2004 acrescenta:

“o aluno aprende a analisar sistematicamente os problemas, expor ideias, conclusões e soluções, avaliar antecipadamente as vantagens e inconvenientes de uma decisão, controlar a impulsividade e responsabilizar-se por seus atos”.

O jogo de Xadrez como ferramenta ativa em sala de aula, pode auxiliar o educador a desenvolver diversos conceitos dos conteúdos apresentados no Planejamento de Ensino.

O jogo apesar de contemplar em sua essência conteúdos da área de Matemática (cálculos, orientação espacial, posicionamento, geometria, medidas etc.) também contempla outras disciplinas como História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Temas como Ética e Pluralidade Cultural.

O brincar que ocupa espaço importante nessa faixa etária como prática que facilita o ensino e aprendizagem, está presente no jogo. Para as crianças, as peças do jogo transformam-se em personagens de uma história encantada que apresenta disputas e conquistas que para os alunos é intrigante e fascinante.

No jogo a criança manipula um exército e percebe que nas suas mãos está o destino do jogo que é jogado, porém esse jogo não se restringe ao simples apertar botões...os botões da mente é que são acionados.

Ao jogar xadrez o jogador não realiza apenas movimentos motores, realiza sim ações cognitivas que acionam áreas do pensamento e assim estimula o pensar, o raciocínio.

O jogo desperta o espírito reflexivo e crítico ampliando a capacidade para a tomada de decisões, dando ao aluno, uma pauta ética para a aquisição de valores morais, melhorando a segurança pessoal e a autoestima. Desenvolve a atenção e a capacidade de concentração através de uma atividade lúdica.

Segundo Charles Partos, 1990, o aprendizado e a prática do xadrez desenvolvem várias habilidades, entre elas:

- A atenção e a concentração;
- O julgamento e o planejamento;
- A imaginação e a antecipação;
- A memória;
- A vontade de vencer, a paciência e o autocontrole;
- O espírito de decisão e a coragem;
- A lógica matemática, o raciocínio analítico e sintético;
- A criatividade;
- A inteligência;
- A organização metódica do estudo e o interesse pelas línguas estrangeiras.

Com base em todas as pesquisas e estudos apresentados, certifica-se as vantagens e contribuições para o ensino de Xadrez nas escolas e como sua prática deve ser favorecida e estimulada desde cedo nas unidades de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Analisemos o Xadrez como ferramenta de ensino, relacionando-o com algumas áreas do conhecimento:

CIÊNCIAS:

O Xadrez tem sido investigado por áreas como a psicologia, a pedagogia, a informática entre outras; foi tomado como modelo para estudos em computação e tem uma base que se assemelha à Matemática, estimulando assim significativamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas e as operações do intelecto. Desperta o espírito reflexivo e crítico ampliando a capacidade para a tomada de decisões, dando ao aluno, uma pauta ética para a aquisição de valores morais, melhorando a segurança pessoal e a autoestima.

ARTE:

A Arte é estimulada no Xadrez através da concentração, movimentação das peças, percepção visual que são habilidades necessárias e fundamentais para a prática do jogo e que conseqüentemente auxiliam no exercício da Arte.

Atualmente o xadrez já é encontrado no mercado feito de materiais mais simples e que tem um custo menor, porém para muitos alunos ainda assim não é possível adquiri-lo.

Deve-se proporcionar alternativas para que os alunos também possam o jogo, assim poderão jogá-lo não apenas na escola. Tendo o jogo ele também pode ensinar outras pessoas e assim divulgá-lo.

Nesse caso pode ser utilizado material de sucata para a confecção do jogo, o que contribui para o meio ambiente através do reuso do lixo inorgânico.

LÍNGUA PORTUGUESA:

"Deixe a criança errar, já que o erro faz parte do processo de aprendizagem." Perrenoud (2000).

O Xadrez pode ser utilizado como tema para as aulas de alfabetização. Mesmo no final do Ensino Fundamental, encontramos alunos que ainda não estão alfabetizados e através do atrativo que é o jogo de Xadrez, textos de regras e estratégias, despertam nesses alunos a curiosidade e o interesse em ler.

Quando o aluno reconhece a função da língua escrita no seu dia-a-dia, a alfabetização é facilitada.

A alfabetização com o Xadrez se daria através do uso de palavras que fazem parte do jogo "palavras geradoras" como, por exemplo: rei, rainha, cavalo, torre, bispo, peão.

Com essas palavras a professora pode iniciar a alfabetização de seus alunos, passando a construir frases com ou até mesmo utilizar as regras do jogo.

A própria história do Xadrez é um texto rico, que pode ser trabalhado com facilidade e diversidade em sala de aula.

Lembrando que o aluno necessita de diversos portadores de texto para desenvolver melhor sua leitura e escrita, em sala de aula podemos trabalhar com regras

MATEMÁTICA:

O xadrez também pode contribuir no desenvolvimento da Inteligência Lógica Matemática, que é a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. (GARDNER, 1994, p. 117).

O ensino da matemática nas séries iniciais pode ser facilitado com a implantação do xadrez.

Na prática do jogo os alunos podem desenvolver noções de:

- a. Espaço: lateralidade e direções;
- b. Numérica: quantidade de casas;
- c. Quantidade: valores das peças (qual vale mais ou menos - cálculos);
- d. Multiplicação: o tabuleiro pode auxiliar na aprendizagem da multiplicação;
- e. Diagramação: notação que facilita o trabalho com gráficos;

Além de contribuir para o desenvolvimento dessas noções, o Xadrez também aprimora o raciocínio lógico aluno e sua concentração, que são essenciais na prática matemática.

Conteúdos matemáticos que podem ser trabalhados a partir do Xadrez:

- Comparação de quantidades:

Através dos valores que cada peça possui no jogo, os alunos estabelecerão relações de lucro ou prejuízo no momento de trocas das peças.

Por exemplo: o jogador troca uma Dama (9 pontos) por uma Torre (5 pontos), ou seja, ele realiza uma jogada onde ganha 5, mas perde 9.

Nesta relação ele saberá quem ganhou ou perdeu com aquele movimento.

- As quatro operações:

No Xadrez, as quatro operações estão presentes constantemente durante a prática do jogo. Situações de cálculos são necessárias para que o jogador analise sua jogada e assim antecipe se suas ações será positiva ou não.

As quatro operações podem ser trabalhadas nas seguintes situações do jogo:

Adição: quando há ganho de material através das trocas;

Subtração: quando há perda de material através das trocas;

Multiplicação: quando uma peça aumenta o poder de outra, como por exemplo: dobrar as torres numa coluna aberta;

Divisão: quando as peças estão mal posicionadas ocorre a divisão de forças no tabuleiro.

- Figuras e movimentação geométricas das peças:

- Coordenadas algébricas sobre um plano cartesiano: Localização espacial em um plano.

- Noção do tempo: por meio do cálculo de lances.

- Conceito do domínio espacial em uma determinada posição: Quem tem mais espaço possui mais possibilidades de lances.

HISTÓRIA:

As regras do Xadrez evoluíram de acordo com as mudanças sociais das diversas épocas. A história da origem do jogo é um texto repleto de informações que possibilitam a análise dos alunos sobre as alterações que podem ocorrer na sociedade e no espaço através dos passar dos tempos e evolução do meio,

GEOGRAFIA:

O Xadrez passou por mudanças de acordo com os lugares em que passou. Esses lugares podem ser trabalhados pelo professor através de recursos didáticos como globo ou mapas, facilitando a localização pelos alunos das localidades do mundo que o Xadrez fez sua história.

TRABALHANDO O TEATRO COM O XADREZ

Através da história da origem do Xadrez ou a poesia do jogo, o professor pode propor aos seus alunos, uma encenação desses textos.

Com o teatro além da integração do grupo, é possível trabalhar a expressão corporal dos alunos, sua oralidade, concentração e leitura.

O ensino de Xadrez:

O ensino não deve ultrapassar meia hora diária. De preferência, uma criança que sabe mais deve jogar com outra que sabe menos (duplas produtivas).

Uma dica é começar somente com os peões no tabuleiro e ir colocando as outras peças aos poucos, estando sempre presente para corrigir os erros.

Os alunos precisam de tempo para praticar e jogar, pois em um certo momento elas aprenderão com os erros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o Xadrez seja apreciado pelos alunos não apenas como um jogo a ser jogado, mas como um jogo que apresenta diversas possibilidades, onde cada partida é única, é necessário que o jogo seja iniciado longe do tabuleiro. É preciso criar uma expectativa pelo jogo em si. Isso se dará através de histórias e contos que sempre encantam e fazem pessoas de qualquer idade sonhar.

O Xadrez como ferramenta de ensino deve fazer-se presente na rotina dos educandos, inclusive para além das escolas, ampliando sua prática para outros territórios. As aprendizagens desenvolvidas com o jogo poderão contribuir para o convívio social e facilitar o domínio de conteúdos presentes no planejamento escolar. O aprendizado pela prática se dá de forma mais facilitadora e efetiva, por meio do jogo conteúdos complexos poderão ser trabalhados e estimulados, garantindo que o desenvolvimento do educando ocorra plenamente.

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1989, p.67).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. Dinâmica Lúdica: Jogos Pedagógicos. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p148.
- FREIRE, Paulo (1967) Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra. (12 ed ; 198 ed 1989) p.67
- GARDENER, Howard, Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, 1994. p335.
- DE GROOT, A. Thought and choice in chess. 2. ed. New York: Mouton Publishers, 1978 (2004).
- MACHADO, G. A importância do ensino do xadrez nas escolas. Disponível em: <<http://www.blogdomadeira.com.br/xadrez/a-importancia-do-ensino-do-xadreznas-escolas>> Acesso em: 15 dez. 2019.

PARTOS, Charles. Vide Etude Systematique dês Éschecs, Martigny, Edition A-C Suisse, 1978, p.190.

PERRENOUD, F. Dez novas competências para ensinar. Tradução Patrícia 40 Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ENERGIA COMO CALOR: BEM PRECIOSO PARA A VIDA



ANTONIO D'APRILE

Antonio D'Aprile, especialista em Educação Ambiental pela faculdade de Conchas FACON e em Educação Matemática pela Universidade de Santo Amaro UNISA, com graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho UNINOVE e graduação em Física pelo Mackenzie.

Lecionou em diversas instituições de ensino público e privado, como na UNISA, na UNIP, no cursinho Etapa, no colégio Objetivo, no colégio Anglo Latino, no colégio Nossa Senhora Aparecida, no colégio dos Santos Anjos e em escolas estaduais. Atualmente é professor na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

O artigo que apresento a seguir foi desenvolvido a partir de uma larga experiência em docência ao longo de três décadas e com apoio de pesquisa bibliográfica, pretendo mostrar que o uso de uma linguagem simples é possível ao se abordar um assunto tão relevante e complexo como a energia em forma de calor. A energia é uma dos temas mais estudados nos últimos quatro séculos e este assunto tem sido aperfeiçoado enormemente nesse período, por sua abrangência e fascínio. Através dela a humanidade conseguiu desenvolver-se tecnologicamente com mais eficácia e a qualidade de vida vem sendo aperfeiçoada cada vez mais. Uma das formas de energia é a energia térmica. A energia térmica foi a primeira a ser controlada e obtida pelos primitivos seres pensantes, remontando às origens de grupos iniciais de indivíduos. Com o domínio do fogo vieram também o controle da luz, do calor e o desenvolvimento da segurança. Através da energia térmica a humanidade aprendeu o processo de aquecimento e cozimento dos alimentos, o que mudou completamente a forma pela qual os humanos passaram a lidar com ele, aperfeiçoando os mecanismos de obtenção dos mesmos e ampliando a sobrevivência dos grupos. O controle da energia térmica permitiu que acontecesse um dos maiores marcos do desenvolvimento da humanidade: a revolução industrial. Na era moderna, o calor é amplamente utilizado nas mais diversas indústrias, como na siderurgia, na fabricação de aço, matéria prima essencial para a fabricação de veículos, na construção civil e diversas áreas e profissões.

Palavras-chave: Física; Energia; Calor; Qualidade de Vida.

INTRODUÇÃO

A energia é hoje o ponto chave do grande desenvolvimento da humanidade em termos de qualidade de vida, sendo um dos bens controláveis mais preciosos.

Este trabalho explana quão importante é e tem sido a energia térmica para a conservação da vida no nosso planeta.

Desde os primórdios a humanidade preocupava-se em entender e compreender as coisas que ocorriam na vida e na natureza (a curiosidade sempre esteve presente), mesmo nos mais primitivos.

Os primeiros homens observaram o Sol, a Lua, o dia e a noite, a chuva, os rios e lagos, a vida nas proximidades e todo tipo de comportamento dos habitantes e animais ao redor.

O conhecimento foi sendo acumulado e houve a necessidade de registrá-los.

O registro permitiu a formação da escrita, e com ela, o conhecimento pode ser armazenado.

Com a organização do pensamento, milênios depois, os seres humanos idealizaram a ciência.

Essa ideia de ciência foi surgindo aos poucos, de acordo com a evolução do pensamento e a abrangência das discussões (as ciências não foram inventadas como se inventa um produto, uma caneta), mas é parte da evolução de sociedades que foram organizando seus conhecimentos.

Uma definição de ciência pode ser encontrado de maneira simples em um dicionário escolar, como no dicionário escolar Júnior da Língua Portuguesa:

“O conjunto de conhecimentos obtidos mediante a observação e a experiência”.

Com referência as observações e reflexões, os humanos foram se desenvolvendo cada vez mais, organizando cada vez melhor suas ideias e pensamentos.

Nessa organização, surgiu a ideia de uma ciência do pensamento e nasceu a filosofia, uma das ciências mais antigas junto com a Astronomia.

Segundo o dicionário escolar Junior da Língua Portuguesa, filosofia é:

“Estudo que visa ampliar incessantemente a compreensão da realidade, no sentido de aprendê-la na sua inteireza.”

Para a compreensão dos fatos observados foi necessário o aperfeiçoamento da comunicação, com “diálogos”, “debates” e formação de opiniões entre os filósofos.

A busca pelo desconhecido levou a humanidade a estudar, refletir e aplicar o que estudou, articulando seus pensamentos, conectando-se a vários povos, aos seus modos de vida e de estudo.

Para a estruturação das ciências em geral, perceberam que eram necessários mecanismos corretos e coerentes para uma escrita científica; diferente da linguagem comum das pessoas, que é mais informal e muitas vezes popular, baseada nos costumes de cada povo, de cada região, escrita à sua própria maneira; através de um pensamento mais cuidadoso e organizado, surgiram então os conceitos de teoria e hipótese.

Buscando o uso de uma linguagem mais simples, pelo dicionário Junior:

“Teoria é um conhecimento especulativo, meramente racional” e também é “o conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência.”

“Hipótese é uma suposição sobre determinado assunto”.

Com uma organização científica, os estudos foram sendo aperfeiçoados e melhorados cada vez mais, com o grande enriquecimento da filosofia.

Os estudos mais desenvolvidos eram os relacionados à agricultura, aos animais, a segurança, a arte da guerra, a compreensão da natureza e seus fenômenos.

Buscando estudar a natureza e seus fenômenos, uma quantidade de conhecimentos foi ao longo da história sendo estruturado dentro da filosofia, que deu origem séculos depois na Grécia antiga a uma nova ciência, que se separou da filosofia, a Física.

No mesmo dicionário da Língua Portuguesa, Física é conceituada como:

“Ciências naturais que investiga as propriedades e as leis fundamentais da matéria e da energia”.

A Física é a ciência que estuda a natureza que não tem vida biológica, mas parte da natureza pode ter cor, luz, movimento, transformações e etc.

Os estudos da natureza levaram a compreensão de muitos fenômenos, de fatos, muitos deles ligados à vida não biológica, ao dia a dia das pessoas, como o lidar com os acontecimentos naturais como o calor, a chuva, as tempestades, o frio, o plantio de alimentos e etc.

Hoje a física é fundamental na medicina, na biologia, nas engenharias e é a mola mestra do desenvolvimento tecnológico e a grande responsável pela moderna qualidade de vida dos povos.

Com o passar dos séculos, a Física foi se desenvolvendo, até que surgiu o conceito de energia.

Os estudiosos foram notando que em geral, é necessário promover esforços para a realização de atividades, de ações, de fazer algum trabalho em qualquer profissão.

A realização de trabalho promove mudanças, como por exemplo, ao se pegar uma tora de árvore, pode-se aplicar forças sobre ferramentas com intuito de escavar, formando-se um objeto oco e aproveitando o fato que a tora flutua, podemos usá-la como meio de transporte, fazendo uma canoa primitiva (assim nasceu o transporte fluvial).

Desta forma, o ser humano começou a associar que algo a ser realizado como uma tarefa ou algo feito dependia de um esforço, de uma ferramenta ou mais sutilmente, de movimentos e deslocamentos (movimentos podiam ser produzidos por esforços, com a ação de forças, quer de animais ou quer de fenômenos da natureza); o trabalho como ação sempre esteve presente.

O que os estudiosos perceberam é que o trabalhar em algo pode ser redefinido, surgindo o conceito de energia.

A medida que a compreensão aumentava sobre os fenômenos na natureza, mais o ser humano percebia os diversos usos das ações e da realização de atividades e de trabalhos, notando as várias modalidades que passaram a ser associadas ao conceito de energia.

Esta grandeza física, isto é, algo que pode ser medido, usada em forma de calor é que nos interessou em desenvolver este artigo.

De maneira sucinta, apresentarei energia e o calor.

ENERGIA

A energia é a razão principal do desenvolvimento tecnológico moderno e através dela o ser humano vem conseguindo aperfeiçoar aparelhos eletrônicos, maquinários, veículos e eletrodomésticos, capazes de dar um maior conforto para a vida das pessoas, além de um enorme desenvolvimento da medicina.

A definição de energia pelo dicionário Júnior é:

“A capacidade de realizar trabalho que muitas coisas possuem”

O conceito teórico de energia descrita em todo livro de física, nos afirma que:

“Energia é a capacidade de realizar trabalho.”

A realização de trabalho implica na realização de movimento, na possibilidade de se executar uma atividade, ou modernamente como um dos mecanismos de manifestação de energia.

A energia pode ser estudada em diversos aspectos, usada em vários campos do conhecimento e aplicada de maneira diversificada, como é a energia térmica.

2.1 ENERGIA TÉRMICA

A Energia térmica é conhecida como calor e é uma forma de energia onde o fluxo de calor vem pela diferença de temperatura que flui naturalmente de um corpo de maior temperatura para outro(s) corpo(s) de menor temperatura.

A energia térmica foi uma das primeiras, senão a primeira forma de energia controlada pelo homem, mostrando-se essencial para a sobrevivência.

Suspeita-se que ao “cair” um raio e queimar uma árvore, a curiosidade do homem o levou próximo, descobrindo algo novo: a luz e o calor.

A chama da combustão foi denominada de “fogo”.

Para mantê-lo aceso, os primitivos queimavam árvores e folhas, sustentando a combustão.

Tempos depois, de maneira completamente casual, supõe-se que usando uma ferramenta de pedra em forma de martelo para quebrar outras pedras, uma faísca pulou pelo atrito, iniciando-se a queima de algum capim seco ou folhas secas ao redor, o que permitiu que os primitivos descobrissem o processo de se “acender” o fogo, usando uma ferramenta em pedra (essa época ficou conhecida como a era da pedra lascada).

Então observaram que a faísca vinha do modo utilizado em lascas pedras, “atritar” pedras ou outros objetos, e caindo sobre folhas secas, produziram o fogo de maneira intencional.

As primeiras habitações e as mais seguras dos humanos primitivos foram as cavernas, lugares fechados e protegidos das intempéries do meio externo, dos animais, usadas para defesa e sobrevivência; o fogo era fundamental porque aquecia, iluminava e afugentava os invasores, principalmente os animais ferozes e peçonhentos.

2.1.1 O DOMÍNIO DE FOGO

O controle do fogo foi sendo aperfeiçoado pela humanidade ao longo dos séculos.

Com o domínio do fogo, houve um avanço no processo de alimentação quando perceberam que era possível assar ou cozer os alimentos, modificando o odor e o sabor.

Com a possibilidade de cozimento de alimentos e de estocá-los, logo perceberam a necessidade de aumentar as áreas de plantio para a produção de alimentos essenciais à manutenção da vida humana.

Com o surgimento das tribos e depois das civilizações, o fogo era amplamente usado como elemento essencial à vida.

Na história da ciência, os humanos mais inteligentes ficavam nas tribos, não saindo para caçar ou guerrear, mas aperfeiçoavam o modo de vida, desenvolvendo ferramentas,

armas e criando mecanismos de proteção, ampliando as técnicas e conhecimentos necessários às tribos.

As primeiras teorias foram sendo organizadas para a compreensão e o entendimento do que ocorria na natureza e na sociedade.

O fogo, que transmite o calor, era tão importante que fazia parte da teoria chamada de “os quatro elementos”, que foi pensada por um filósofo grego chamado Empédocles no século V a.C e que foi usada para explicar tudo o que existia na natureza.

Esta teoria dizia que tudo o que há na natureza é formado por água, ar, terra e fogo.

Esta teoria não se firmou porque não conseguia explicar como os materiais encontrados na natureza eram formados.

Mais adiante, no mesmo século, surgiu a ideia de átomo, pensada por outro filósofo, Demócrito, como uma porção indivisível da matéria e constituinte de todos os elementos da natureza.

Com a formação de povos e de nações, armas foram sendo desenvolvidas para a defesa e até expansão territorial e o fogo foi um elemento usado na guerra; flechas com fogo, catapultas lançadoras de bolas de fogo, queimadas que formavam fumaças para dificultar a visão, tudo pensado na arte da guerra.

Com a descoberta da pólvora, mais adiante foi inventada a “arma de fogo”, invenção esta que mudou o rumo da humanidade e de muitas batalhas.

O calor vinha sempre sendo estudado porque tinha muitas utilidades, sendo usado em forma de fogo para o aquecimento, na iluminação com tochas, como barreiras protetoras contra animais hostis e contra os inimigos.

O fogo também era muito empregado como aquecedores de ambientes e das moradias, principalmente no hemisfério norte, região do planeta mais fria, já com diversos povos formados.

Uma das teorias mais interessantes sobre o calor foi estabelecida no século XVII, a teoria do “flogisto”, que foi desenvolvida pelo químico e médico alemão Georg Ernst Stahl entre 1659 e 1660.

Esta teoria afirmava que “todo material inflamável” continha essa substância, um fluido invisível e sem peso e que se perdia quando a substância queimava.

O grande filósofo francês Antoine Lavoisier sugeriu que esse calor fluido fosse chamado de calórico.

Grandes cientistas também pensaram a respeito do calor, como Galileu Galilei e Isaac Newton, na qual acreditavam que o calor era uma forma de movimento.

O desenvolvimento dos estudos sobre o calor levou a invenção de caldeiras a carvão ou com reservatórios de água que passaram a ser aquecidas, gerando vapor e sendo usado em máquinas térmicas, com o intuito de movimentar objetos.

Vários objetos inventados foram de muita utilidade, como os teares e as moendas, que foram os responsáveis por uma mudança na história: a revolução industrial.

Outra variação de máquina térmica criada foi uma máquina a vapor, em que a queima de material combustível como o carvão, gerava calor.

Os inventores conseguiram realizar a conversão de energia térmica dessas máquinas em energia de movimento, que foi capaz de deslocar máquinas com rodas.

Com este tipo de máquina térmica, prosperou o sonho e o pensamento de se construir algo que fosse usado como meio de transporte e locomoção para as pessoas e para a produção da nova era, a era industrial; esse intento fez com que o físico James Watt projetasse um moderno meio de transporte: a grande máquina térmica que era capaz de movimentar o que se chamou de locomotiva.

Acoplando-se vagões a ela, criaram o trem.

Os trens foram por muitos anos responsáveis por levar o desenvolvimento em muitas regiões dos Estados Unidos e da Europa, através de ferrovias, transportando a produção agrícola, a industrial e também no transporte de pessoas.

No Brasil, muitas ferrovias levavam e traziam materiais e alimentos de norte a sul do país, e uma das mais famosas foi a “ferrovia Sorocabana”, grande transportadora de café no estado de São Paulo.

Modernamente, as usinas termoelétricas são grandes usinas geradoras de energia térmica e que são usadas na transformação em energia elétrica, que abastecem de energia muitas cidades, iluminando residências, vias públicas e movimentando fábricas.

Na atualidade, uma das indústrias mais desenvolvidas é a indústria que usa o calor, como na fabricação de aquecedores, refrigeradores, na produção e armazenamento de alimentos, todas essenciais a nossa vida moderna.

Além disso, diariamente as casas usam a chama do fogão para o preparo dos alimentos.

2.1.2 CLASSIFICAÇÃO DO CALOR

O calor como é conhecido hoje, é classificado em calor sensível e calor latente.

O calor sensível é o tipo de calor na qual há variações de temperatura, como usado em aquecimentos ou resfriamentos, havendo mudanças nos valores da temperatura.

Esse calor sensível é o responsável pelo aquecimento de uma panela, de um ambiente, pela mudança de temperatura na água do chuveiro e etc.

O calor latente é o calor empregado nas mudanças de estado físico da matéria, sem haver mudança de valores na temperatura, como na transformação da água em gelo ou o oposto, na vaporização da água ou no derretimento de ferro para se produzir o aço nas indústrias.

Para termos uma boa compreensão deste calor, podemos derreter um enorme bloco de gelo usando dez maçaricos com o fogo aceso e a temperatura não sairá do zero grau Celsius (temperatura da água no estado sólido), enquanto todo o gelo não derreter e se transformar em água.

2.1.3 O CALOR DO SOL

O “nosso sol” é uma estrela chamada de estrela de “quinta grandeza” e é o principal astro do nosso sistema planetário, na qual o planeta Terra é o terceiro à frente do sol, depois de Mercúrio e Vênus.

O calor proveniente do Sol é gerado em seu interior através de um dos tipos de reação nuclear que é conhecida, a chamada “fusão nuclear”

De modo mais simples, uma reação nuclear é uma busca natural dos átomos instáveis de ficarem mais equilibrados energeticamente.

Os átomos têm em seu interior partículas (pequenas porções invisíveis de matéria) como prótons e nêutrons.

Estas partículas que ajudam na composição dos átomos precisam estar em uma quantidade numérica praticamente igual entre si para ficarem equilibradas.

Ficar equilibrada é ficar energeticamente estável, e se houver um número maior de uma delas em relação à outra, o próprio átomo usa um mecanismo de transformação de próton em nêutron ou o inverso, usando de captura ou de expulsão de uma outra partícula menor, o pósitron.

O pósitron é uma pequena partícula com as mesmas características do elétron, mas com carga elétrica positiva.

Na fusão nuclear, dois átomos instáveis se unem para formar um átomo estável, e no caso do Sol, dois átomos de hidrogênio chamados de deutério se juntam, se fundem (fazem a fusão nuclear) para formar outro átomo, o gás hélio, que é estável.

O deutério é um átomo de hidrogênio que possui um próton e um nêutron.

Para esta fusão ocorrer é necessária uma grande quantidade de energia para juntá-las, para a fusão, explicando-se a enorme quantidade de energia em forma de calor.

Esse enorme calor é que se apresenta no Sol e nas outras estrelas, havendo elevadas temperaturas em seu interior (de 2500°C a 5000°C).

O combustível da fusão nuclear, isto é, o elemento necessário para isso ocorrer é a energia térmica em forma de calor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela exposição tratada neste artigo, o calor é essencial para a vida humana moderna e para a vida no nosso planeta, de tal maneira que todos nós dependemos bastante e sem ele, a vida na Terra seria praticamente impossível aos seres humanos.

A busca pelas informações sobre o assunto referendou a importância do tema proposto, quando investiguei o assunto.

O calor se mostrou parte integrante no cotidiano das pessoas e tem sido um dos temas centrais de pesquisas na atualidade.

Hoje a principal barreira tecnológica é vencer o aquecimento que surge no uso de aparelhos eletrônicos, como em celulares e computadores.

O calor proveniente do uso destes aparelhos se tornou um problema crônico porque os equipamentos eletrônicos estão cada vez menores e mais finos.

A solução moderna encontrada por enquanto está na fabricação de materiais que dissipam mais rapidamente o calor.

A recomendação neste artigo é a continuidade dos estudos de materiais com baixa absorção de calor e de fácil dissipação desse tipo de energia.

Este é o principal desafio dos principais institutos tecnológicos em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

Máximo, Antonio ; Alvarenga, Beatriz. Física, vol 1. 8.ed. São Paulo: Scpione, 2016.

Sampaio, José Luiz; Calçada, Caio Sérgio, vol 1. 10 ed. São Paulo: Atual Editora, 2016.

Bauer, Wolfgang; Westfall,D.Gary; Dias, Hélio. Física para universitários. 1ed. São Paulo: Mc Graw Hill, 2012.

Ferraro, Nicolau; Junior, Gilberto Ramalho; Toledo, Paulo. Os Fundamentos da Física, vol1. 15 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Halliday, David; Resnick, Robert. Fundamentos da Física. 7 ed. São Paulo: John Wiley & Sons, 2006.

Azevedo, Celicina Borges. Metodologia Científica ao alcance de todos. 4 ed.. São Paulo: Saraiva, 2016.

Dicionário Júnior da Língua Portuguesa. 6 ed. São Paulo: Moderna, 2015

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS SURDAS



DÉBORA GALDINO SILVA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (2007). Atualmente Assistente de direção no CEMEI Carmelo Cali e já atuou como professora especialista na disciplina de LIBRAS da Universidade Ibirapuera e assistente de direção no CEU EMEF José Saramago - Polo Bilingue para Surdos da Prefeitura Municipal de São Paulo. Especialista nas áreas de Gestão da Educação Pública pela UNIFESP (2019), Educação Especial com ênfase na área da Surdez pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2012) e Psicopedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2012). Lecionou em classes de Ensino Fundamental I em escolas particulares. Posteriormente ingressou no serviço público municipal atuando como professora em escolas de Educação Básica. Atuou como coordenadora pedagógica no CEU EMEF José Saramago contribuindo para implementação do Projeto de Educação Bilingue para Surdos em que iniciou como professora bilingue em 2012.

RESUMO

Com o propósito de fazer algumas reflexões a cerca da educação de crianças surdas e a possibilidade de atuação e intervenção psicopedagógica junto a elas, este artigo aborda algumas questões referentes ao desenvolvimento cognitivo dos surdos, assim como o papel e as contribuições do psicopedagogo aliado ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitam a construção de conhecimento e estabelecimento de vínculos positivos entre o aluno, a escola e a família. Também se reflete sobre aspectos importantes relacionados à realidade escolar dos surdos e quais contribuições o psicopedagogo pode levar para o atendimento clínico e institucional com esses educandos.

Palavras-chave: Surdez; Educação; Psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre a realidade educacional dos alunos Surdos e quais as possibilidades de atuação do psicopedagogo frente a algumas dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem desses educandos, se faz necessário quando o assunto é políticas educacionais voltadas ao atendimento das necessidades e ensino de qualidade para todos.

De maneira recorrente, podemos encontrar relatos de obstáculos, justificados principalmente pelo fato dos Surdos apresentarem a falta da fala e da percepção do som e ao mesmo tempo críticas a essas práticas pedagógicas que deveriam apresentar-se de forma diferente, considerando as especificidades desses sujeitos. Embora se reconheça hoje que a pessoa Surda tem uma língua própria e que através dela é que vai se comunicar e conceber o mundo, o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS por um

amplo setor da sociedade ouvinte, incluindo os profissionais da educação, ainda se apresentam como uma barreira para o aprendizado destas crianças.

Contudo, a aquisição precoce deste idioma é um dos caminhos que tem se mostrado eficiente e necessário para alcançar um efetivo trabalho pedagógico com os alunos Surdos, por resultar em um aprendizado mais significativo e possibilitar a construção de conceitos a cerca da Língua Portuguesa. Essa abordagem de ensino tem a Libras como a L1 dos Surdos e a Língua Portuguesa como L2.

Assim alguns desafios configuram-se diante das especificidades visuais e bilíngues dos Surdos e surge cada vez mais a necessidade de discutir caminhos para que a criança Surda obtenha sucesso em seu percurso educacional. Acredita-se que por meio de reflexões será possível promover mudanças e avanços mais significativos na área da surdez, da educação, assim como na Psicopedagogia, uma vez que a atuação do psicopedagogo deve ocorrer de modo a desenvolver programas de favorecimento da aprendizagem, que atenda às questões e reais necessidades dos educandos.

Torna-se relevante refletir sobre o papel do psicopedagogo na intervenção clínica e institucional com crianças Surdas, na medida em que a escolarização incorpora neste indivíduo uma série de novas relações e habilidades, que são oportunizadas por meio do acesso a uma educação de qualidade que atenda suas necessidades reais. Além disso, esta etapa da vida escolar é um momento de inicialização de caminhos a serem percorridos pela criança e que refletirão em sua vida pessoal, social, psicológica e educacional.

Esse trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pois segundo Gil (2010) trata-se de uma pesquisa realizada com base em dados, documentos publicados ou elaborados por pesquisadores e professores, livros, artigos de periódicos, congressos, monografias e teses relacionados ao tema.

A pesquisa bibliográfica também se utiliza da análise histórica e documental, tanto de registros atuais como de registros mais antigos. Em alguns momentos, se fez necessário uma abordagem qualitativa dos assuntos abordados, que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito (LIMA, 2004). Dessa maneira, tais recursos de pesquisa possibilitaram uma boa compreensão da temática e principalmente dos desafios que permeiam a atuação do psicopedagogo frente à realidade educacional das crianças Surdas.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Durante a Antiguidade e boa parte da Idade Média tinha-se a ideia de que os Surdos não eram capazes de aprender e por isso não havia preocupação ou investimento em sua educação. Conforme Lacerda (1998) foi no início do século XVI que se iniciaram algumas discussões e reconheceu-se que o Surdo, assim como o ouvinte, possuía habilidade de raciocinar e dessa forma, poderia aprender.

Ainda nessa época, a educação de Surdos era destinada apenas aqueles pertencentes às famílias abastadas, nobres e influentes, que contratavam professores particulares para que não ficassem privados da fala e conseqüentemente dos direitos legais, como casar e herdar bens. (LACERDA, 1998)

Assim como na educação do ouvinte, os primeiros beneficiados com esses estudos foram os Surdos de família rica, conforme menciona Silva:

Na época, destinava-se apenas aos filhos de ricos e nobres, porque estes queriam garantir a continuidade de seus bens materiais no próprio seio familiar, o filho surdo, em alguns casos, teria que ter alguns conhecimentos para administrar os bens da família. Já os surdos que não nasceram em berço de ouro estavam no rol dos chamados vagabundos, em situações de verdadeira miséria, pelo isolamento social e pela falta de trabalho. (SILVA, 2006, p.18)

Pensava-se que ao adquirir a linguagem oral, o Surdo teria condições de alfabetizar-se e letrar-se e uma vez que tivesse aprendido a falar e compreender a fala através da leitura labial, os conteúdos escolares poderiam ser apresentados. Isso não estaria atrelado à idade, mas à aquisição e aprendizado da língua oral. (SOARES, 2005)

Por volta de 1970, estudos sobre as Línguas de Sinais utilizadas pelas Comunidades Surdas começaram a surgir, diante do evidente fracasso na tentativa de fazer com que os Surdos aprendessem a língua oral e se colocassem no mundo a partir dela, instituiu-se então a abordagem de exposição à língua denominada Comunicação Total.

De acordo com Lacerda (1998) “apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais”. Esse novo método combinava todos os tipos de comunicação, desde a leitura labial até o uso de sinais.

Conforme Moura (2000), a Comunicação Total tinha como premissa o estabelecimento de alguma comunicação com a criança Surda. Para atingir tal objetivo, os profissionais passaram a aliar a língua oral à elementos da Língua de Sinais, utilizando diversos recursos, fossem eles gestos ou a mistura da fala com sinais isolados retirados da Língua de Sinais preservando a estrutura da língua oral.

Dessa forma, acreditava-se que os Surdos poderiam se expressar de diversas maneiras, o mais importante para essa filosofia era encontrar a melhor forma que cada um

tinha para se comunicar com o outro. Em relação à língua pode-se dizer que para cada palavra pronunciada na língua oral da maioria ouvinte utilizava-se um sinal ou gesto concomitantemente.

Como esse método continuava a deixar lacunas no processo de ensino-aprendizagem da criança Surda, tal como o Oralismo, esse prejuízo era frequentemente justificado pela condição da surdez e não pela maneira como a educação escolar era conduzida. Ainda assim, com o passar do tempo, novos estudos sobre as Línguas de Sinais foram se efetivando e com eles surgiu como alternativa educacional a proposta de educação bilíngue. (LACERDA, 2000)

Devido ao insucesso das abordagens educacionais anteriores, surgiu o Bilinguismo com o intuito de desenvolver as potencialidades dos Surdos, a partir da Língua de Sinais, respeitando sua identidade, sua cultura e sua diferença.

Conforme definição de Silva e Nembri (2008), o Bilinguismo dos Surdos pode ser entendido como uma prática que:

(...) parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com as duas línguas. Esta afirmação aponta para o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural que, mesmo sendo usada por uma comunidade minoritária, deve ser aceita sem restrições. A educação bilíngue parte do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos Surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual. (SILVA e NEMBRI, 2008 p.25)

De acordo com Goldfeld (2002), o Bilinguismo é uma filosofia que acredita que o Surdo deve primeiro adquirir a Língua de Sinais como língua materna, e posteriormente aprender uma segunda língua, no caso do Brasil, o Português.

Além disso, segundo a autora, no Bilinguismo, diferente das demais abordagens de exposição à língua, o Surdo deve assumir a surdez como uma diferença e, não como deficiência quando comparado ao ouvinte, pois no caso dos Surdos, eles têm língua, cultura e identidade própria que lhe caracterizam.

O que se percebe ao estudar as bibliografias consultadas, pesquisar sobre a educação da pessoa Surda e conversar com profissionais envolvidos é que acredita-se que o Bilinguismo proporciona melhores condições para a aprendizagem do Surdo. Em consonância com essas ideias Rodrigues-Moura (2008) acrescenta que através da Língua de Sinais o sujeito Surdo constrói linguagem, apropria-se da cultura Surda e participa da Comunidade Surda, que lhe dá subsídios para pensar, construir conceitos, conhecimento de mundo e interagir na sociedade nos âmbitos familiares e educacionais.

Ao analisar esta retrospectiva é possível perceber que a educação de Surdos passou por muitas mudanças, porém alguns desafios ainda configuram-se diante das especificidades visuais e bilíngues dos alunos Surdos. Desta forma, surge, cada vez mais,

a necessidade de discutir caminhos para que a criança Surda se alfabetize e adquira seus conhecimentos escolares dentro de práticas de letramento, de modo que possam se comunicar e desenvolver suas capacidades não só linguísticas, mas também, físicas, cognitivas e psicológicas.

ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

No município de São Paulo, a política de atendimento da Rede Municipal de Ensino, viabiliza suporte especializado às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais - NEE. No caso dos Surdos, são oferecidos espaços e serviços que favorecem o desenvolvimento das potencialidades desses educandos, a partir da Língua de Sinais e educação bilíngue. Na Rede Municipal de Ensino, o indivíduo com NEE, assim como o Surdo pode obter auxílio nos seguintes locais:

Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI: as salas de apoio atendem alunos com NEE que podem ou não estar relacionadas com deficiências, limitações ou disfunções no processo de desenvolvimento, assim como crianças com superdotação ou altas habilidades. Esse ambiente, presente em grande parte das unidades educacionais da Rede Municipal, tem como objetivo auxiliar no processo de desenvolvimento dos educandos que a frequentam, no período contrário ao que vão para a sala de aula regular. É um serviço de apoio pedagógico especializado, desenvolvidos por professores com formação específica para atuar junto a esses alunos.

Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl: esse serviço é vinculado as Diretorias Regionais de Educação que integram em seu projeto, o atendimento a alunos com NEE. O CEFAl é responsável por possibilitar formações e projetos, elaborar materiais, orientar e supervisionar o trabalho realizado na SAAI, além de realizar visitas periódicas às escolas e se necessário, atendimentos com as famílias. Os profissionais que atuam nesse local são professores de apoio e acompanhamento à inclusão – PAAI, com qualificação e formação adequada nas áreas de deficiência sejam: física, mental, visual ou auditiva. O trabalho realizado por estes profissionais vão desde a coordenação à integração de atividades que envolvam alunos, professores, pais e funcionários.

Escolas Pólo de Educação Bilíngue: esse é um projeto novo de educação inclusiva bilíngue para alunos Surdos na Rede Municipal de São Paulo. O projeto faz parte do programa Inclui e está vinculado ao decreto que regularizou as EMEBS em novembro de

2011. A proposta da Escola Pólo que é uma escola regular, inclusiva e bilíngue, deve atender ao Surdo e sua especificidade e atender também aos alunos ouvintes.

O projeto prevê a utilização de material bilíngue, bem como propõe ações de toda a equipe escolar que participa da composição da escola Pólo Bilíngue: intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, professores Bilíngues, instrutores Surdos, assessoria pedagógica e de pesquisa para fazer da escola regular um espaço que seja, de fato, local de aprendizagens para alunos Surdos e ouvintes. Atualmente, o Município de São Paulo conta apenas com duas instituições escolares que oferecem essa proposta de educação.

Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS: essas escolas já existiam para atendimento aos alunos Surdos que não estavam nas escolas regulares, porém além de crianças Surdas, também eram matriculados alunos com outras necessidades. Com o intuito de formalizar a proposta de Educação Bilíngue, a Prefeitura de São Paulo por meio do Decreto Nº 52.758, em 10 de novembro de 2011. Instituiu em seu artigo nº 10 que:

As atuais Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs passam a denominar-se Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS, que deverão reorganizar-se e reformular sua estrutura de funcionamento, a fim de se adequarem às novas diretrizes e disposições estabelecidas neste decreto. (DECRETO Nº 52.758, 2011)

Dessa forma, as EMEBS passaram a ser escolas especializadas e destinadas à educação de Surdos e crianças com outras deficiências associadas à surdez, unidades onde a Língua Brasileira de Sinais - Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita. Com esta mudança de nomenclatura, os alunos Surdos passaram a ter o reconhecimento de que uma estrutura adequada se faz necessária para o aprendizado, inclusive com material pedagógico específico. Nas EMEBS, o corpo docente é formado por profissionais especializados na área da Surdez, por meio de pós-graduação.

Após anos de dúvidas e acontecimentos que permearam a Educação de Surdos, muitos estudos e novos conhecimentos foram se solidificando. Atualmente, as formas de atendimento educacional e as necessidades apresentadas pelos indivíduos Surdos têm sido uma temática bastante discutida. Nesse contexto, a Prefeitura do Município de São Paulo - PMSP, a Secretaria Municipal de Educação – SME e a Diretoria de Orientação Técnica - DOT, em parceria com especialistas da área da Surdez e com os profissionais que atuam nas EMEBS elaboraram um Programa de Orientações Curriculares voltados à Educação de Surdos.

Segundo a SME (2008), este programa foi criado com o intuito de “contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada

uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos”. Fazem parte deste programa, documentos como: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (2008), Projeto Toda Força ao 1º ano (TOF) – Contemplando as especificidades dos alunos Surdos e Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Portuguesa para Pessoa Surda (2008).

O Projeto Toda Força ao 1º ano (TOF) traz o reconhecimento de que o aluno Surdo apresenta condições diferenciadas para a aprendizagem da Língua Portuguesa e por isso necessita que os profissionais estejam bem preparados e entendam como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelo Surdo. Na apresentação deste documento é possível constatar que durante muitos anos a escola ignorou as especificidades dos alunos Surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes.

O mesmo documento reconhece o direito dos Surdos a uma Educação Bilíngue, na qual a Língua de Sinais é a primeira Língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a segunda. O TOF (2008 p. 16) também afirma que “a modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar”. Tais afirmações refletem a ideia de que a abordagem bilíngue na Educação de Surdos deve proporcionar o desenvolvimento linguístico na Língua de Sinais, junto com um processo de sensibilização para a leitura e a escrita, que deve ocorrer através do trabalho com diferentes gêneros literários, fazendo com que o aluno perceba a utilidade da escrita em situações reais do seu cotidiano.

Os adultos próximos devem explicar, em Língua de Sinais, o conteúdo do texto. Desta forma, a criança vai sendo introduzida na prática letrada e tem oportunidade, assim, de vivenciar experiências ricas e prazerosas relacionadas à escrita. (TOF, 2008 p. 17)

Quanto à aquisição da Língua Portuguesa, o TOF ainda ressalta que esta é uma segunda língua e que pressupõe a aquisição da Língua de Sinais, porém não basta possuir um conhecimento fragmentado desta L2, deve-se ter como objetivo formar leitores e escritores competentes, por isso enfatiza-se o trabalho com textos para construir conhecimentos linguísticos.

A constatação de que o ensino de leitura e escrita para Surdos tem características diferentes do processo de alfabetização do ouvinte foi o que motivou a elaboração deste material pela PMSP. Durante muito tempo acreditou-se que o Surdo não aprendia a Língua Portuguesa devido à surdez, conforme é apontado no TOF:

Se, no ensino para ouvintes, que contam com a Língua Portuguesa na modalidade oral, a adoção desta concepção de língua resultou num número significativo de alunos que não compreendem o que leem e que não produzem textos, no caso dos alunos surdos os resultados foram dificuldades tão acentuadas, tanto na leitura, quanto na escrita, que passaram a ser atribuídas à surdez. Assim, por serem surdos, os alunos foram representados como incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita. (TOF, 2008 p. 20)

Assim, é possível constatar que a ênfase deve estar em ler, não ensinar a ler. As questões gramaticais, inicialmente, não devem ocupar grande espaço, somente nos casos que as crianças solicitarem. Quando essa criança já tiver mais conhecimento sobre a língua, é interessante que se inicie um trabalho focado na sistematização dessa língua.

Essa reflexão relacionada aos Documentos oficiais do Município de São Paulo sobre o processo de aprendizagem e alfabetização de crianças surdas faz-se necessária para mostrar ao leitor um pouco do resultado dos trabalhos realizados pelas EMEBS durante os anos, assim como, o início da concretização de uma proposta educacional adequada às especificidades desses sujeitos, a Educação Bilíngue para Surdos.

De acordo com Goldfeld (2002) essa abordagem de exposição à língua, visa desenvolver o sujeito Surdo em todas as suas potencialidades, portanto, o sujeito é estimulado a assumir a sua surdez como uma diferença que o caracteriza, e não que lhe inferioriza, como é feito, nas abordagens do Oralismo e da Comunicação Total em que esse sujeito é visto como um deficiente.

Neste sentido, Sá (2006) afirma que o Bilinguismo possibilita ao Surdo não só o aprendizado da leitura e da escrita, mas a formação como sujeito do mundo, enquanto cidadão de uma sociedade. O Bilinguismo é a única abordagem que vai permitir o uso da Língua de Sinais pelo Surdo, assim como a apropriação e construção dos mais diversos conceitos, o aprendizado da língua escrita como L2 de maneira contextualizada, para que o Surdo possa de fato conquistar sucesso na sua vida escolar, profissional e pessoal.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA INTERVENÇÃO COM SURDOS

Para Vygotsky (2001), a linguagem é um instrumento fundamental que possibilita o indivíduo constituir-se como sujeito, pois é através dela que ocorrem as interações necessárias para a construção do conhecimento e dos processos cognitivos. É importante destacar que, diferente das crianças ouvintes, muitas crianças Surdas chegam à escola sem conhecimento de uma língua, principalmente da Língua de Sinais que é a língua natural dos Surdos. Esse fato não pode deixar de ser considerado e merece especial

atenção na proposta de educação bilíngue já que a sua adoção na educação é uma realidade recente no Brasil.

Sabe-se que o primeiro lugar onde a criança tem a oportunidade de socializar-se e atuar significativamente é em seu seio familiar, através do contato com as pessoas que convivem com ela diariamente. O segundo local em que a criança pode experimentar e vivenciar seu processo de socialização, assim como se preparar para viver em sociedade e desenvolver suas competências cognitivas, se faz no ambiente escolar, onde o papel dos professores é de extrema relevância, uma vez que a construção de vínculos positivos entre alunos e professores será fundamental para o bom desenvolvimento cognitivo e psicológico. (ALMEIDA, 2011)

Diante do fato que muitas crianças Surdas são privadas dessa primeira interação e construção de vínculos positivos com a família, devido à falta de conhecimento da Língua de sinais, Botbol e Lecoutre apud Silva (2003) afirmam que a escola que é parte fundamental nesse processo, acaba por ter seu papel e sua relevância ampliados, o que significa que os profissionais em educação, com o apoio de especialistas, no caso o psicopedagogo, precisam de um melhor preparo para receber esses educandos que não tiveram a chance de interagir de forma dialética com seus familiares e por isso podem não ter vivenciado uma estimulação do seu processo de aprendizagem.

Considerando que o objeto de estudo da Psicopedagogia é o sujeito que aprende e a maneira como ocorre essa aprendizagem, assim como os processos de ensinagem presentes na escola, Fernández (2001) afirma que o papel do psicopedagogo na instituição escolar é:

“...utilizar os conhecimentos e a atitude clínica para situar-se em outro lugar, diferente ao que têm no consultório. A experiência de consultório pode servir-lhe muitíssimo para situar-se diante de professores, alunos e de si mesmo como alguém que propicia espaços de autoria de conhecimento”. (FERNÁNDEZ, 2001 p.35)

Assim, entende-se que a Psicopedagogia enxerga o processo de aprendizagem dentro de um contexto complexo que envolve diferentes sujeitos, isto é, o sujeito que aprende, o sujeito que ensina, o objeto de aprendizagem e a relação que se estabelece entre eles para alcançar a construção de conhecimentos, relação esta que é intermediada pelos processos subjetivos de cada indivíduo.

Dessa forma, Silva (2010) aponta que no contexto educacional, o aluno Surdo pode se deparar com dificuldades escolares, tanto quanto qualquer outro aluno, mesmo utilizando a Libras como a L1 e os conteúdos escolares sendo trabalhados a partir dela. Por isso a autora defende que “a presença de um profissional que o atenda e seja capaz de realizar uma análise das questões afetivas juntamente com as cognitivas que resultaram

naquela dificuldade de aprendizagem se faz necessária para um bom desenvolvimento” (SILVA, 2010 p.1). Esta é, então, a esfera de atuação e intervenção do psicopedagogo, tanto na clínica como na instituição escolar.

Com o intuito de solucionar tais problemas na escola, Silva (2010) aponta para a necessidade de promover mais cursos de Libras nos diversos níveis educacionais, principalmente nos cursos de Psicopedagogia, pois assim possibilitaria ao psicopedagogo intervir e orientar a instituição, assim como:

(...) auxiliar os profissionais da escola (professores, diretores, funcionários) a conhecer a língua de sinais e as peculiaridades dos alunos surdos, e elaborar com os professores propostas e recursos pedagógicos que auxiliem o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo (...) a Psicopedagogia também pode acompanhar o processo inclusivo do aluno Surdo em sala de aula, em todas as idades e níveis escolares, através da elaboração de estratégias para preparação e qualificação dos professores para acolher esse educando a fim de evitar a evasão escolar do aluno. (SILVA, 2010 p. 2 e 10)

Em âmbito clínico, Silva (2010 p. 1) defende que “a aprendizagem da LIBRAS pelo psicopedagogo, se torna primordial ao se deparar com o paciente Surdo, pois este terá seu trabalho facilitado e não necessitará recorrer a intérpretes que podem não seguir questões de sigilo e ética profissional”. Ainda sobre a atuação do psicopedagogo na clínica, Fernández (1991) acrescenta que o foco de seu trabalho será observar quais recursos o sujeito conta para aprender, qual o papel do conhecimento e do aprender para o sujeito e sua família de maneira subjetiva, qual o papel que o sujeito ocupa no seu meio familiar, qual a sua modalidade de aprendizagem e que função tem a não aprendizagem para ele e o seu grupo familiar.

Neste sentido, Silva (2010 p. 9) coloca que “ao observar tais processos cognitivos e psicológicos que permeiam o processo de aprendizagem da criança ou adolescente Surdo, considerando-se sua autoimagem e autoestima como ser “diferente”, “deficiente” ou “inválido”, o diagnóstico psicopedagógico buscará explorar questões ligadas ao tipo de relação que o sujeito surdo estabelece com o objeto de conhecimento, de que maneira o conhecimento pode ser transmitido a esse sujeito para que ele possa atuar na sociedade e se sentir parte dela e quais as expectativas que o sujeito Surdo tem a respeito do aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se este trabalho entendendo que os objetivos propostos para esta pesquisa, assim como as expectativas relacionadas ao tema foram amplamente discutidas, consolidando a hipótese inicial de que se o psicopedagogo auxilia a criança ou adolescente Surdo a expressar-se através da língua de sinais, este possibilita que ele construa uma

autoimagem positiva, que se nomeie como “diferente” e não “deficiente” e, que lute pelos seus direitos, em nome de sua subjetividade e cidadania.

Posto isso e em concordância com as ideias de Silva (2010 p.10), reafirma-se que em ambas as áreas de atuação, a Psicopedagogia clínica e institucional “irá focar seu interesse na construção da subjetividade do sujeito Surdo, inserido numa família de ouvintes ou Surdos, qual a dinâmica familiar envolvida na surdez e é assim que irá se constituir a identidade individual e cultural desse sujeito Surdo”. Vale ressaltar o apontamento feito pela autora em sua pesquisa, de que este indivíduo Surdo no espaço escolar, pode estar diante de certas propostas inadequadas e que se nomeiam como “inclusivas”, mas que na realidade não possuem uma infraestrutura suficiente para a inclusão, levando o aluno a apresentar dificuldades de aprendizagem e de autoestima como qualquer outro aluno ouvinte.

Outro ponto relevante é o fato de que o Bilinguismo precisa ganhar força e espaço na escola para garantir mudanças no processo de aprendizagem da criança Surda e que a Língua de Sinais ganhe cada vez mais espaço nos diferentes ambientes. No entanto, sabe-se que ainda há muito a pesquisar e explorar sobre o tema, por isso, este estudo há de ser prolongado e aprofundado futuramente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andréa Oliveira. **A intervenção psicopedagógica na inclusão de alunos surdos**. Revista Episteme Transversalis, 2011. V.2, n.1. Disponível em: <file:///I:/2012/P%C3%B3s%20Unisa%20-%20Psicopedagogia/Unisa%20-%20Monografia/REVISTA%20EPISTEME%20TRANSVERSALIS%20%E2%80%93%20V.%202,%20N.%201,%202011%20A%20INTERVEN%C3%87%C3%83O%20PSICOPEDAG%C3%93GICA%20NA%20INCLUS%C3%83O%20DE%20ALUNOS%20SURDOS%20A ndr%C3%A9a%20Olive.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2020.
- BOTBOL, M. E LECOUTRE, C. **Os pais e a escola**. Em: Maria Cecília Pereira da Silva (org.) Parentalidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 (p. 133-139).
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESCOTT, C. M. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 5ª Ed. 2010.

GOLDFELD, M. **A criança Surda**. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, C. B. F.. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. [online] Disponível em: http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto29.pdf. Acesso em 11 de outubro de 2020.

LIMA, M.C. **Uma breve reflexão sobre métodos quantitativos e qualitativos**. In monografia: A engenharia da produção acadêmica. São Paulo. Saraiva. 2004. Cap. 2.

MOURA, M. C. de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152 p.

PEIXOTO, R. C. **Algumas Considerações sobre a Interface entre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na Construção Inicial da Escrita Pela Criança Surda**. Campinas: Papyrus, 2004.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **Decreto** Nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Disponível em: <http://servidoresjt.wordpress.com/2011/11/11/decreto-n%C2%BA-52-785-de-10-de-novembro-de-2011/> Acesso em 20 de outubro de 2020.

RODRIGUES-MOURA, D. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RUBINSTEIN, Edith (Org). **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RUBINSTEIN, Edith (Org). **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, A. C. da.; NEMBRI, A. G. **Ouvindo o Silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Maria Perissini da. **Contribuições do psicopedagogo na inclusão do aluno surdo em sala de aula**. São Paulo: UNISA, 2010. 12 p. Artigo científico – Curso de pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia clínica e institucional da Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/monografias/18.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2020.

SILVA, V. **Educação de Surdos**: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M.. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SOARES, M. A. L. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano**: contemplando as especificidades dos alunos surdos / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2007.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Libras / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa para pessoa surda / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A LEITURA E ESTRATÉGIAS PARA FUTUROS LEITORES



ELAINE CAMPOS MOTTA FERNANDES

É graduada em Pedagogia pela UNICID Universidade da Cidade de São Paulo, em 2013. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Campos Salles em 2018.

Profissional atuando como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.
motta.elaine@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como finalidade abordar o tema das estratégias de leitura, mostrando que elas são instrumentos eficientes na formação de leitores proficientes. Busca-se, com este artigo, apresentar uma contribuição para o ensino da leitura por meio de uma proposta de ensino de estratégias que terão significado para o leitor. Para que exista a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, é necessário um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre que lemos algo, lemos por uma finalidade. A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto porque busca algo nele.

Palavras-chave: Leitura; Estratégias; Linguagem Escrita.

INTRODUÇÃO

O dicionário Aurélio define ler como verbo transitivo direto que pode significar: “percorrer com a vista (o que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as, ver e estudar (coisa escrita), decifrar e interpretar o sentido de, perceber, adivinhar e ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras”. Das várias definições que pode ter o “ler”, o importante mesmo é o que se faz desse ato: a leitura que pode ser em voz alta, baixa ou silenciosa, mas precisa existir uma troca entre quem lê e o que se lê. Quer dizer, se por um lado ler significa conhecer, interpretar, decifrar, do outro, está leitura que é um processo de interação entre o leitor e o texto. Portanto, mais, ainda, entre leitor, texto e autor.

Segundo Silveira (1998, p. 137)

Ler não é apenas relacionar significantes escritos a significados lingüísticos, conforme a crença dos estruturalistas, ou seja, um ato de decodificação, realizado a partir do conhecimento que os falantes têm do

sistema de uma língua; portanto, ler não se reduz a saber decifrar letras e reconhecer palavras escritas, ainda que essa seja a crença corrente em nossa escola que entende que para ser bom leitor basta conhecer a ortografia, o vocabulário e as regras gramaticais da frase. Ler é um processamento cognitivo complexo das informações que produz interacionalmente conhecimentos novos para o leitor.

Quer dizer que o momento da leitura é um momento de interação, de troca, de compartilhar, mas, ler e a leitura são atos vazios de significados, se nesse processo não consideramos o leitor e o texto, pois, é o leitor quem constrói significado de um texto por meio da leitura já que relaciona conteúdos, ativa conhecimentos pré-existentes e abre o olhar para novas possibilidades.

Dessa forma, definamos o campo de interação entre leitor e autor: o texto. De acordo com Koch (2005b, p.17), o “texto é um evento dialógico (interacional), lugar de interação entre sujeitos sociais contemporâneos ou não, copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante”. Ainda, para Koch (2004a, p. 12), o texto pode ter várias concepções, entretanto, toma-se por base, para este trabalho, a definição de concepção de base sociocognitiva interacional de texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos.

O diálogo estabelecido entre leitor e texto é motivado por algo exterior, tais como, devanear, entreter-se; informar-se; seguir uma pauta de instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo), etc. Ou seja, para que exista a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, é necessário um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre que lemos algo, lemos por uma finalidade.

Ao pensarmos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa, para tanto, como dito anteriormente, deve-se existir um objetivo.

Para alcançar o objetivo de uma leitura, é necessário que se crie algumas estratégias. Para Koch (2007 c) a leitura de um texto exige muito mais que o conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, pois, exige-se que o leitor mobilize inúmeras estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas, a fim de levantar hipóteses, preencher lacunas apresentadas pelo texto; portanto, o leitor nesse processo é ativo, autor e leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem, pois, ambos estão construindo um diálogo em que o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações.

Portanto, ao ler, começamos a interagir com o texto quando acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, sejam sobre o mesmo assunto ou de algo que

nos parece relacionado, de modo que possamos atribuir significados às palavras, às frases e aos parágrafos que lemos. Os nossos conhecimentos prévios serão confirmados ou refutados durante a leitura. Nesse processo, relacionamos as novas informações ao repertório que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente.

O LEITOR E AS CARACTERÍSTICAS DE UMA LEITURA SIGNIFICATIVA

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender (KLEIMAN, 2000, p. 51, apud KRIEGL, 2002).

Ao ler, vamos realizando uma grande quantidade de operações mentais, de modo que possamos continuar a leitura. Em alguns momentos, a durante a leitura, podem surgir obstáculos. Daí a importância das estratégias de leitura para tornar o processo de ler em algo que nos cause a satisfação de objetivo alcançado.

De acordo com Leffa (1996, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Por meio desse olhar sobre a leitura, pode-se observar que ela é um processo amplo e complexo, que exige mais do leitor do que simplesmente o conhecimento linguístico.

Segundo a BNCC (1997, p.53):

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Percebe-se então que a leitura é um processo complexo e rico, envolvendo a interação entre os elementos trazidos pelo texto e aqueles que o leitor carrega com ele.

Para Freire (1986, p.23):

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprende dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.

Portanto percebe-se que para que a leitura tenha significado deve ser trabalhada de acordo com os conhecimentos prévios que o indivíduo possui.

De acordo com Soares (2004), apud Brilhante (2010, p.7)

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Então nota-se que a leitura deve ser incentivada por meio de novas práticas de ensino, na qual os alunos tenham processo ensino aprendizagem significativo, que permita entender e se apropriar da complexidade do mundo da escrita.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Silveira (1998, p.151), afirma que o bom leitor é formado em situação de ensino.

O ser humano é caracterizado pela linguagem, portanto, tem uma habilidade de leitura, todavia, esta deve ser desenvolvida na escola, de forma que o aluno adquira estratégias adequadas sociocognitivas para processar interacionalmente as informações, não se reduzindo, assim, a um mero reproduzidor de conhecimentos. Estas estratégias são aprendidas progressivamente e, por isso, não se pode mais considerar o aluno um leitor apenas porque aprendeu a fase da decifragem das letras.

Quer dizer que todos os seres humanos nascemos com a habilidade da leitura, entretanto, não se pode ter uma visão simplista do ato da leitura já que o bom leitor não é aquele que juntar letras para formar palavras, o bom leitor é aquele que consegue interagir com o texto, de maneira, ampliar idéias, relacioná-los a outros textos e tirar dele novas proposições. É um lugar propício para aprendizagem dessa ação é a escola que irá orientar o aluno a tornar-se um leitor proficiente e consciente de sua posição frente a um texto.

De acordo com Koch (2007), qualquer texto traz várias idéias implícitas, perceptíveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais (leitor e autor), isto é, as informações lidas produzem interacionalmente em conhecimentos novos para o leitor. Sendo assim, Koch (2005) compara a leitura com o jogo da linguagem, no qual os estrategistas ou atores sociais utilizam processos de ordem sociocognitiva, interacional e textual para produzir sentido.

Nesse processo, interage o escritor ou planejador, o qual planeja e organiza o texto, disponibilizando para o leitor as informações para ele pertinentes para a produção do sentido, o texto, o qual contém as informações explícitas e implícitas organizadas pelo planejador, e o leitor, que, a partir do texto, faz as representações necessárias a fim de construir um sentido para esse texto.

Isto é, existe uma série elementos explícitos ou implícitos que envolvem o texto para que se alcance a total compreensão do que seja um texto. Esses elementos podem ser inseridos no texto não só de maneira explícita (que se pode reconhecer), mas, também de

maneira implícita, sendo que essa última não pode ser compreendida apenas com a decodificação dos símbolos da linguagem.

Os implícitos fazem com que o ato de leitura não se restrinja somente a leitura do código linguístico, mas permitam que, por meio deles, compreendamos as informações que não foram inseridas no enunciado de modo direto, claro. Eles podem ser entendidos como pressupostos ou subentendidos.

De acordo com Pires (2004, p. 25), o implícito pode manifestar-se na língua por meio de dois procedimentos distintos: pressupostos, inscritos no conteúdo do enunciado, e os subentendidos, fundado na enunciação. Quer dizer que os pressupostos são informações que não são expressas de forma direta, mas, o leitor pode percebê-las a partir de certas palavras ou expressões contidas no texto. Já os subentendidos são as insinuações escondidas por trás de uma informação.

Tanto as informações explícitas quanto as implícitas são importantes, pois, esses elementos se entrelaçam no texto para que o texto não seja um mero acúmulo de frases, mas que estas estejam ligadas a um contexto.

Segundo Koch (2005, p. 24):

O conhecimento lingüístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (frames, scripts), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades da língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Portanto, o ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor, por meio das quais ele extrai informações. Segundo Koch (2005), a mobilização desses conhecimentos por ocasião do processamento textual realiza-se por meio de estratégias de diversas ordens:

- *Cognitivas: inferências, focalização, a busca de relevância.*
- *Sociointeracionais: preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis), mal-entendidos, etc.;*
- *Textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações).*

Segundo Valls (1990, apud SOLÉ, 2008, p. 69),

A estratégia é uma forma de regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta que se propõe.

Dessa forma, segundo Scott (apud KATO, 2007, p. 131), se organizássemos as estratégias de forma de máxima teríamos:

I Estratégias cognitivas:

1. *Pressupõe que o texto apresenta ordem canônica.*
2. *Pressupõe que o texto seja coerente.*

II Estratégias metacognitivas:

1. *Explicita claramente seus objetivos para a leitura. Exemplos:*

- *Procure o tema do texto.*
- *Analise a consistência interna do texto.*
- *compare o que texto diz com o que você sabe sobre o assunto e veja se as duas informações são coerentes, etc.*
- *Monitore sua compreensão tendo em mente esses objetivos.*

Assim, as estratégias cognitivas “munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente”, enquanto, as estratégias metacognitivas “orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-los em situações problemas.” (KATO, 2007, p. 135)

Entretanto, para Solé (2008, p.69-70),

estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, as quais envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que são desencadeadas para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Ou seja, uma das características das estratégias consiste no fato de não prescreverem totalmente o curso de uma ação, elas são suspeitas inteligentes, embora, arriscadas, sobre o caminho mais adequado que se deve seguir. Então, ao ensinar estratégias de leitura em sala de aula, deve-se ter em mente que as técnicas que não são como receitas infalíveis na construção de um aluno-leitor proficiente, mas auxiliam o aluno a alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, as estratégias de compreensão e de interpretação representaram a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, prioridade da prática pedagógica, porém, deve-se ser consciente das dificuldades inerentes ao processo, mas certos da capacidade de transformação nele contida.

Para Solé (2008), poder ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos, de maneira a contribuir de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. Porém, para alcançar esse objetivo, é necessário que o professor tenha claro as estratégias de leitura que serão necessárias para o processo.

Ainda, Solé (2008) ressalta que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. Portanto, o trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado pela autora consiste em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

Essas etapas funcionam de maneira subjetiva para cada aluno, pois, eles trabalham de uma forma diferente, isto é, depende da clareza e coerência do conteúdo dos textos, do grau em que o conhecimento prévio do leitor e ainda das estratégias que utilizará para intensificar a compreensão e a lembrança daquilo lê.

O aluno deve compreender que o texto oferece muito mais do que traz em sua superficialidade, assim, é preciso estabelecer previsões. Cabe ao professor conduzir os alunos à observação dos aspectos pertinentes ao texto proposto, tais como a estrutura, título, ilustrações, cabeçalho, o que se conhece sobre o autor, etc. e mostrar-lhes o quanto estes aspectos permitem antecipar o conteúdo do texto.

Após esse processo de preparação para a leitura, o professor deve induzir os alunos a formularem perguntas, objetivando dar sentido ao ato de ler. Por meio das perguntas, o professor poderá inferir a real situação dos alunos com relação à compreensão do texto e propor novas reflexões, tudo isso ajudará na construção do significado do texto.

Depois de conseguir a motivação e o envolvimento do aluno com o texto que se pretende ler por meio das estratégias que o levam a assumir um papel ativo, inicia-se a atividade de leitura. Neste momento, o leitor reunirá o esforço da pré-leitura no sentido de construir uma interpretação possível do texto.

(...) para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc. as quais precisa compreender o texto (SOLE, 2008, p. 126).

Depois dos processos de pré-leitura e a própria leitura, chega-se ao momento em que se realiza uma interpretação mais profunda, pois, o aluno já possui os pré-requisitos desejados para que ocorra a busca dos implícitos do texto. Dessa forma, o aluno pode identificar com mais clareza qual é a ideia principal do texto, pode sintetizar os parágrafos ou o texto todo, etc.

Por fim, vale, no final do processo, certificar-se da compreensão do texto feita pelo aluno, pois, essa é maneira de saber se as estratégias de leituras foram empregadas corretamente ou se é necessário retomar mais alguns pontos obscuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar no processo da leitura o educando tem que buscar compreender e refletir a respeito do significado que a leitura representa para si.

O ato de ler está além da obrigatoriedade, transpassando o simples fato de saber ler, buscando o prazer em ler um livro ou um texto e aprendendo a apreciar uma leitura além do espaço escolar.

Percebe-se que nas salas de aula, muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do educando. Com uma leitura mecânica e sem emoção a

aprendizagem acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado e é durante esse processo que os professores precisam mudar suas estratégias em forma de ser mediador e tornar a leitura mais prazerosa e significativa, fundamentalmente na alfabetização.

Ao ser estimulado por meio de situações prazerosas com a leitura, desperta-se no indivíduo o desejo de saber, com isso o ato de ler provoca uma fácil adaptação no processo da alfabetização.

O momento da leitura deverá ser pensado, repensado e planejado, fazendo parte do contexto com o que está sendo ensinado em sala de aula, beneficiando o aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/quadro_comparativo_fundeb_fundef.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 13 ed., 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.4).
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. São Paulo: Artmed, 2008.



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

Este artigo traz uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva sobre o ensino de geografia na infância e anos iniciais. Neste sentido, podemos elencar como objetivos para estudo, apresentar algumas práticas em educação infantil que abordam a temática apresentada e abordar os principais conceitos sobre o ensino de geografia de uma maneira global. A aprendizagem em geografia traz diferentes aspectos e dentre eles destacamos o estudo do ambiente em que vivemos, o convívio harmonioso com a natureza e os seres humanos, dentre outros aspectos. O Ensino de Geografia na educação infantil vem ganhando novos rumos e está em constante evolução, embora alguns professores não tenham consciência da importância deste ensino na escola. O professor de educação infantil deve abordar os conceitos e conteúdos relacionados ao ensino de Geografia, por meio deste aprendizado a criança passa a compreender os conceitos e estabelece relações entre o meio no qual vive e as pessoas, além de adquirir os primeiros conceitos sobre a natureza e a sociedade, constituindo um aprendizado significativo que está diretamente relacionado a sua vivência cotidiana.

Palavras-chave: Educação Infantil; Anos Iniciais; Aprendizagem; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma revisão bibliográfica de proposta reflexiva sobre o ensino de geografia na infância e anos iniciais. Neste sentido, podemos elencar como objetivos para estudo, apresentar algumas práticas em educação infantil que abordam a temática

apresentada e abordar os principais conceitos sobre o ensino de geografia de uma maneira global.

A aprendizagem em geografia traz diferentes aspectos e dentre eles destacamos o estudo do ambiente em que vivemos, o convívio harmonioso com a natureza e os seres humanos, dentre outros aspectos. O Ensino de Geografia na educação infantil vem ganhando novos rumos e está em constante evolução, embora alguns professores não tenham consciência da importância deste ensino na escola.

O professor de educação infantil deve abordar os conceitos e conteúdos relacionados ao ensino de Geografia, por meio deste aprendizado a criança passa a compreender os conceitos e estabelece relações entre o meio no qual vive e as pessoas, além de adquirir os primeiros conceitos sobre a natureza e a sociedade, constituindo um aprendizado significativo que está diretamente relacionado a sua vivência cotidiana.

O ensino de Geografia na Educação Infantil deve proporcionar um ambiente organizado para que a criança possa realizar interações com o ambiente e com as demais crianças e adultos. Neste sentido é de fundamental importância o planejamento e a disposição dos materiais no ambiente para que ele se torne um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento e interação das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativa.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PRÁTICAS ESCOLARES DA INFÂNCIA

Sá (2016) afirma que com a Lei Federal nº 9394/96 (BRASIL, 1996) a LDBEN, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica como sua primeira etapa, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, considerando-se seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme estabelecido no Título V, Capítulo II, Seção II, artigo 29. Com a introdução do Ensino Fundamental de nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de idade, a faixa etária para a Educação Infantil foi alterada para zero a cinco anos. Antes associada às secretarias de Assistência Social e com atendimento principalmente por instituições de caridade e suas creches, com a LDBEN 9394/96 a Educação Infantil passou a integrar os sistemas municipais de ensino, vinculada às secretarias de educação dos municípios.

A aprendizagem em geografia traz diferentes aspectos e dentre eles destacamos o estudo do ambiente em que vivemos, o convívio harmonioso com a natureza e os seres humanos, dentre outros aspectos. O Ensino de Geografia na educação infantil vem

ganhando novos rumos e está em constante evolução, embora alguns professores não tenham consciência da importância deste ensino na escola.

Nóbrega (2007) afirma que na educação infantil vem sendo possível superar a ideia de disciplina e especialização ao se propor arranjos curriculares por eixos temáticos. Nesse sentido os referenciais avançam da ideia disciplinar para as possibilidades que os eixos temáticos garantem, ao se trabalhar com crianças pequenas, possibilitando a abordagem de questões, temas, eixos de interesse que vão sendo trazidos pelas próprias crianças ou propostas pelos professores e educadores, de acordo com as necessidades formativas.

O ensino de Geografia se faz presente em vários momentos do cotidiano, abrangendo a sociedade como um todo, portanto, seu conhecimento é relacionado a muitas das questões da vida em sociedade. A educação infantil traz novos conhecimentos e possibilita o desenvolvimento de diferentes aprendizagens relacionadas ao meio, tais como o lugar, o espaço, a paisagem, dentre outros aspectos. Quanto mais cedo a criança tenha contato com tais conhecimentos maior é a garantia da compreensão do meio em que vive e a educação infantil deve contribuir com este aprendizado.

o estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua oposição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza que têm consequência tanto para a sociedade. Permite conhecer e compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial. (BRASIL, 2001, p. 113).

Silveira (2008) avalia que o conhecimento geográfico muitas vezes é passado à criança, porém na maioria dos casos o próprio profissional não entende que a atividade trabalhada está relacionada com a Geografia e quando entende, por vezes, fica o desejo de compreender melhor a relação entre o conteúdo e os objetivos a serem alcançados, a maioria apresenta dificuldades de relacionar a teoria com a realidade vivida da criança no âmbito geográfico.

Nóbrega (2007), afirma que a busca de novos fundamentos para o ensino de geografia, resultou na emergência de um debate que nos trouxe diversas questões com o compromisso docente para o ensino de geografia, avançando no sentido de se tomar o espaço geográfico e as referências dos alunos o que envolve seus saberes prévios e a realidade em que vivem para organizar o ensino e tomar decisões sobre as propostas e diretrizes pedagógicas.

O professor de educação infantil deve abordar os conceitos e conteúdos relacionados ao ensino de Geografia pois, por meio deste aprendizado a criança passa a compreender os conceitos e estabelece relações entre o meio no qual vive e as pessoas, além de adquirir

os primeiros conceitos sobre a natureza e a sociedade, constituindo um aprendizado significativo que está diretamente relacionado a sua vivência cotidiana. Os estudos referentes a geografia e seu uso na organização da vida em sociedade é bastante antigo. De modo, que dispomos de grande quantidade de documentação desde a antiguidade. No entanto, algumas civilizações deram mais ênfase ao registro e guarda desses registros.

A história da Geografia nos é contada através dos documentos que pudemos ter conhecimento, tais como os relatos de viagens, observações científicas, mapas, gravuras e desenhos, entre tantos outros documentos que relatam a aventura do homem na conquista de territórios. Certas sociedades nos deixaram mais documentos que outras. A sociedade romana antiga é considerada pelos historiadores da Geografia como sendo um verdadeiro período de trevas, pois os documentos com informações geográficas são raros. Já a sociedade grega antiga deixou-nos uma vasta documentação. (BOUDOU, 2012, p. 31).

Utilizar nas aulas de geografia documentos criados por outras civilizações, contrapondo com os registros atuais, diante dos avanços tecnológicos, pode ser uma forma de abordar o ensino-aprendizagem de forma mais lúdica. Ao mesmo tempo, incentivar as crianças, a gerarem seus próprios registros, que pode ser mapear a escola, seu entorno ou sua vizinhança.

As práticas de aprendizagem e ensino em Geografia na Educação Infantil devem proporcionar um ambiente propício para as interações com o ambiente e com as demais crianças e adultos. Neste sentido é de fundamental importância o planejamento e a disposição dos materiais no ambiente para que ele se torne um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento e interação das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativa.

Durante longos anos a educação infantil foi vista como uma forma de assistência para as crianças e não tinha um caráter educacional. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, passando de um conceito de assistencialismo para um conceito educacional e fazendo parte da Educação Básica, com todo um trabalho pedagógico voltado a esta faixa etária no contexto educacional. O ensino de Geografia tem um papel fundamental quando pensamos em educar para a cidadania, pois a sua abordagem contribui para o conhecimento de questões fundamentais sobre o tema e a sua relevância para o contexto da sociedade atual.

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente

perence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico. (PCNS, 1997, p.74).

Cavalcanti (2006) enfatiza que o ensino de Geografia deve pautar-se no desenvolvimento da capacidade de conhecer a realidade, tendo o espaço como ponto de vista. Este ensino e aprendizagem deve auxiliar na compreensão e formação de conhecimentos sobre as questões que envolvem o espaço, as atividades cotidianas, o deslocamento da população e a sua consciência sobre os fatos que permeiam tais ações na sociedade. Pensar o espaço de uma maneira consciente e crítica vai contribuir para a formação de alunos comprometidos com o espaço e com consciência social.

Em cada sociedade que existiu, havia um tipo de geografia constituída, em sua relação com o meio e representação com o mundo e com o espaço, sempre permeada por uma diversidade cultural. A visão europeia é predominante quando falamos da história da Geografia, mesmo sendo desenvolvida em outras culturas, temos poucos meios materiais e documentos para comprovar e demonstrar como ocorreram tais registros.

Segundo Cavalcanti (2006) com as transformações ocorridas na sociedade em meados do século XIX, o ensino de Geografia é instituído e inserido no contexto social, introduzido nas escolas tendo como objetivo contribuir para a formação de cidadãos, tendo como base ideológica a nação e a pátria. Sobre o caráter ideológico temos uma proposta pedagógica que servia aos interesses econômicos e políticos da época em questão.

De acordo com Callai (2015) o desenvolvimento da Geografia no Brasil está relacionado a evolução da Ciência e com a organização dos territórios e a análise de materiais dos pesquisadores, foi possível reconhecer o território brasileiro e assim foram construídas as bases para o ensino da Geografia. Nesta época o ensino tinha como base o método de decorar listas que estavam fora do contexto e eram trabalhadas de maneira aleatória, sem muito significado para a aprendizagem.

A divisão da Geografia em campos de conhecimento da sociedade e da natureza tem propiciado um aprofundamento temático de seus objetos de estudo. Essa divisão é necessária, como um recurso didático, para distinguir os elementos sociais ou naturais, mas é artificial, na medida em que o objetivo da Geografia é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela. Na busca dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. Identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é um de seus objetivos. (PCNS, 1997, p.74).

O ensino de Geografia está presente em diferentes momentos do nosso dia a dia e abrange a sociedade como um todo, portanto o seu conhecimento é relacionado a todas as

questões da vida social. Os ensinamentos da educação infantil trazem novos conhecimentos e possibilitam o desenvolvimento de diferentes aprendizagens relacionadas ao meio, como o lugar, o espaço, a paisagem, dentre outros aspectos. Quanto mais cedo a criança tenha contato com tais conhecimentos maior é a garantia da compreensão do meio em que vive e a educação infantil deve contribuir com este aprendizado.

De acordo com Callai (2015) podemos afirmar que educar para a cidadania faz parte da concepção e intuito do ensino da Geografia, sendo ela um componente curricular fundamental para abordagem de tal questão. Desta maneira, o conteúdo do ensino de Geografia deve contribuir para a formação do aluno e para que o auxilie na construção de sua cidadania. Educar para a cidadania é um tema muito recorrente nos dias de hoje.

Oliveira (2009) afirma que assumir o compromisso de relacionar a geografia com a educação ambiental significa enfrentar algumas rupturas que foram construídas historicamente e atuar a favor dos problemas socioambientais do entorno com o propósito de promover uma redefinição das estruturas e conteúdos curriculares dos programas de estudo, com o propósito de ambientalizar os paradigmas tradicionais do conhecimento, trazendo a vivência como fonte de aprendizagem.

Pode-se afirmar que quase todos os conteúdos previstos no ensino do Meio Ambiente podem ser abordados no ensino da Geografia, neste sentido o tema Sociedade e Meio Ambiente seria o tema de maior proximidade com a área geográfica, abordando de maneira mais ampla os processos que trazem os temas como os recursos naturais, a ocupação do solo, a urbanização e o crescimento populacional.

O trabalho com os conhecimentos derivados das ciências humanas e naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se a pluralidade de fenômenos e acontecimentos físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, o contato com as explicações científicas e a possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que a cerca. (RCNEI, 1998, p.166).

O ensino de Geografia na Educação Infantil deve proporcionar um ambiente organizado para que a criança possa realizar interações com o ambiente e com as demais crianças e adultos. Neste sentido é de fundamental importância o planejamento e a disposição dos materiais no ambiente para que ele se torne um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento e interação das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativa.

Embora o ensino de geografia seja fundamental para a percepção da criança referente a construção, distribuição e ocupação da cidade. Ao mesmo tempo, tais conteúdos auxiliam a entender a relação com a natureza e os diversos desequilíbrios que têm sido cada vez constados no planeta e colocam as formas de vida conhecidas, sob risco de extinção, incluindo a própria humanidade. Apesar dessa importância basilar, nota-se que o curso de pedagogia, tem dado pouco subsídio para que professores polivalentes consigam relacionar tais conteúdos com as vivências e o entorno das crianças. Permitindo a formação de pensamento complexo e problematização em relação às formas de destinação e ocupação dos territórios. Vale ainda avaliar a importância do professor polivalente que se torna responsável pela formação inicial do pensamento geográfico nas crianças, e atua na formação de Jovens e Adultos, que não concluíram sua formação na idade certa. Neste contexto de aprendizagem, o ensino lúdico deve permear as práticas da educação infantil, possibilitando a criança o ensino da Geografia com objetos do seu cotidiano. Na educação infantil vem sendo possível superar a ideia de disciplina. Esse pode ser um importante passo para a formação significativa e para possibilitar que crianças possam ser preparadas para realizar, de forma crítica, leituras de mundo e assim se habilitem a propor mudanças sociais profundas e necessárias.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. (CALLAI, 2005, p. 228)

Para que isso possa ser possível é essencial que o professor repense sua formação. Sabendo que a formação inicial apresenta problemas em seu currículo e conseqüente preparação do profissional polivalente, é essencial que o professor e educador aceite o convite de Callai e reflita sobre como oferecer esse conteúdo de forma significativa para estudantes.

Nesse cenário, o RCNEI (Brasil, 1998), estabelece alguns objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos em relação a natureza e sociedade:

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Explorar o ambiente para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse;</p> | <p>Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;</p> |
| <p>Estabelecer relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;</p> | <p>Estabelecer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana</p> |

(BRASIL, RCNEI, 1998, p. 175)

Para as crianças de 0 a 3 anos, o trabalho acontece inserido e integrado a seu cotidiano, destacando-se ideias relacionadas aos objetivos estabelecidos e que podem estar presentes nos mais variados contextos da rotina infantil:

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos</p> | <p>Exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e processos de transformação</p> |
| <p>Contato com pequenos animais e plantas</p> | <p>Conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas</p> |

(BRASIL, RCNEI, v. 3, 1998, p. 177).

A escola em conjunto com os educadores precisa reconsiderar o seu papel entre o conhecimento e a aprendizagem, contribuindo para que o aluno possa pensar de maneira crítica e estabeleça relações entre o meio em que habita e as teorias. Neste novo contexto educacional, a escola promoverá uma aprendizagem significativa, na qual os conteúdos se encontrarão em um contexto significativo de aprendizagem. Mas é importante ressaltar que essa meta se concretiza, quando educadores reconhecem a necessidade, deles próprios, perceberem a geografia como componente singular para explicar o mundo e a sociedade

em que vivemos, ao mesmo tempo, como proposta de mudança profundas e construção de um mundo mais justo e equânime.

O conhecimento geográfico nem sempre ganha importância na aprendizagem infantil. Vários fatores contribuem para esse cenário. Entre eles encontra-se a educação infantil, muitas vezes entendida pelo viés de cuidado nem sempre considerando esse momento como possibilidade de lançar bases para a formação científica das crianças. Outro ponto importante, é que o professor polivalente, ao deter-se sobre aprendizagem, muitas vezes prioriza os conteúdos referente às disciplinas de língua portuguesa e matemática. Não percebendo que os conteúdos da geografia também possibilitam a aquisição de linguagem científica pelas crianças, podendo ser articulado com demais conteúdo. Além disso, pode ocorrer o não domínio por parte do professor dos conteúdos pertinentes à geografia, como já apresentado. Dentro deste contexto busca-se uma abordagem mais direta da ciência geográfica no ensino infantil por meio do lúdico, possibilitando a criança o ensino da Geografia com objetos do seu cotidiano.

Nóbrega (2007) enfatiza que não se pode adiar a tarefa de se garantir às crianças acesso ao mundo do conhecimento, a partir daqueles bens culturais que formam a plenitude das práticas sociais. Na educação infantil, pode-se explorar o eixo Natureza e Sociedade, trazido através do RCNEI, como disparador para pensar o processo de ocupação do bairro em que a criança vive, onde a escola está. Avaliar quais são os equipamentos públicos que o bairro oferece; comparar com outras regiões da cidade. Fazer com que a criança use seu potencial investigativo para refletir porque determinadas áreas são mais bem cuidadas e recebem mais infra-estrutura do que outras. Porque determinadas regiões sofrem com alagamentos, deslizamentos, falta de moradia, e tais situações não são naturais, mas fruto de escolhas políticas. Esse ensino aprendizagem desde essa etapa inicial da Educação Básica. Embora os temas possam parecer complexos, é possível fazer a análises utilizando contação de histórias, maquetes, fotografias, filmes e outros recursos lúdicos, que possibilitem às crianças perceber o papel humano que é determinando ao pensarmos nos conteúdos geográficos.

Na educação infantil vem sendo possível superar a ideia de disciplina e especialização ao se propor arranjos curriculares por eixos temáticos. Neste sentido, os referenciais da educação trazem uma proposta disciplinar que possibilite o trabalho com os eixos temáticos, ao se trabalhar com crianças pequenas, de se abordar as questões, temas, eixos de interesse que vão sendo trazidos pelas próprias crianças ou propostas pelos professores e educadores, de acordo com as necessidades formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia se faz presente em vários momentos de nosso dia a dia abrangendo a sociedade como um todo, portanto o seu conhecimento é relacionado a importantes questões da vida em sociedade. A educação infantil pode trazer novos conhecimentos e possibilitar o desenvolvimento de diferentes aprendizagens relacionadas ao meio, como o lugar, o espaço, a paisagem, dentre outros aspectos. Quanto mais cedo a criança tenha contato com tais conhecimentos maiores é a garantia da compreensão do meio em que vive e a educação infantil deve contribuir com este aprendizado. Isso se torna possível com investimento da formação inicial e continuada do professor polivalente, que será essencial para auxiliar as crianças, desde os primeiros anos do ensino infantil a investigar sua relação com o espaço, o território e a paisagem em seu entorno.

As práticas de aprendizagem e ensino em Geografia na Educação Infantil devem proporcionar um ambiente propício para as interações com o ambiente e com as demais crianças e adultos. Neste sentido é de fundamental importância o planejamento e a disposição dos materiais no ambiente para que ele se torne um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento e interação das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativa.

Os conteúdos previstos no ensino do Meio Ambiente podem ser abordados no ensino de Geografia, mostrando-se como tema de maior proximidade com a área geográfica para os anos iniciais, abordando de maneira mais ampla os processos que abrangem temas como recursos naturais, a ocupação do solo, a urbanização e o crescimento populacional.

O conhecimento geográfico só pode ser apresentado à criança como possibilidade para a leitura de mundo quando esse conteúdo é significativo para o próprio educador. Dentro deste contexto busca-se uma abordagem mais direta e intencional da ciência geográfica no ensino infantil por meio do lúdico, possibilitando a criança o ensino da Geografia com objetos do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BOUDOU, Christian Jean-Marie. **Tópicos especiais em Geografia. A História da Geografia**. São Cristóvão. Universidade Federal de Sergipe. CESAD. (2012).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

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

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre. 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha. **Geografia e Educação Infantil: os croquis da localização – um estudo de caso**. Tese de Doutorado p. 188, USP, 2007.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ. Natália de Fátima. Miranda, Sérgio Luis. **Geografia e Educação Infantil: crianças bem educadas não respeitam alguns limites para aprender**. Revista Brasileira De Educação Em Geografia. 2016. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/372> Acesso em 01 dez. 2020.

SILVEIRA, A. G. **O Ensino de Geografia na Educação Infantil**. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

JANE DELFINO

Graduada em Matemática pela Universidade nove de Julho. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura do município de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é apresentar uma discussão crítica acerca da formação do professor que leciona matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicia-se pelo delineamento do problema das dificuldades de ensino e de aprendizagem de matemática, recorrentes nas pesquisas e nos discursos acadêmicos, destacando como um dos fatores a formação dos professores. Considerando que, a formação inicial e a formação continuada configuram-se como elementos de grande importância para o desenvolvimento e desempenho profissional do docente ao longo de sua trajetória, esta pesquisa discutirá alguns aspectos que permeiam a formação do professor em matemática, trazendo informações acerca das pesquisas desenvolvidas nessa área e a perspectiva de formação docente e as práticas pedagógicas que norteiam essa aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Docente; Matemática; Educação.

INTRODUÇÃO

A educação matemática é uma das etapas mais importante na formação da criança, é um processo contínuo que ocorre de maneira gradativa e necessita de muito cuidado para ser desenvolvida todas as capacidades cognitivas de cada indivíduo. Não bastando somente codificar e decodificar os números, o processo de letramento matemático se demonstra muito mais complexo do que se pode imaginar.

O presente estudo tem por proposta discutir o contexto da formação dos pedagogos para o ensino da matemática nas séries iniciais, bem como pensar as metodologias educacionais e os espaços pedagógicos, um percurso que questiona os significados construídos pelo pedagogo na relação com o conhecimento matemático e suas práticas.

O interesse pelo tema parte da experiência docente e inquietações que questionam a formação e o fazer pedagógico. Como desenvolvimento a pesquisa apresenta abordagem qualitativa pautada pelo estudo bibliográfico e documental. Com esse olhar, utiliza-se documentos oficiais como base documental para a investigação sendo eles: os parâmetros curriculares nacionais para a área de matemática (BRASIL, 2000).

Sendo assim, é necessário estabelecer um espaço de preparação, capacitação e formação permanente do professor, para que ele possa exercer a sua cidadania profissional comprometido com os valores humanos. Devemos respeitar os limites e capacidades de compreensão do aluno, e ajudá-lo a encontrar os caminhos da competência, liberdade e autonomia sem propostas autoritárias desmistificando as más impressões da matemática.

Na conclusão do texto, são apresentadas as considerações sobre a pesquisa desenvolvida. Muito se tem discutido sobre o lugar e o significado das competências e habilidades que são exigidas dos indivíduos na sociedade contemporânea. No caso da aprendizagem matemática, essa preocupação resulta de uma forte pressão sobre a instituição escolar, para que a formação de nossos alunos zele pelo desenvolvimento de habilidades que vão muito além dos conhecimentos específicos e dos procedimentos dessa área.

Por isso, as ações de formação docente em serviço devem se consolidar em termos de uma discussão dos princípios norteadores das reformas curriculares em vigor, situando-as no âmbito das recentes conquistas da pesquisa em Educação Matemática, de seleção e elaboração de materiais didáticos, no auxílio ao preparo das aulas, no seu acompanhamento e avaliação.

A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação docente para atuar em séries iniciais do Ensino Fundamental acontece nos Cursos de Pedagogia, uma vez que o curso médio em Magistério já foi extinto. Sendo que estes cursos priorizam as questões metodológicas como essencial para a formação docente, enquanto as disciplinas exigidas em sala de aula, enquanto profissional da educação, têm uma carga horária reduzida. Assim o educador tem poucas oportunidades para uma formação matemática, enfrentando dificuldades em como bem ensinar matemática para seus respectivos alunos.

Como o professor na maioria das vezes traz experiências negativas em relação à Matemática, ele tem dificuldades tanto para aprender quanto para ensinar. Assim esses

professores trazem crenças sobre a natureza da matemática. Segundo Nacarato (2009), “quanto aos modelos sobre a natureza do ensino (modelo de ensino) e da aprendizagem da matemática, podem ser destacadas crenças diretamente relacionadas à natureza da matemática, como”:

(a) Modo prescritivo de ensinar, com ênfase em regras e procedimentos (visão utilitarista); (b) ensino com ênfase nos conceitos e na lógica dos procedimentos matemáticos (visão platônica); e (c) ensino voltado aos processos gerativos da matemática, com ênfase na resolução de problemas (visão da matemática como criação humana). Nos dois primeiros modelos, o professor é apenas um instrutor; o processo de ensino está centrado nele como sujeito ativo, e o aluno é o sujeito passivo que aprende pela transmissão, pela mecanização e pela repetição de exercícios e de procedimentos; no terceiro, o professor tem um papel de mediador, o organizador do ambiente para aprendizagem na sala de aula. O aluno é ativo e construtor do seu próprio conhecimento. (NACARATO, 2009, p. 25)

Entre esses modelos podemos perceber que a matemática é vista por educadores de séries iniciais do Ensino Fundamental, de uma forma utilitária, como se a matemática fosse uma caixa de ferramenta em sala de aula. Como os educadores são formados em contextos com pouca ênfase em matemática, acaba prevalecendo a crença utilitarista ou a crença de que a matemática é centrada em cálculos e procedimentos. E nós enquanto educadores, precisamos desmistificar, e fazer com que a matemática acompanhe a evolução do tempo. Segundo Nacarato (2009):

O mundo está cada vez mais matematizado, e o grande desafio que se coloca à escola e aos seus professores é construir um currículo de matemática que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados, principalmente nas séries iniciais, onde está a base da alfabetização matemática. (NACARATO, 2009, p.32)

Tanto o educador, quanto a escola necessitam de um olhar mais crítico voltado para o componente curricular matemático, pois é uma ciência exata que exige concentração e habilidades para um bom processo ensino-aprendizagem.

Assim temos que pensar em uma matemática não só voltada para conteúdo, mas sim em um envolvimento social, de acordo com a realidade através desses conteúdos aplicados. Há a necessidade de explorar o conhecimento dos alunos para que haja uma interação do conteúdo com o meio que o aluno vive. Segundo Skovsmose (2008):

[...] as explorações acontecem por meio de um “roteiro de aprendizagem” no qual os alunos têm a oportunidade de apontar direções, formular questões, pedir ajuda, tomar decisões etc. Vale salientar que são os alunos que percorrem o cenário de aprendizagem, e não o professor ou os autores do livro-texto que costumam preestabelecer uma trajetória na forma de exercícios que não deixa tempo ou opções para rotas alternativas (SKOVSMOSE, 2008, p. 64).

Assim a matemática trata-se de uma prática social envolvendo os alunos em atividades significativas, não ocorrendo repetições e uma aprendizagem mecanizada, onde o aluno absorve o conhecimento adquirido através do professor. A matemática possibilita

um novo olhar a partir de novas relações estabelecidas e novos significados vão sendo produzidos.

O professor cria oportunidades para a aprendizagem, instigando os alunos ao pensamento, à indagação, a novas descobertas dos alunos. Para que isso aconteça, o professor necessita de sair da “zona de conforto” e arriscar-se na “zona de risco”. Como nos diz Skovsmose (2008, p.49), a “zona de risco” deve ser entendida como um espaço de possibilidades e de novas aprendizagens, do qual o professor não deve recuar.

Quando uma aula se torna experimental, coisas novas podem acontecer. O professor pode perder parte do controle sobre a situação, porém os alunos também podem se tornar capazes de ser experimentais e fazer descobertas”. Atuar na “zona de risco” requer que a professora das séries iniciais detenha um conhecimento profissional que abarque o saber pedagógico, como também envolva um repertório de saberes. Segundo Nacarato (2009), estes saberes são:

Saberes de conteúdo matemático. É impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem um domínio conceitual; - saberes pedagógicos dos conteúdos matemáticos. É necessário saber, por exemplo, como trabalhar com os conteúdos matemáticos de diferentes campos: aritmética, grandezas e medidas, espaço e forma ou tratamento da informação. Saber como relacionar esses diferentes campos entre si e com outras disciplinas, bem como criar ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos; - saberes curriculares. É importante ter claro quais recursos podem ser utilizados, quais materiais estão disponíveis e onde encontra-los; ter conhecimento e compreensão dos documentos curriculares; e, principalmente, ser um consumidor crítico desses materiais, em especial, do livro didático. (NACARATO, 2009, p. 35 e 36)

Seria ideal que os cursos de formação de professores, possibilitassem a construção de parte desse repertório de saberes. Assim, seria privilegiado tanto os conhecimentos específicos de matemática, quanto os conhecimentos pedagógicos. Esses conhecimentos específicos precisam estar ligados à futura prática docente dos professores que irão ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS E REORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DOCENTES

O desinteresse e o baixo rendimento dos alunos em Matemática, historicamente decorrente da forma tradicional de veiculação do conhecimento matemático, contrastam com o conteúdo lúdico e a beleza formal da matemática; contrasta com a “organização em espiral” como pretende a reforma curricular paulista e, particularmente, quanto à concepção contemporânea de currículo como “rede de significados” e reforça a fragmentação dos programas de ensino de Matemática.

Bruner (1978) considera que o ensino e a aprendizagem da estrutura, mais do que o simples domínio de fatos e técnicas, está no centro do clássico problema da transferência, isto é, se o sujeito conhece uma situação-problema A e se vê diante de uma situação-problema B, que guarda relação direta com a primeira, só haverá aprendizagem de fato se ele conseguir dar esse salto qualitativo no sentido de tirar conclusões que não estavam explícitas naquela.

Já se apresenta como consensual o fato de vivermos um tempo no qual a pressão social sobre a escola é acentuada no sentido de que a formação de nossos alunos cuide do desenvolvimento de um número considerável de habilidades de pensamento, indo muito além dos conhecimentos específicos e dos procedimentos. Essa mudança de atitude na escola exige romper paulatinamente com um fazer pedagógico centrado excessivamente na figura do professor.

A pesquisa em Educação Matemática já definiu que ao organizar as ideias matemáticas ordenando-as exclusivamente segundo o critério da precedência lógica, característica decorrente das influências daquele modelo formal, o fazer pedagógico tradicional na escola desconsidera todos os demais aspectos psicológicos, socioeconômicos e culturais envolvidos na criação matemática.

A dissociação entre a forma e o conteúdo do ensino de Matemática não permite aos alunos apreender a estrutura de um assunto; apreender tal estrutura significa aprender como as coisas se relacionam. Pensar em aprendizagem significativa implica assumir o fato de que aprender pressupõe uma ação de caráter dinâmico, o que requer ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram mediante seus envolvimento em atividades de aprendizagem:

O mais importante no ensino de conceitos básicos é ajudar a criança a passar progressivamente do pensamento concreto à utilização de modos de pensamento conceptualmente mais adequados. É ocioso, porém, tentar fazê-lo pela apresentação de explicações formais, baseadas numa lógica muito distante da maneira de pensar da criança e, para ela, estéril em suas implicações. (BRUNER, 1978, p. 36).

Por isso, o uso dos recursos da comunicação nas aulas de matemática justifica-se porque ao comunicar ideias e maneiras de agir, os alunos precisam refletir sobre o que fizeram ou pensaram construir esquemas mais elaborados de pensamento, organizar mentalmente pensamentos e ações, para avançar com competência no processo de conhecimento.

Além do exposto, as habilidades relacionadas à comunicação, como falar, ler, escrever, desenhar e as habilidades relacionadas ao fazer matemático podem desenvolver-se uma auxiliando a outra, uma como alternativa de acesso à outra, em processo dialético

de complementaridade. Isto posto, em razão dessas premissas concernentes à articulação entre teoria e prática em ensino de matemática, analisamos, a seguir, alguns aspectos específicos dos programas dessa área do conhecimento cujo desenvolvimento implica na consideração de ações pedagógicas fundamentais para uma mudança de postura nas práticas de professores e alunos no contexto do processo ensino – aprendizagem da matemática.

A ludicidade como recurso pedagógico em matemática.

Uma das ações que podem ser desenvolvidas na tentativa da superação do problema do suposto desinteresse dos alunos diz respeito aos jogos, criando-se um instrumental lúdico para favorecer a aprendizagem de conteúdos matemáticos, principalmente para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Contudo, é importante deixar claro que as atividades lúdicas não se restringem ao jogo, mas incluem atividades que tornem os momentos de aprendizagem prazerosos. Desse modo, a leitura de histórias, a dramatização, a leitura prazerosa, a apreciação de um filme, música ou outra obra artística, também podem constituir-se como atividades lúdicas. Segundo Oliveira (1985) a ludicidade consiste em:

[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto reconhecido como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social. (OLIVEIRA, 1985, p. 74)

Desse modo acredita-se no pressuposto de que a ludicidade ou o lúdico tomados como recursos metodológicos podem ser fundamentais para o desenvolvimento de uma atividade educativa que realmente efetive a aprendizagem das crianças na escola.

O jogo e as atividades lúdicas constituem ações fundamentais para o incremento da formação de conceitos em matemática. Fazem parte do cotidiano e favorecem o desenvolvimento da autonomia moral. Essa discussão passa pela fundamentação teórica que sustenta o papel do jogo na aprendizagem matemática e pela elaboração de materiais pedagógicos alternativos. São atividades que envolvem os alunos e constituem momentos intensos de aprendizagem interativa. Segundo Antunes (2008) toda criança passa por intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Para o referido autor:

Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução e está exige a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade. Essas funções e essas novas habilidades, ao entrarem em ação, impelem a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A imprescindível “linguagem” dessa atividade é o brincar, é o jogar. Portanto, a brincadeira infantil está muito mais relacionada a estímulos internos que a contingências exteriores. (ANTUNES, 2008, p.37)

O jogo exige o desenvolvimento da capacidade de atuar sozinho e em grupo, criando e obedecendo a regras, agindo e reagindo a estímulos próprios da ação. Como o jogo

implica em ação, ao participar de um, a criança passa por uma etapa de envolvimento, adaptação e reconhecimento, e de desenvolvimento paulatino da noção de trabalho cooperativo, tão importante para a ação educativa na escola. Além disso, é um tema que perpassa todo o programa de matemática no nível fundamental de escolarização. A aprendizagem é o grande foco da atividade educativa escolar. Para Libâneo (1994), isso pode ser definido como:

Um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e mental. (LIBÂNEO, 1994, p.83)

Na situação de jogo devem estar sempre presentes três dimensões pedagógicas importantes: uma situação-problema, um resultado e um conjunto de regras determinando os limites dentro dos quais a ação a ser desenvolvida pode ser considerada como válida.

A análise das jogadas favorece a compreensão dos motivos que conduziram a criança ao erro. Ao jogar com outros, ao analisar e comparar jogadas, ela se confrontará com situações diferentes e até antagônicas com as que propôs, tendo oportunidade, então, de refazer a trajetória percorrida.

PRÁTICAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Para a grande parte da sociedade a matemática é dividida em dois setores, o primeiro para o rol de cientistas, como técnica, e o segundo destinado aos indivíduos comuns com caráter reprodutor de regras, leis, teorias, etc. Não há nada mais incoerente que esta afirmação, pois, a matemática faz parte dos currículos escolares como qualquer outra disciplina.

Devido às essas concepções, vê-se que o ensino da matemática está tornando-se uma tarefa cada vez mais difícil, com visões distorcidas em relação sua aplicação, contribuição e utilidade para a sociedade atual. Faz-se necessário analisar criticamente sua dimensão política, ou seja, a orientação dada ao seu ensino e sua aplicação direta na sociedade atual. Segundo D'Ambrósio, a matemática:

(...) tem sua dimensão política, inclusive na definição dos currículos escolares. E nessa definição pode-se orientar o ensino da matemática para preparar indivíduos subordinados, passivos, acríticos, praticando-se uma educação de reprodução, ou pode-se orientar o currículo matemático para a criatividade, para a curiosidade e para a crítica e o questionamento permanente. Espera-se que a matemática contribua para a formação de um cidadão na sua plenitude (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 9).

A abordagem que se propõe parte do princípio de que a matemática é construída pelos homens dentro de um processo dinâmico, que envolve as relações sociais e a história

da produção do conhecimento matemático. Pois, todo homem faz uso da matemática. Nesse sentido, qualquer pessoa pode ser considerada capaz de produzir e de aplicar o conhecimento matemático.

Além disso, na ânsia de que a aprendizagem da matemática tenha significado e estabeleça laços com os conhecimentos já adquiridos é importante não perder de vista um aspecto fundamental: a intenção de torná-la mais prática, mesmo assim, não se deve menosprezar o seu caráter abstrato, favorecendo a generalização, já que na matemática tanto os conceitos, quanto os métodos são fortemente abstratos e teóricos.

Mas, percebe-se que o ensino da matemática é feito através de regras desde muito tempo, vê-se que uma das causas desta situação é a luta pela manutenção da hegemonia política, segundo o autor:

É ilusório pensar, como proclamam os teóricos conteudistas, se ainda os há, que a matemática é o instrumento de acesso social e econômico. Dificilmente um pobre sai de sua condição porque, como aluno foi bom em matemática. Os fatores de iniquidade e injustiça social são tantos que se sair bem em matemática pouco tem a ver com a luta social de cada indivíduo. (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 9)

Em face destas colocações resta então, a intenção de mostrar que a matemática não é uma ciência estática, pelo contrário, é extremamente dinâmica, viva, que não é uma ciência acabada, e sim, em construção, feita por homens em função das necessidades sociais, ou seja, para resolver problemas ligados à existência diária.

Hoje, a matemática já é entendida como uma manifestação cultural diversificada, oriunda historicamente dos costumes, valores e crenças. Sendo assim, a matemática desenvolvida nas escolas é simplesmente uma das várias formas de matemática existente e construída pela humanidade.

Tendo várias consequências no desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. Sendo assim, a matemática pode se adaptar a qualquer realidade, estar disponível a qualquer pessoa que necessite utilizá-la, pois quando alguém resolve um problema presente no seu contexto, acredita-se que ela pensa e faz uso desta ciência.

Devido a sua importância e aplicabilidade atual, percebe-se uma negação às afirmações de que a matemática seria uma ciência pura e neutra. Pois, nota-se que aspectos culturais, tais como, linguagem, religião, tecnologia, ética e sociedade tiveram apropriações e caracterizações diferentes nas diversas partes do mundo.

Com matemática o ser humano tem condições de explicar e lidar com fatos sociais e da natureza, uma vez que muitas das atividades, fatos e eventos do cotidiano estão impregnadas de fortes componentes matemáticos. Atualmente é perceptível a busca por modelos de desenvolvimento, de educação, de civilização, etc. isto se dá, e integra um

quadro mundial, pois diante dos problemas identificados, fizeram com que o homem percebesse o fim desastroso da humanidade.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que o papel da matemática no Ensino Fundamental está intimamente ligado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, ao desenvolvimento do raciocínio lógico/dedutivo/matemático do aluno, à resolução de problemas que envolvam situações da vida cotidiana e do trabalho, além de apoiar na construção de conhecimentos em outras áreas do saber (BRASIL, 2000).

O aluno precisa ser envolvido em atividades matemáticas que permitam a construção da aprendizagem de forma significativa, e essa construção deve ser mediada pelo professor que por isso precisa estar atento e aberto para novas metodologias de ensino, ao uso de diferentes recursos didáticos e pedagógicos e trabalhar com conteúdo/conceitos matemáticos.

Precisa compreender o aluno, suas dificuldades e suas formas de construir aprendizagens, para olhar e repensar o currículo escolar e construir significações juntos aos pares e assim estar em constante formação.

De acordo com D'Ambrósio (1996), a matemática proporcionará aos alunos mais autonomia e cidadania, possibilitando que o aluno pense, exercite sua mente, use habilidades e estratégias o que favorece ao desenvolvimento crítico, a capacidade de argumentação e deformação dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, D'Ambrósio aponta que há:

[...] propostas que colocam o aluno como o centro do processo educacional, enfatizando o aluno como um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento. Propostas essas onde o professor passa a ter um papel de orientador e monitor das atividades propostas aos alunos e por eles realizadas (D'AMBROSIO, 1996, p. 2).

A matemática oferece ao professor, diversas oportunidades de desafiar seus alunos a encontrarem soluções para as questões que encontram na vida diária.

Embora os professores de matemática tenham, basicamente, uma formação científica semelhante (currículos das graduações), é uma realidade frequente nas escolas a coexistência de diferentes enfoques no ensino dos conteúdos desta disciplina. Não raro, dentro da mesma instituição, esse fenômeno acontece, fruto até das características pessoais dos mestres e de suas bases teóricas.

A prática pedagógica é determinada pelas concepções de *ensino e aprendizagem* consideradas no processo. Para Moreno (2006, p. 43), “Cada perspectiva reflete uma crença diferente sobre a natureza do conhecimento, do modo como se adquire o conhecimento e do que significa saber sobre alguma coisa.” Sendo assim, o professor, com seu trabalho, pode “facilitar” ou “dificultar” a aprendizagem da matemática, dependendo do valor que atribui à disciplina, do sentido prático que atribui a ela e do esforço que demonstra em estudá-la.

Uma das formas ainda em vigência é a do *ensino clássico*, onde se afirma que os números devem ser ensinados aos poucos, um a um e rigorosamente em ordem crescente dos valores que representam, ou seja, não se “pode” apresentar o 5 se não tiver trabalhado o 4; não se “pode” ir além do 9 até que a noção de dezena tenha sido ensinada.

A concepção de aprendizagem postula que, colocando os estímulos necessários, os alunos darão as respostas esperadas; a progressão consiste em ir do simples ao complexo, passo a passo. Entende-se a aprendizagem como algo cumulativo, como a somatória de pequenas porções de saber adquiridas em pequenas doses. [...] A ideia de sujeito que se tem, portanto, é a de um sujeito tabula rasa, isto é, que não possui nenhum conhecimento anterior relacionado com os conhecimentos a serem ensinados. (MORENO, 2006, p. 44)

É importante ressaltar que não estamos invalidando o ensino tradicional, que, certamente, tem o seu valor pedagógico, mas chamando a atenção para o fato de que considerar que um aluno do 1º ano da educação infantil não conhece o número 1 equivale à suposição de que ele não sabe quantos tem; qual a idade de seus irmãos; quantos gols o seu time fez na última partida; que cada pacote de figurinhas tem 6 unidades; que hoje faltaram à aula 2 coleguinhas e assim por diante. São os conhecimentos prévios que já constituem o sujeito no início da sua escolarização.

Na abordagem tradicional, então, consideramos que um aluno “sabe” matemática quando escreve corretamente os números, sabe fazer contas e aplica esses conhecimentos na resolução de problemas.

Já na *matemática moderna*, os números são ensinados como propriedades dos conjuntos como classes de equivalências, razão pela qual, uma das atividades mais comuns é apresentar, por exemplo, conjuntos com quatro lápis, cinco flores, quatro balões, cinco automóveis cada um, para que os alunos verifiquem os conjuntos que têm a mesma propriedade numérica.

Para Moreno (2006, p. 45): Essa afirmação [...] apresenta, então, a necessidade de uma etapa prévia pré-numérica – classificar, seriar, estabelecer correspondências termo a termo -, por meio da qual os alunos construiriam a noção de número e sem a qual não poderiam utilizá-los.

O conhecimento matemático, é produto da adaptação do sujeito ao seu meio em cujo processo a ação é o principal fator de influência. Como ação, entenda-se as atividades próprias dos sujeitos que não se restringem à manipulação de materiais e têm uma finalidade específica dentro do processo dialético de pensamento e ação.

Em vista disso, para que a aprendizagem aconteça, é necessário: um meio didático do qual participam o sujeito, seus saberes anteriores, as intervenções do professor, as características do saber a ser ensinado, as interações com os demais colegas etc.

Saber matemática, então, nesta perspectiva, significa ser capaz de estabelecer relações lógicas entre conjuntos. A linguagem da teoria dos conjuntos é tida como a mais adequada para que as crianças compreendam os números por meio das relações lógicas aplicadas entre os conjuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do ensino da matemática e as mudanças das práticas que exigem cada vez mais o concreto para que a criança aprenda, podemos pensar nas aprendizagens de forma significativa, inserida no contexto do cotidiano das crianças, de forma que despertem seu interesse.

No âmbito da prática pedagógica do professor em formação há que se enfatizar, o saber didático que irá propiciar através do domínio da estrutura da disciplina a didática de um processo geral de transmissão e aquisição do saber escolar. Para tanto é necessário que a prática pedagógica incorpore, na formação do professor, a competência em nível de relações humanas, que diz respeito ao comportamento do professor durante o desenvolvimento do processo educativo, não só na sala de aula, mas em todos os ambientes utilizados para esse fim.

A apropriação do conhecimento, através da prática pedagógica, só será possível se esse processo tiver um caráter de investigação, pois considerada como atividade cotidiana nunca poderá produzir conhecimento, já que a estrutura da vida cotidiana faz surgir no homem a tendência de representar a realidade, em sua totalidade, como análoga a sua vida cotidiana.

Percebe-se então através dessa pesquisa a importância de aprofundar os conhecimentos da matemática, preparando o professor para a prática pedagógica lúdica, identificando os saberes prévios das crianças e planejando situações que desafiem esses conhecimentos.

Assim, entende-se que o professor deve levar o aluno a reflexão sobre a matemática demonstrando que ela não está longe dele, mas que faz parte do seu dia-a-dia e que desempenha um papel fundamental na vida do ser humano. É preciso capacitar o professor para enfrentar as mudanças sofridas no ensino e as atitudes de seus alunos precisam acompanhar as transformações que ocorrem no mundo atual trabalhando de forma diferenciada para tornar sua aula mais interessante e atrativa, tentando trazer também a realidade de seus alunos para sala de aula.

No que tange à matemática, propriamente, o professor deve conhecer com profundidade os conceitos que serão objetos de ensino, conhecer muito bem o seu aluno e conhecer propostas metodológicas que venham a favorecer o aprendizado da matemática. Conclui-se que a matemática que traz resultado eficaz não é aquela que se limitava apenas a apresentação de conteúdos seguidos de exercícios de fixação, mas sim a que proporciona ao aluno a construção de um aprendizado com significado que servirá para ser utilizado durante toda sua vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 8ª ed. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. 2 eds. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. (Secretária de Educação Fundamental). **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC, SEF Secretária da Ed. Fundamental, 2005.
- BRUNER, J. S. **O processo da Educação**. São Paulo, Nacional, 1978.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Ed. 19. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORENO, Beatriz Ressa de. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série in PANIZZA, Mabel e colaboradores. **Ensinar Matemática na educação Infantil e nas séries iniciais** – análise e propostas. Porto Alegre/RS: Artmed, 2006.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M.S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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, 2009.

_____ ; PAIVA, M. A. V. (ORG.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. **Aprender e ensinar**. São Paulo/SP: Editora Global, 1985.

SCOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

O DESENHO INFANTIL SEUS SIGNIFICADOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM



JULIANA DE CARVALHO ASSUMPÇÃO MENDES

Graduação em Pedagogia pela UNIP – Universidade Paulista (2006); Especialista e Psicopedagogia Clínica e Educacional (2010) pela Universidade Nove de Julho, Especialista em Diversidade e Cidadania (2012) pela Faculdade Campos Eliseos, Especialista em Educação e Artes Visuais (2018) pela Faculdades Integradas Campos Salles; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar o desenho infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Trazendo a evolução das etapas dos desenhos e os significados que trazem contigo. Comparando o ponto de vista de teóricos sobre o assunto e o que é esperado para cada faixa etária. Será abordado também, possíveis significados sobre as produções artísticas tendo em vista que o desenho também é uma forma de expressão.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Fases do Desenho; Aprendizagem; Escola.

INTRODUÇÃO

O desenho faz parte do nosso processo de maturação em todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo e social. Ele nos acompanha a milhares de anos. Os povos de antigamente representavam os acontecimentos através dos desenhos. Neles estavam impressas informações da época, dos povos, dos costumes e subliminarmente do próprio produtor do desenho.

Com as crianças não é diferente. Através de alguns traços elas transmitem informações valiosas que verbalmente, muitas vezes por conta da idade ou do seu superego não são capazes de dizer.

Ao desenhar a criança exterioriza seus sentimentos e seus pensamentos. Diferente de brincar sozinha, desenhar permite que a criança fique mais compenetrada. Dessa maneira sua história vai sendo contada.

As primeiras manifestações das crianças são também sua primeira forma de escrita. Ela registra por pura necessidade natural a fase em que está. O ato de desenhar

proporciona à criança o ato de se desenvolver emocionalmente, e o seu envolvimento com o trabalho deixa transparecer o prazer experimentado, enquanto registra suas emoções graficamente.

Por isso o desenho e a o ato de desenhar por parte da criança está carregado de significados e normalmente evoluem juntamente com a maturação da criança que o produz. As contribuições do desenho para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos; emocional, motor, cognitivo estarão sendo abordados no decorrer deste trabalho. Toda criança desenha. Suas produções relatam muito sobre si. Através do olhar aprimorado do educador que possibilitará essa evolução gráfica e cognitiva do educando.

O relacionamento com seus familiares é retratado em seus desenhos, assim como a sua visão de mundo está intrínseca em suas produções. O carinho recebido ou a falta deste é claramente mostrado e de maneira emocionante. O sentimento em forma de símbolo aparece em cada traço e em cada cor escolhida. Podemos observar que quando está zangada ou magoada com alguém, a criança omite de seu desenho ou desenha este alguém "feio". Nessas situações pode aparecer seres maus, demônios ou personagens de histórias, neste caso o vilão ou vilã que na realidade fazem parte de sua vida.

Pessoas diferentes não vivem a mesma vida, não sentem as mesmas emoções. O sentimento vem de dentro, e quando a criança desenha, ela representa sua opinião. Tudo o que lhe agrada e o que lhe desagrada é transferido para o papel. Um exemplo disso são as cores e o simbolismo utilizado para retratar a sua escola. Cores escuras que na maioria das vezes é representado por um castelo dos horrores ou uma prisão. Neste caso provavelmente a criança apresenta dificuldade de ir a escola ou então quando não gosta de ir. Muitas vezes isso ocorre porque a criança não se adapta a escola/professora. Suas regras, seu excesso de conteúdos e a obrigatoriedade dos pais, são cumpridas de forma exaustiva e com desagrado por parte do educando. Nestas situações a escola deve valorizar as criações artísticas dos seus alunos tanto quanto os outros conteúdos. Normalmente o que acontece é a oportunidade de desenhar após todo o conteúdo ter sido dado. Somente em horas vagas. A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985) contribui com essa premissa. Nesse estudo, Gardner (1985) identificou algumas competências intelectuais. São elas: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Essa competências atuam de maneira independentes, mas são interligadas entre si. As inteligências são concomitantes, interligadas e independentes, autônomas e auto-aferentes, apresentam alguns aspectos em comum e cada uma possui a sua própria estrutura e seus próprios mecanismos de ordenação". (GARDNER,1994,p.45). Por isso a Arte tem seu espaço na Educação e deve

ser valorizado.

Se a criança desenha para contar sua história encontramos aquela que não desenha para que não possa contar. O que se pode perceber é que no ato de desenhar, pensamento e sentimento estão ligados. Mas é possível constatar que crianças com algum comprometimento cognitivo apresentam acentuado comprometimento no desenho.

O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância e os estágios em que as crianças se encontram, assumindo um caráter próprio. Estes estágios definem maneiras de desenhar que são similares em todas as crianças, apesar das características particulares de cada indivíduo. Para Piaget: (1970) "o sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas."

Sir Jean William Fritz Piaget psicólogo e epistemólogo suíço considerado um dos maiores e mais influentes pensadores do século XX. Através da minuciosa observação de seus filhos e principalmente de outras crianças, elaborou a Teoria Cognitiva, onde propõe a existência de quatro estágios do desenvolvimento cognitivo infantil. São eles: sensório motor, pré - operacional, operacional concreto e operações formais. Quanto ao grafismo infantil, Piaget apresenta algumas fases segundo sua teoria, as quais serão descritas abaixo:

EM UMA ANÁLISE PIAGETIANA

Garatuja: Faz parte da fase sensório motora (0 a 2 anos) e parte da fase pré-operacional (2 a 7 anos). A criança demonstra extremo prazer nesta fase. A figura humana é inexistente ou pode aparecer da maneira imaginária. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. Pode ser dividida em:

- Desordenada: movimentos amplos e desordenados. Com relação a expressão, vemos a imitação "eu imito, porém não represento". Ainda é um exercício.
- Ordenada: movimentos longitudinais e circulares; coordenação viso-motora. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, pois aqui existe a exploração do traçado; interesse pelas formas (Diagrama).

Aqui a expressão é o jogo simbólico: "eu represento sozinho". O símbolo já existe. Identificada: mudança de movimentos; formas irreconhecíveis com significado; atribui nomes, conta histórias. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, aparecem sóis, radiais e mandalas. A expressão também é o jogo simbólico.

Pré- Esquematismo: Dentro da fase pré-operatória, aparece a descoberta da relação

entre desenho, pensamento e realidade. Quanto ao espaço, os desenhos são dispersos inicialmente, não relaciona entre si. Então aparecem as primeiras relações espaciais, surgindo devido à vínculos emocionais. A figura humana, torna-se uma procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, inicia a mudança de símbolos. Quanto a utilização das cores, pode usar, mas não há relação ainda com a realidade, dependerá do interesse emocional. Dentro da expressão, o jogo simbólico aparece como: "nós representamos juntos".

Esquematismo: Faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Esquemas representativos, afirmação de si mediante repetição flexível do esquema; experiências novas são expressas pelo desvio do esquema. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço: linha de base. Já tem um conceito definido quanto a figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aqui existe a descoberta das relações quanto a cor; cor-objeto, podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por experiência emocional. Aparece na expressão o jogo simbólico coletivo ou jogo dramático e a regra.

Realismo: Também faz parte da fase das operações concretas, mas já no final desta fase. Existe uma consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. No espaço são descobertos o plano e a superposição. Abandona a linha de base. Na figura humana aparece o abandono das linhas. As formas geométricas aparecem. Maior rigidez e formalismo. Acentuação das roupas diferenciando os sexos. Aqui acontece o abandono do esquema de cor, a acentuação será de enfoque emocional. Tanto no Esquematismo como no Realismo, o jogo simbólico é coletivo, jogo dramático e regras existiram.

Pseudonaturalismo: A fase das operações abstratas (10 anos em diante). Tem como característica o fim da arte como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Aparecem aqui dois tipos de tendência: visual (realismo, objetividade); háptico (expressão subjetividade). No espaço já apresenta a profundidade ou a preocupação com experiências emocionais (espaço subjetivo). Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou acentuação da expressão, também fazem parte deste período. Uma maior conscientização no uso da cor, podendo ser objetiva ou subjetiva. A expressão aparece como: "eu represento e você vê" Aqui estão presentes o exercício, símbolo e a regra.

É possível notar que a figura humana está presente em todas as fases do desenho é representado por crianças de diferentes culturas. Acompanhando as fases do desenho notamos que ao final de três anos o signo do boneco girino, estará presente nas suas

produções. Entretanto a criança tende a retratar as partes de seu interesse: a cabeça com boca e olhos que é por onde come, fala, vê, ouve, pensa e as extremidades com as quais se move e brinca. Algumas vezes aparecem as orelhas pois é por onde ouve ressaltada já que sua curiosidade é imensa. Ao longo do tempo, por volta dos 5 anos, evidencia-se os olhos e a boca no rosto evidenciando o seu desejo de comunicação e contato. A relação espacial também deve ser observada. Quem ou o que se considera mais importante será desenhado maior do que o resto. A criança “carrega” no seu desenho tudo aquilo que conhece do objeto que está sendo simbolizado graficamente. A partir dos seis anos a criança tenta desenhar as vestimentas na figura humana. Isso se dá devido ao fato das diferenças sexuais. A partir dos 8 anos a criança aprimora cada vez mais seus desenhos e as figuras de pessoas que são produzidas serão cada vez mais inseridas em um contexto social. Surgem então as profissões para os personagens

A observação de um desenho sem idéias pré-concebidas pode ser uma tarefa difícil, mas devemos aceitá-lo como é e investigar o lugar que ocupa na vida da criança produtora do desenho. Devemos nos ater as nossas pré-concepções para que não possamos exercer influência, opinando e expondo nossa idéias. A criança é a melhor interprete das suas criações e dos eventos de sua vida que estão implícitos nos seus desenhos. Assim como o conteúdo do desenho informa algo sobre a criança, a singularidade dessa criança também informa algo sobre esse desenho. Este processo é recíproco. Quando uma criança desenha, intervêm vários aspectos:

-Maturativo: implica a base genética e neurológica para o desenvolvimento de atividades mentais e motoras;

-Cognitivo: implica a existência do campo existencial em combinação com processos neurológicos e psicológicos para o alcance de capacidades, aprendizagens, habilidades, atitudes, etc.

-Emocional/ Afetivo: implica a elaboração e expressão de sentimentos, emoções, necessidades, desejos, conflitos, etc.

No entanto, é preciso ter sempre presente que apenas um desenho nunca pode expressar a totalidades dos elementos de que necessitamos para uma interpretação confiável. Para tentarmos entender melhor o universo infantil muitas vezes buscamos interpretar os seus desenhos, devemos, porém lembrar que a interpretação de um desenho isolada do contexto em que foi elaborado não faz sentido. Deixar que a criança desenhe livremente, de maneira independente e autônoma é deixar que ela se desenvolva harmoniosamente com o seu meio. Não podemos nos esquecer disso e o quanto isso contribui para sua formação Cf. SAMPAIO, Simaia. *Manual prático do diagnóstico*

FORMAS DE INTERPRETAÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Existem algumas pistas que podem orientar os pais sobre o que diz o desenho do seu filho. No entanto, são puramente orientações, os pais não devem tentar avaliar seus filhos por meio dessas informações. Os pais possuem uma relação direta com a criança e, além disso, muitas vezes não possuem a formação necessária para tal procedimento. Segundo a especialista canadense, o desenho diz muitas coisas. Exemplos:

Posição do desenho – Todo desenho na parte superior do papel, está relacionado com a cabeça, o intelecto, a imaginação, a curiosidade e o desejo de descobrir coisas novas. A parte inferior do papel nos informa sobre as necessidades físicas e materiais que pode ter a criança. O lado esquerdo indica pensamentos que giram em torno ao passado, enquanto o lado direito, ao futuro. Se o desenho se situa no centro do papel, representa o momento atual.

Dimensões do desenho - Os desenhos com formas grandes mostram certa segurança, enquanto os de formas pequenas parecem ser feitos por crianças que normalmente precisam de pouco espaço para se expressar. Podem também sugerir uma criança reflexiva, ou com falta de confiança.

Traços do desenho - Os contínuos, sem interrupções, parecem denotar um espírito dócil, enquanto o apagado ou falhado, pode revelar uma criança um pouco insegura e impulsiva.

A pressão do desenho - Uma boa pressão indica entusiasmo e vontade. Quanto mais forte seja o desenho, mais agressividade existirá, enquanto as mais superficiais, demonstra falta de vontade ou fadiga física.

As cores do desenho – O vermelho representa a vida, o ardor, o ativo; o amarelo, a curiosidade e alegria de viver; o laranja, necessidade de contato social e público, impaciência; o azul, a paz e a tranquilidade; o verde, certa maturidade, sensibilidade e intuição; o negro representa o inconsciente; o marrom, a segurança e planejamento. É necessário acrescentar que o desenho de uma só cor, pode denotar preguiça ou falta de motivação Cf. ZEVALLOS, Pablo. Como interpretar os desenhos das crianças. <http://br.guiainfantil.com/desenho-infantil/210-como-interpretar-os-desenhos-das-criancas.html>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado para a elaboração do presente artigo nota-se o quanto são importantes as produções artísticas das crianças. Através dos seus desenhos elas transmitem informações pertinentes sobre seu contexto social, suas dificuldades, desejos e opiniões a respeito do mundo o qual ela observa.

Os desenhos estão carregados de informações que contribuem para o seu desenvolvimento global que podem ser observados por um educador. Este não deve ater-se somente aos desenhos. Eles devem servir como complementos para que o educador possa avançar pedagogicamente contribuindo assim com a maturação e o desenvolvimento do educando.

REFERÊNCIAS

- CANO, Manoel S. Bonals, Joan. *Avaliação Psicopedagógica*. São Paulo: ARTMED, 2008.
- SAMPAIO, Simaia. *Manual prático do diagnóstico pedagógico clínico*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.
- Gardner, H. *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b
- ZEVALLLOS, Pablo. Como interpretar os desenhos das crianças. <http://br.guiainfantil.com/desenho-infantil/210-como-interpretar-os-desenhos-das-criancas.html> Acesso em 01 outubro de 2020.



LUCIMARA VIEIRA DA SILVA MENDES

Pedagoga pela Universidade Braz Cubas, Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, especialista em Psicomotricidade, Docência do Ensino Superior e Práticas Educativas: Ludicidade e jogos.

RESUMO

Em base no estudo com jovens realizado em Florianópolis, este artigo analisa a pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa feita com jovens cursando o Ensino médio. Tendo como objetivo demonstrar através da pesquisa os efeitos da transição destes alunos do Ensino Médio ao Ensino Superior, tendo em consideração as características destes alunos tais como, perfil, suas dificuldades e expectativas para o início no Ensino Superior. Atualmente, levando em conta a crise no Ensino Médio, com baixos resultados nos exames de avaliação nacional e os altos índices de faltas e repetências, muitos alunos não optam pela aderência a esse nível de ensino tornando cada vez menor as perspectivas de continuidade dos estudos, por outro lado, as instituições de Ensino Superior aderem a diversos métodos visando expansão do acesso destes alunos aos cursos de graduação como, aumento de oferta, programas de bolsas estudantis e financiamento de ensino. Em conclusão existe grande necessidade de organização escolar com o intuito de que os jovens alunos nesta fase de transição tenham as instruções necessárias para continuarem em busca de sua formação acadêmica, visando melhorias em sua qualificação profissional para inserção ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino; Transição; Jovens; Estudo; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar a forma de ministrar a transição de jovens alunos do Ensino Médio para o Ensino Superior, tendo como base uma pesquisa realizada na cidade de Florianópolis. O estudo analisa o perfil, expectativas e problemas comuns destes alunos especificamente. Grande parte destes alunos, durante esta transição, está em sua fase de

juventude, faixa etária esta marcada por conflitos, diferenças, desordens e diversidade, fatores estes diretamente relacionados às questões históricas, culturais e sociais.

Demonstrado através do artigo quais os motivos que mantêm o jovem na escola, quais seus ideais, seus valores que os levam a aderir o projeto escolar, quais as novas demandas sociais para a educação e suas perspectivas e planos para obter a continuação de seus estudos em nível acadêmico.

Como instrumento de pesquisa utilizou-se os dados de uma pesquisa quantitativa realizada na EBB Professora Maria da Glória Pereira em Balneário Camboriú, SC. Esta publicada em artigo acadêmico em Florianópolis em Outubro de 2014, um questionário com perguntas aplicadas a 438 estudantes, de nível Ensino Médio.

Nas ultimas décadas as escolas executaram diversas mudanças em questões como acessibilidade, modalidades de ensino, tempo de permanência, avaliações externas, entre outras. Faz-se necessário que a mesma mantenha um estudo contínuo sobre a juventude e o processo de escolarização, também sendo de extrema importância entender os grupos juvenis que integram o Ensino Médio e seus planos de acesso ao Ensino Superior, para que desta maneira possa ser criada uma adequada maneira de orientação e método de acompanhamento destes jovens alunos para a inserção profissional da qual enfrentaram futuramente.

DESENVOLVIMENTO

Coleta de dados:

Através de consultas a pesquisa realizada por Mara Regina Zluhan e Tânia Regina Raitz na Escola de Educação Básica Professora Maria da Glória Pereira, da rede estadual de ensino do município de Balneário Camboriú no estado de Santa Catarina, pôde-se alimentar este artigo.

Pesquisa esta que contou com 42 perguntas fechadas, com suas categorias organizadas de forma que permite a análise de cada perfil destes alunos, nos campos de condições socioeconômicas, escolaridade da família, vida escolar, projetos de continuidade dos estudos e situação profissional.

Perfil e características da transição de Ensino:

Conforme dados da Secretaria Nacional da Juventude, no Brasil, 25% da população são jovens na faixa etária de 15 a 29 anos. Desta maneira muitas pesquisas têm sido direcionadas para esta parcela da população, porém apesar do foco e estudos, ainda

existem grandes lacunas em questão do estudo desta juventude, seu processo de escolarização e a transição na fase do Ensino Médio para o Ensino Superior, pois durante todos esses anos o maior foco esteve voltado exclusivamente para o Ensino Fundamental.

Em questão de universalização do ensino a educação brasileira conquistou vários avanços ao longo dos anos, e também se encontra em crescente o avanço dos índices de aprendizagem. Entretanto, mesmo que esteja em ascensão, estes números não podem ser comparados aos números de outros países da América Latina, ainda se faz necessário que a política busque melhorias para avançar na qualidade, principalmente no Ensino Médio, onde encontramos alarmantes índices de evasão escolar e reprovação.

Analisando os dados do Censo Escolar da Educação Básica, podemos notar que pouco mais de 50% dos jovens, com idade entre 15 e 17 anos, encontram-se matriculados no Ensino Médio, onde dentro deste percentual, existem aqueles que mesmo matriculados não concluirão a graduação devido à repetência ou evasão escolar. Tratando deste elevado número de jovens fora da escola, esta análise deve ser feita de diferentes pontos de vista, levando em consideração que muitos destes jovens alunos têm uma precoce inserção no mercado de trabalho, já que grande parcela da juventude assume precocemente o papel de adulto, tendo que desempenhar funções, assumir novos comportamentos e responsabilidades, sejam estas produtivas, conjugais, domésticas ou parentais, características do mundo adulto, onde se torna essencial o recebimento do salário para agregar ao orçamento familiar.

Sendo assim, devida a uma elevada carga horária de trabalho, os mesmos encontram-se impedidos de dedicar certo tempo diário as exigências escolares, o que resulta, negativamente, em um péssimo desempenho acadêmico. Em outras situações as próprias famílias não fornecem valores para custear a educação destes jovens, preferindo que eles trabalhem, a fim de auxiliar nos pagamentos das despesas da casa, e desta maneira, acabam por não motivar a permanência destes jovens na escola.

De acordo com os dados da Secretaria Nacional da Juventude, 4 a cada 5 jovens tem o trabalho fazendo parte de sua experiência de vida, classificando desta forma a juventude como uma classe trabalhadora, Frigotto (2009, p.25) ressalta:

Todos esses grupos têm suas especificidades, mas, do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de adultização precoce. A inserção no mercado formal ou 'informal' de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de 'classe média' ou filhos dos donos de produção, que estendem a infância e a juventude.

Com base na pesquisa com os alunos da instituição de ensino, tratada neste artigo, sobre a participação na vida econômica familiar, temos os seguintes dados:

- 26% dos alunos estão inseridos no mercado de trabalho;
- 17% dos alunos trabalham, mas, não são independentes financeiramente;
- 8% dos alunos trabalham e são independentes financeiramente;
- 1% dos alunos são responsáveis por todo o sustento de suas famílias;
- 74% dos alunos não estão inseridos no mercado de trabalho, e seus gastos são financiados por seus familiares.

Aos estudantes que fazem parte do mercado de trabalho, foi questionado qual o vínculo empregatício dos mesmos, obtendo os seguintes dados:

- 29% dos alunos empregados ocupam um trabalho informal, onde exercem a função em período esporádico;
- 17% dos alunos empregados estão em estágios remunerados;
- 38% dos alunos empregados possuem emprego fixo, com registro na carteira de trabalho;
- 12% dos alunos empregados trabalham em emprego fixo, porém sem registro na carteira de trabalho;
- 4% dos alunos empregados exercem função de autônomo.

Estes percentuais do estudo de caso descritos acima são explicados na pesquisa como resultado devido às características da cidade de Balneário Camboriú, sendo esta uma cidade litorânea, onde a mesma recebe, em temporadas de verão, diversos turistas de diferentes regiões, expandindo assim seu fluxo de serviços e negócios, tornando maiores as ofertas de empregos, entretanto aumentando também o índice de rotatividade profissional, devido à sazonalidade da região.

A área de maior oferta de empregos é a área do comércio, que inclui um longo horário de atendimento, todos os dias da semana, tornando bastante comum estes alunos trabalharem diariamente até às 23 horas, tendo apenas um dia de folga semanal. Resultando no dia seguinte em baixo rendimento escolar e sonolência, prejudicando diretamente sua aprendizagem, realização de atividades escolares, o estudo e frequência escolar.

Diante deste cenário, torna-se cada vez mais comum que estes jovens se afastem das exigências escolares, levando em conta que, para a necessidade pessoal dos mesmos, a garantia de seus salários mensais tem maior importância do que a conclusão do curso em questão. Alguns outros, mesmo com as dificuldades, se esforçam para concluir esta etapa do Ensino Médio, estes conseguem visualizar tamanha importância que a conclusão tem para garantir melhor inserção e permanência no mercado de trabalho, buscando garantir melhor reconhecimento acadêmico e valorização social.

Dentro do leque de fatores que afastam os jovens alunos da conclusão do Ensino Médio e da transição ao Ensino Superior, temos também os conflitos de âmbito familiar, tais como, a falta de apoio, estímulo e acompanhamento dos pais para com a vida escolar de seus filhos, muitas vezes resultados de uma longa jornada de trabalho que levam também a individualização dentro da própria casa, causando maior afastamento entre pais e filhos, efeitos causados pelo vício a tecnologia gerando a falta de diálogo, dentro outros fatores familiares.

Mostra a pesquisa de Cabrera y La Nasa que o nível socioeconômico e as experiências acadêmicas dos pais afetam diretamente a trajetória educacional de seus filhos, concluindo que quão maior for o nível de escolaridade dos pais, maior será a importância depositada na vida acadêmica de seus filhos.

Priorizando os problemas de ordem financeira, muitas famílias, que passaram por uma escolarização precária, ou não chegaram a concluir os estudos, não depositam na formação escolar de seus filhos o devido valor, acreditando estas que a inserção no mercado de trabalho é melhor garantia para o sustento de seus filhos. Existindo também, outros pais que, mesmo sabendo e reconhecendo o valor da educação e formação acadêmica de seus filhos, diante das dificuldades de âmbito financeiro, acabam por priorizar as exigências profissionais destes jovens acima das exigências escolares.

Em análise aos dados do estudo, sobre o grau de escolaridade de seus pais e de suas mães, analisando de formas separadas em primeiro momento, a pesquisa nos mostra que, tratando exclusivamente sobre as mães dos alunos:

- 25% das mães possuem o Ensino Fundamental incompleto;
- 15% das mães possuem o Ensino Fundamental completo;
- 24% das mães possuem o Ensino Médio completo;
- 13% das mães possuem o Ensino Médio incompleto;
- 9% das mães possuem o Ensino Superior completo;
- 7% das mães possuem o Ensino Superior incompleto;
- 5% das mães possuem algum tipo de especialização;
- 2% das mães possuem Mestrado.

Quando pesquisado exclusivamente sobre os pais dos alunos, temos os seguintes dados:

- 27% dos pais possuem Ensino Fundamental incompleto;
- 19% dos pais possuem Ensino Fundamental completo;
- 25% dos pais possuem Ensino Médio completo;
- 12% dos pais possuem Ensino Médio incompleto;

- 9% dos pais possuem Ensino Superior completo;
- 4% dos pais possuem Ensino Superior incompleto;
- 3% dos pais possuem Mestrado;
- 1% dos pais possui alguma especialização.

Analisando as famílias como um todo temos os seguintes dados:

- 17% das famílias possuem pais com Ensino Fundamental completo;
- 26% das famílias possuem pais com Ensino Fundamental incompleto;
- 24,5% das famílias possuem pais com Ensino Médio completo;
- 12,5% das famílias possuem pais com Ensino Médio incompleto;
- 9% das famílias possuem pais com Ensino Superior completo;
- 2,5% das famílias possuem pais com Mestrado.

Não se pode deixar de considerar que, a maior parte destes pais, tiveram muitas dificuldades de escolarização, se atualmente ainda temos diversos problemas quanto à educação, nas décadas passadas estes problemas eram ainda maiores. Grande parte destas famílias dependeu exclusivamente da rede pública de educação, e foram obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho, com o objetivo de agregar na renda familiar, desta forma, tendo como única opção, o estudo noturno. Nesta década não era de obrigatoriedade a realização da matrícula no Ensino Médio e, levando em conta que a geração anterior a esta era ainda menos escolarizada, não existia incentivo eficaz a permanência dos alunos no mundo escolar.

Gradativamente temos caminhado para a universalização do Ensino Médio, contando com o apoio dos avanços sociais e econômicos, da legislação e da construção cultural, que nada mais é que a valorização dos estudos por parte da família.

Conforme afirmação da Secretaria Nacional da Juventude: “É residual a porcentagem de jovens que nunca estudou (menos de 1%). A relação com a escola se generalizou para todos os segmentos sociais. As desigualdades persistem, no entanto, quanto ao nível de escolaridade alcançado”, podemos assim concluir que tratando do estudo dos jovens:

- 37% dos jovens encontram-se cursando;
- 33% dos jovens pararam o estudo em determinado momento;
- 29% dos jovens concluíram seus estudos.

Sobre a adesão ao projeto escolar temos outro fator de grande importância que é necessário enfatizar, este seria o impacto da tecnologia sobre a vida acadêmica dos jovens alunos, tendo em vista que, atualmente, tais tecnologias como, internet, redes sociais e celulares, ocupam lugar central na rotina destes alunos.

A tecnologia trouxe consigo uma série de mudanças na vida destes jovens, no que diz respeito a relações, contato com informações e formas de aprendizado. A pesquisa consultada analisou o acesso dos alunos a internet, obtendo tais resultados:

- 81% dos alunos possuem acesso à internet em suas casas;
- 11% dos alunos possuem acesso à internet esporadicamente;
- 7% dos alunos não possuem acesso à internet em suas casas.

Entre aqueles 88% de alunos que possuem o acesso à internet, lhes foi questionado sobre o tempo diário de uso onde:

- 33% dos alunos utilizam a internet mais de 5 horas por dia;
- 26% dos alunos utilizam a internet de 2 a 5 horas por dia;
- 17% dos alunos utilizam a internet de 1 a 2 horas por dia;
- 15% dos alunos utilizam a internet até 1 hora por dia.

Notamos desta forma que a utilização da internet está democratizada e que o tempo de utilização é bastante longo, também questionado na pesquisa aos alunos quais suas preferências de atividades executadas na internet, com as seguintes informações:

- 67% dos alunos utilizam a internet para acessar redes sociais;
- 16% dos alunos utilizam a internet para jogos;
- 8% dos alunos utilizam a internet para outras finalidades;
- 6% dos alunos utilizam a internet para pesquisas escolares;
- 3% dos alunos utilizam a internet para acessar as notícias.

Onde reparamos que as redes sociais atualmente possuem grande importância nas vidas destes jovens.

Outro fator de extrema importância que pode levar ao afastamento destes jovens aos projetos educacionais é a violência, violência está presente no cotidiano dos mesmos, tais como, a pobreza, como já dito anteriormente pelo grande defensor do princípio de não violência Gandhi, “A pobreza é a pior forma de violência”.

Em nosso país existem milhares de pessoas que não alcançaram suas cidadanias, convivendo diariamente com diversas violências e situações de injustiça como analfabetismo, má distribuição de terras, péssima economia, corrupção generalizada e o desrespeito aos princípios básicos de humanidade. Tais razões fazem com que as situações de violência sejam parte da vida destas pessoas, e desta forma causa grande impacto aumentando os índices de criminalidade, violências físicas, crime organizado, dentre outros.

Episódios como estes refletem diretamente no cotidiano escolar, afetando os padrões de convivência escolar. Estas atitudes resultam em jovens alunos com péssimo

comportamento dentro e fora do ambiente escolar, jovens que não admitem serem contrariados, ao menor sinal de problema ou dificuldade preferem optar pela desistência, respondem grosseiramente aos seus professores ou coordenadores, afirmam sem respeito que a escola não possui autoridade sobre eles, não se intimidam com regras, desafiam a todos com sua falta de cooperação e comportamento inadequado.

Padrões de convivência distorcidos resultam na propagação de má conduta e geram aumento do bullying com os demais colegas. Questionados através da pesquisa os alunos da escola estudada, 33% destes alunos nesta fase de transição do Ensino Médio ao Superior afirmam já terem sido vítimas de bullying no ambiente escolar. A escola é uma reprodução de nossa sociedade, refletindo nela os dilemas e contradições vividos pela população de nosso país, o que exige que os profissionais da educação levem em consideração a cultura presente atualmente nesta sociedade, cultura esta que promove o consumismo e a superficialidade.

Através desta cultura, muitos destes alunos têm como preferência conseguir um emprego e com este um salário que possa custear seus desejos momentâneos, a ter que ficar em média 200 dias por ano na escola aprendendo coisas que serão de grande importância em suas vidas no tempo futuro. Este tempo futuro se configura para eles, como algo muito distante para ser dado como importante no presente. Afirma Bauman (2013), que nunca na história da humanidade foi tão árdua a tarefa de fazer escolhas, o jovem que convive diariamente com dificuldades como estas começa a duvidar de sua própria capacidade, pensando ser incapaz de atender as novas demandas e exigências, causando desta forma para si mesmo a perda de perspectiva de futuro.

Neste formato de escola, acabam por contribuir para a maior diferença de classes sociais, algo tão presente e nítido em nossa sociedade, tais alunos não acreditam que a escolaridade possa lhes trazer benefícios para um futuro melhor, este formato tende a acabar com a possibilidade de estes jovens escolherem seus próprios futuros com autonomia. É preciso avaliar quais os reais motivos da escola não mais conseguir atrair e manter os alunos até sua conclusão, por quais razões muitos dispensam sua necessidade e importância.

Inicialmente a escola foi planejada para que oferecesse aos seus alunos ensinamentos e conhecimento essencial e necessário para que os mesmos possam concretizar seus projetos pessoais e obter uma melhor inserção cidadã em nossa comunidade. Chega a ser de constrangimento geral o fato dos jovens brasileiros passarem 12 anos na escola e ao saírem, terem dificuldades em resolver problemas básicos do cotidiano.

O Ensino Médio no Brasil é de modelo de currículo enciclopédico, ou seja, todo o ensino é voltado a preparar seus jovens para provas como ENEM, vestibulares, processos seletivos, utilizando assim de planejamentos curriculares extremamente rígidos e tempos escolares definidos, o que traz grande dificuldade de organização com diferentes propostas. Disciplinas estruturadas de maneira rígida e fragmentada, apresentadas através da oralidade dos professores, que por sua vez, para avaliarem o nível de entendimento e conhecimento de seus alunos, utilizam da realização de exercícios e avaliações, não havendo real envolvimento com a produção do conhecimento de cada aluno.

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais no ano de 2012, ficou a sugestão de que a matriz curricular fosse organizada por área de conhecimento, não mais por disciplinas, podendo desta maneira melhor viabilizar o processo de ensino e aprendizagem, tornando possível que disciplinas afins trabalhem em colaboração e troca entre si, aplicando melhor flexibilidade ao trabalho docente. Talvez esta seja a maneira mais viável de tornar a escola mais significativa para os jovens da atualidade, jovens estes que não percebem nela um incentivo de vida melhor, desacreditados da educação não contam como algo essencial para concretização de seus projetos.

Tratando agora dos alunos que permanecem na escola, podemos notar grande melhoria nos projetos destinados ao ingresso no Ensino Superior. Anteriormente em nossa sociedade, era pequeno o número de jovens alunos que tinham planos de ingressar ao Ensino Superior logo após a conclusão do Ensino Médio, estes afirmavam que suas prioridades estavam relacionadas ao trabalho, e que posteriormente, conforme suas condições financeiras permitissem, pensariam na formação acadêmica de sua escolha. O número de alunos que tem esta postura e pensamentos ainda é significativo, mas tornou-se de grande expansão o número de alunos que estão em processo preparatório para o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) com interesse em saber dos cursos disponíveis em sua determinada região, em financiamentos estudantis, e bolsas de estudo. Estes alunos percebem que com a graduação terão melhor capacidade de construir suas carreiras profissionais.

Através da pesquisa de campo consultada, onde foi questionado aos alunos sobre suas respectivas pretensões após a conclusão do Ensino Médio, obtemos os seguintes números:

- 80% dos alunos afirmam que após a conclusão do Ensino Médio pretendem se dedicar ao trabalho e estudo ao mesmo tempo;
- 11% dos alunos afirmam que após a conclusão do Ensino Médio pretendem se dedicar ao trabalho em forma integral;

- 9% dos alunos afirmam que após a conclusão do Ensino Médio pretendem se dedicar ao estudo em forma integral.

Notamos que a maior parte dos jovens tem como preferência, ou necessidade, conciliar a vida acadêmica e profissional, se faz necessário tais recursos financeiros para custear seus estudos. Também lhes foi questionado a forma que planejam custear seus estudos de curso superior, onde:

- 43% dos alunos planejam contar com a ajuda parcial de seus pais;
- 28% dos alunos planejam contar com a ajuda integral de seus pais;
- 20% dos alunos planejam manter o sustento integralmente através de seus próprios trabalhos;
- 9% dos alunos planejam depender de bolsas de estudos ou programas de financiamento de ensino.

Diante da realidade financeira nos valores das parcelas, torna-se grande o número de alunos que acreditam necessitar da ajuda financeira parcial ou integral de seus pais. Notamos baixa repercussão das bolsas de ensino e programas de financiamento de estudos, tendo em vista que apenas 9% dos alunos planeja usar de tal opção para manter-se no Ensino Superior.

Analisamos os dados sobre escolhas de cursos para sabermos quais as formações que os mesmos pretendem obter após a conclusão do Ensino Médio, através dos seguintes resultados:

- 26% dos alunos pretendem se formar em cursos profissionalizantes;
- 20% dos alunos pretendem se formar em cursos superiores;
- 13% dos alunos pretendem se formar em cursos de língua estrangeira;
- 13% dos alunos não decidiram quais formações pretendem obter;
- 11% dos alunos pretendem entrar em cursos pré-vestibular, cursos preparatórios;
- 10% dos alunos têm outros objetivos de formação;
- 7% dos alunos pretendem se formar em cursos de informática.

Podemos visualizar que grande parcela dos alunos dá preferência à formação em cursos profissionalizantes, com o objetivo de melhor inserção ao mercado de trabalho. É reduzido o percentual de alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior, muitos se encontram perdidos devido a situações como, falta de orientação profissional, escassez de recursos financeiros, falta de incentivo da família, falta de conhecimento a respeito de coisas como, estruturas dos cursos, organização acadêmica, mensalidades, bolsas estudantis, estes entre outros são fatores que tendem a afastar o jovem do mundo

acadêmico, por mais que tal percentual esteja sofrendo um crescimento, o mesmo ainda não atinge as expectativas.

Esse aumento gradativo se deve as políticas públicas que com programas como, REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e PROUNI (Programa Universidade para Todos) constituem grande avanço na democratização do Ensino Superior, porém estes programas não atendem as expectativas e anseios pessoais dos alunos de classe trabalhadora, restando para estes, carreiras de menor prestígio e baixa remuneração.

Jovens que trazem inúmeras experiências negativas desde o início de sua Educação Básica, principalmente experiências resultadas do Ensino Médio, apresentam diversas dificuldades como leitura, escrita, raciocínio lógico, produção textual, entre outras.

A crise no Ensino Médio do Brasil foi alvo de muitas pesquisas e grande foco da política pública, mas fica o questionamento quanto a possível crise no Ensino Superior, se o jovem ao ingressar neste nível de ensino tem seus antigos problemas, referente à educação, solucionados, se o mesmo consegue assumir seu atual papel como aluno acadêmico, sendo assim capaz de atingir tais objetivos de aprendizagem e obter sucesso nas avaliações tornando-se assim um profissional qualificado e competente. Alunos que carregam as dificuldades do Ensino Médio, como são realizados os auxílios necessários junto a estas dificuldades, sejam elas de escrita, leitura, produção textual, entre outras. Quanto ao desinteresse e evasão neste nível de ensino, quais as medidas tomadas para lidar e evitar tais cenários presentes no Ensino Superior.

A fim de superar as dificuldades do aluno acadêmico trazidas desde o início de sua Educação Básica, se faz necessário que o Ensino Superior reavalie seus projetos de curso, metodologias de ensino e formações de docentes, tendo em vista que essa grande parcela da população, a classe trabalhadora, atualmente possui maiores possibilidades de acesso a tal nível de ensino. Visando que esta parcela tenha como superar os problemas de ensino trazidos através da Educação Básica por meio de ações conjuntas e efetivas.

Entre alguns dos fatores que contribuem para melhor inserção do aluno que migrou de escola pública ao ensino superior privado, podemos destacar o fato de que ao iniciar uma vida acadêmica, este jovem tem a possibilidade de interagir com um novo grupo de alunos, grupo este que inclui alunos de diferentes idades, regiões, interesses e situações financeiras, exigindo por tal razão que o mesmo crie uma postura adequada, com atitudes de total compromisso para com o Ensino Superior, comprometido com sua vida acadêmica.

Agora este aluno é parte de uma instituição privada, todavia tem como responsabilidade arcar integralmente com as despesas totais de seu curso, alimentação e

transporte. Esta responsabilidade é o que poderá definir seu nível de comprometimento para com a sua formação acadêmica, tendo em vista que o mesmo quem devera pagar por seus estudos, não podendo deixar de ter meta e compromisso de concluir o curso no tempo estimado.

O aluno que tem como necessidade conciliar a vida profissional com a vida acadêmica vê seus problemas se tornarem mais complexos, uma vez que seu tempo, que devera ser destinado ao estudo e preparação para as provas é reduzido devido sua carga de trabalho, exigindo do mesmo que trabalhe seu tempo através de planejamento e organização.

Conclui-se que seria de extrema melhoria para o Ensino Superior que fosse implantado programas de acompanhamento e formação destes alunos, voltado para a correta preparação para ingressar na universidade e no mercado de trabalho, com todo seu desenvolvimento visando ensinar competências e habilidades, específicas nos cursos e para o mercado de trabalho e suas diversas profissões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos pela análise dos estudantes em nível de Ensino Médio, com intenção de garantir melhor entendimento das dificuldades e, desta maneira, garantir a melhoria da fase de transição dos mesmos ao Ensino Superior. A inclusão de uma pauta de estudos voltada para o perfil dos jovens que frequentam a escola de Ensino Médio seria de grande utilidade para a redução dos problemas mais comuns, análise de suas características de inserção acadêmica e profissional, de suas dificuldades para o próximo nível de ensino, de suas experiências, opiniões sobre o contexto escolar, necessidades e projetos visando o futuro.

Com a inclusão desta pauta, a maneira correta de auxiliar a transição de cada aluno em particular, traria melhorias também no corpo docente, com professores bem preparados para lidar com as especificidades destes alunos em nível de transição, e outros benefícios como, jovens mais comprometidos e com mais responsabilidades referente a sua aprendizagem e seu futuro, tornando-se capacitado a prosseguir após a conclusão do Ensino Médio com responsabilidade e cidadania, minimizando no geral os índices de evasão e repetência deste nível de ensino.

Por meio da consulta ao estudo de campo já realizado na cidade de Balneário Camboriú, notamos que problemas ocorridos em nível de Ensino Médio são levados ao nível de Ensino Superior, pois não existe uma prevenção destinada a esta situação, prevenção para que estes problemas fiquem para trás na vida estudantil dos jovens, eles continuam com suas características de imediatismo e superficiais. Professores que

lecionam neste nível de ensino possuem também suas dificuldades, devido as lacunas da educação básica, que dificultam o processo de ensino e aprendizado entre aluno e professor, os mesmos ainda precisam cumprir com as tarefas de planejar aulas, avaliações, aulas de ensino pratico e estudos adicionais para complementar o plano de ensino.

Através destas constatações percebemos que é de extrema necessidade a implantação de um trabalho com orientação profissional aos alunos, trabalho este que teria seu inicio no Ensino Médio com seu foco nas questões vocacionais, auxilio nas ofertas para cursos de nível superior, tecnológicos e profissionalizantes, auxilio também nas ofertas do mercado de trabalho, para melhor entender e atender as exigências do perfil profissional da atualidade.

Diversos assuntos que estão ligados a vida acadêmica e profissional devem ser mais bem explicados, com o intuito de que os jovens possam realizar suas escolhas com maior segurança. Este trabalho de orientação dos jovens teria continuidade no Ensino Superior, visando que estes alunos possam, alem de aprender habilidades necessárias para sua futura profissão, possam adquirir melhoria em seu perfil profissional, desta forma atendendo com maior facilidade as requisições do mercado de trabalho. Tal implantação melhoraria significativamente os índices do ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2012: Brasília, DF: 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros.

FRIGOTTO, G. Expectativas juvenis e identidade no Ensino Médio: Ensino Médio no Brasil- “juventudes” com futuro interdito.

ZLUHAN, M.R.; RAITZ, T.R. Um estudo com jovens: transição do Ensino Médio ao Ensino Superior.

A REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR



PAULA PEREIRA DOS SANTOS

Possui formação em Magistério pelo CEFAM/ Itaim Bibi - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - (2000), graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Anhembi Morumbi (2007), e em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC - (2014), Pós-Graduação/ Lato-Sensu em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP - (2010). Atuou por sete anos na Rede Estadual de ensino, e atualmente, leciona na Rede Municipal de Ensino de Itapeverica da Serra (Educação Infantil) e na Prefeitura de São Paulo (Ensino Fundamental II - Professora de Língua Portuguesa).

RESUMO

Este artigo tem como estudo central a importância da prática pedagógica do professor universitário, tendo como desenvolvimento fundamental a atuação junto aos universitários recém-ingressantes no universo do ensino superior. O estudo foi desenvolvido com base em pesquisas bibliográficas, de natureza qualitativa, buscando enfatizar o importante papel do professor universitário nos anos iniciais da formação acadêmica de nível superior. Assim, busca-se fortalecer a necessidade de uma associação entre conhecimento e prática, juntamente correlacionado com os conhecimentos necessários para atuação profissional do estudante em formação. A atuação do docente superior é de extrema relevância nessa perspectiva, uma vez que além de ministrar os conteúdos exigidos na grade curricular do curso o professor universitário precisa associar a prática pedagógica à experiência em sala de aula e as construções variadas trazidas pelos alunos no que corresponde a experiência de sala de aula da Educação Básica, estabelecendo consonância na relação professor-aluno.

Palavras-chave: Docência; Qualidade do Ensino; Formação dos Professores.

INTRODUÇÃO

Neste artigo se tem como eixo principal um estudo em torno da formação do profissional em docência do ensino superior, tendo como foco a expansão desse campo de atuação, bem como os processos de formação desse profissional e a importância de sua atuação na formação e orientação de outros profissionais, nesse caso os estudantes universitários.

Atualmente, algumas instituições exigem de seus professores a formação acadêmica de especialização, a partir dessa informação, muitos questionamentos foram levantados, estabelecendo uma análise com os desafios atuais e as exigências do mercado de trabalho. Para que a pesquisa fosse construída tomaram-se como base alguns teóricos que já fizeram apontamentos relevantes com relação à atuação do profissional em docência superior. Esta pesquisa está fundamentada em estudos já existente, feito por teóricos que tratam de assuntos relacionados à docência do ensino superior, sendo eles Pimenta, Zabalza, Nóvoa e outros.

As leituras revelaram que a formação pedagógica para o docente universitário se dá pela prática e pela experiência vivenciada enquanto aluno, esse será o eixo central dessa discussão. Neste cenário de formação do docente universitário, uma questão se faz latente em toda construção dessa pesquisa:

Será que a formação e atuação do docente em ensino superior tem recebido a devida atenção na formação de futuros profissionais?

Compreendendo que a aprendizagem da docência no ensino superior é constituída de diversos fatores que estão mais associadas ao interesse do profissional e as necessidades e influencias externas, o professor passa a ser visto como agente de sua própria formação e conseqüentemente, essa busca reflete na importância da sua atuação e relação com os alunos.

Esse estudo intenciona esclarecer alguns quesitos fundamentais:

- Identificar como é constituída a formação do profissional docente do ensino superior;
- Estabelecer paralelos com a prática e teoria, mostrando a importância das relações dentro do contexto de aprendizagem;
- Estabelecer um diálogo real e concreto com base nas possibilidades de formação continuada para os docentes do ensino superior;
- Identificar possíveis avanços e retrocessos na expansão do ensino superior e na atuação dos profissionais de docência.

Acredita-se que tais objetivos serão alcançados tendo em vista os estudos desenvolvidos acerca da docência no ensino superior, o que irá auxiliar na compreensão dos dados que serão analisados ao longo do estudo.

Portanto é necessário estabelecer questões que envolvam formação, saberes e práticas docentes. As considerações sobre essa inter-relação dará prosseguimento ao estudo proposto nesse trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2002)

Aprofundar-se nas discussões em torno da formação acadêmica do docente em ensino superior não é uma tarefa nada fácil, a obtenção de títulos e a graduação acadêmica são cada vez mais exigidas em algumas universidades, títulos são as exigências primordiais para assumir um cargo de docência em muitas instituições, contudo há tempos vem se discutindo se essa deve ser a única exigência.

Grande parte do fracasso universitário ou do abandono do curso ocorre devido a não adaptação por parte do estudante as novas práticas docentes apresentadas e desenvolvidas, acostumados a uma atuação do docente diferente em toda Educação básica, o universitário, recém-ingressante, não consegue mobilizar as novas práticas, resultando em dependências acadêmicas e até mesmo, o próprio abandono.

Expandiu-se o acesso as universidades, no entanto a prática docente do profissional universitário destoa da realidade dos universitários que chegam ao ensino superior. Assim o que se entra em discussão é até quando a obtenção de títulos serão, por si só, suficientes para o oferecimento de um ensino superior de qualidade.

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

O que na verdade é sabido que essa informação não condiz com a realidade, não é o fato de ser um bom pesquisador que lhe garante a didática necessária para ministrar aulas e construir criticamente uma discussão de um determinado assunto/ tema.

Uma das reclamações mais constantes no que concerne aos universitários é a falta de didática de alguns professores universitários, é percebido que o docente domina o assunto discutido, no entanto, grande parte dos alunos menciona a dificuldade dos mesmos em “passar”, construir, discutir, apresentar o conteúdo. Outros universitários questionam o distanciamento entre professor e aluno, a frieza na relação em sala de aula, o que é sabido que pode ser predominante na aquisição de conhecimentos.

Numa breve retrospectiva da história das universidades de maneira geral e mais especificamente, das brasileiras, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico

(decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Durante muito tempo, por volta dos anos 70 exigia-se apenas do futuro professor de ensino superior uma boa atuação como profissional da área. O autodidatismo dos primeiros docentes universitários contribuiu para o surgimento de professores improvisados, repetidores do conhecimento e sem formação pedagógica. Ou seja, os docentes universitários até bem pouco tempo atrás, com algumas exceções, somente possuíam o curso de graduação, requisito para ingresso na carreira do magistério universitário.

É interessante notar que atualmente, nas avaliações da qualidade dos cursos superiores a formação pedagógica dos professores, tem sido apontada como uma das causas da baixa qualidade de ensino tanto pelos alunos como pelos professores. Diante disso pode se perceber que existe uma deficiência e que pode se encontrar na casualidade do exercício da docência.

A educação seja ela de educação básica ou de ensino superior não deve e nem pode estar impregnada pelo modelo econômico liberal, em que a didática decorrente desse movimento, passa a ser usada para respaldar o chamado “fracasso escolar”, como sendo algo próprio da natureza individual do aluno, isso de maneira equivocada, uma vez que joga para o aluno unicamente, nesse caso do nosso estudo, joga para o universitário a única responsabilidade por seu “fracasso acadêmico”.

Assim, a valorização da criança como sujeito da aprendizagem – que, à primeira vista, teria significado uma revolução democrática nos métodos de ensinar, em oposição ao método tradicional característico da escola das classes dominantes – contraditoriamente se impõe como justificativa da desigualdade escolar e social. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, P. 45).

Quando a instituição, em sua carga histórica, passou a ver o profissional docente como aquele que tem o conhecimento sobre uma determinada área e o domínio do conteúdo, capaz de ensinar, houve-se uma ruptura entre saber, conhecer e ensinar, fragmentação essa tão discutida entre os universitários que, muitas vezes, vê o professor como um teórico reproduzidor de conceitos, e sem relação alguma com a sua prática profissional futura.

Nesse contexto uma forma para que seja possível minimizar os efeitos da ausência da prática pedagógica é a constante formação dos profissionais que gerem as aulas nas instituições de ensino superior, buscando por meio de atuações em campo de pesquisas, relacionar teoria e prática, possibilitando reflexão e debates para a transformação de suas práticas.

A necessidade de formação de um docente mais crítico e reflexivo em qualquer nível de ensino é sempre necessária, para que o estudante veja relação do conteúdo estudado com a prática e a atualidade. Um estudante que passa no mínimo doze anos de sua vida acadêmica estudando de uma forma a relacionar teoria e prática, com empatia com o professor, não pode e nem deve sofrer com essa ruptura no início da vida acadêmica de ensino superior.

Desta forma, o movimento que inicialmente incluiu uma crítica e uma denúncia ao caráter meramente instrumental da Didática avançou em seguida para a busca de alternativas e reconstrução do conhecimento da área. E, em oposição ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade, grupos de educadores passam a discutir a importância de formar uma consciência crítica nos professores para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, P. 48).

Tais encaminhamentos referem-se à didática como um trabalho de ensino para a transmissão e assimilação. Predominando assim, o pensamento e a teoria sobre a ação e a prática propriamente dita. Pensamento hoje, totalmente inaceitável, uma vez que a teoria, o pensamento, a ação e prática devem configurar faces do mesmo prisma havendo assim consonância entre os dizeres e, concomitantemente, o despertar do interesse do estudante universitário.

A formação profissional é apontada por Zabalza (2004. P.25) como um processo que deriva de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas.

O professor não pode olhar para os desafios que surgirem tentando impedi-lo de se manter atualizado para desenvolver práticas pedagógicas eficientes, se ele quiser aperfeiçoar-se como pessoa, ele deverá desenvolver o hábito de leitura, caso contrário, não conseguirá desenvolver esse gosto e prazer pelo estudo em seus alunos.

Segundo Nóvoa, (2002 p. 23) o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Nesse sentido ressaltamos que a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Portanto, ainda com o mesmo autor, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, no quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando.

Portanto, em uma visão holística do conhecimento a educação, o ensino seja ele de Educação básica ou de formação acadêmica superior não pode ser apenas de transmissão, fria, distante, é necessária uma correlação com a atuação prática e uma empatia entre

docente e universitário, para que se minimizem os fracassos decorrentes dessa falta de relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET)

A escolha de uma instituição de ensino superior tem ido muito mais além do que simplesmente os valores e o nome oferecidos pela instituição. A procura hoje, se pauta pela busca dos resultados, pelas situações oportunizadas pelas instituições e pela didática utilizada, tendo como base a criação de condições que propiciem o sucesso profissional.

A atuação profissional dos professores universitários, bem como o contato junto aos alunos, a variedade metodológica, as ações promovidas, a realidade experimentada são fatores que condicionam a análise do conceito do curso, isso tudo que em longo prazo, torna-se prioritário na atuação profissional futura do aluno no mercado de trabalho.

Enquanto não houver por parte das administrações de ensino superior, um olhar mais apurado no que concerne a parte metodológica e didática de seus professores, os efeitos de formação integral dos alunos universitários, pouco será atingida, refletindo assim na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Com base nos estudos feitos, a competência pedagógica envolve várias técnicas e domínios por parte do professor universitário, que não pode, em hipótese alguma, ser negligenciada pela instituição.

O fazer docente é o ponto primordial para a aquisição de uma nova formação de ensino- aprendizagem, de um novo ato pedagógico. O professor universitário deve aliar seus conhecimentos na área e a habilidade em educar, associando os conhecimentos de fundamento político e filosófico, associados a prática profissional.

(...) apenas como uma forma de conhecimento científico, pedagógico e cultural do professor, devemos acrescentar como sendo uma descoberta da teoria para organiza-la, fundamentá-la, revisá-la e combata-la, se preciso. (IMBERNÓN, 2000, P. 69).

O professor precisa se propor a refletir sobre a sua prática, voltando continuamente, o pensamento sobre ele mesmo, sobre os saberes apresentados, sobre a prática desenvolvida, os materiais escolhidos, sobre a experiência vivenciada. Sem essa reflexão permanente pouco é possível fazer nas propostas do ensino superior.

É necessário que haja um espaço para trocas, um espaço para reflexão para que assim o professor de ensino superior, possa repensar sua prática e buscar mecanismos para que ela seja variada e conseqüentemente, ele o nível de qualidade do ensino superior.

A responsabilidade do docente do ensino superior é grande, pois além de dominar os conteúdos a ser ministrado, precisa ter a didática para transmitir o conhecimento, e desta forma, cabe às universidades estarem atentas as necessidades e observarem os pontos cruciais de melhorias no ensino, partindo da contratação dos profissionais com requisitos de inovações na prática de ensino, que utilize novas ações pedagógicas que podem auxiliar a aprendizagem do estudante universitário.

As instituições devem criar as condições básicas, com infraestrutura e incentivos à carreira. Só o profissional, no entanto, pode ser responsável por sua formação. Esse é um processo pessoal incompatível com planos gerais centralizadores. É no espaço concreto de cada universidade, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

A necessidade da formação além da sala de aula se faz necessária em todos os campos de atuação, seja professor, seja aluno, logo para que essa concepção de ação pesquisadora seja algo real, é necessário o despertar crítico e consciente da busca pelo conhecimento.

Não se quer aqui, colocar o professor como único responsável pela formação crítica do aluno, até porque, o estudo desenvolvido, tem como foco alunos de ensino superior, em sua maioria adulta, o que se intenciona enfatizar, é a necessidade pela formação consciente e constante por parte do professorado, para levar à sala de aula, mais além do que regras e teorias vazias de significado, quando não correlacionado com a prática.

Enquanto tivermos instituições que não oportunizem novas estratégias de ensino, com a finalidade de assegurar um serviço de qualidade à sociedade, os anseios de aprendizagem e crescimento profissional (profissionais de qualidade, que sabem o que fazer, e sabedores de resolução de conflitos) estarão cada vez mais distantes da realidade.

O oferecimento de formação continuada, incentivo aos docentes a buscarem o conhecimento, a fundamentação profissional, a inovação na prática de ensino e aprendizagem, são ações que devem e podem ser promovidas pelas instituições de ensino superior, promovendo uma valorização do profissional docente e do discente.

O aprender contínuo é essencial na atuação em sala de aula (seja na escola – Educação Básica, seja na universidade – Ensino superior). Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que se passa de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo.

Há dois pólos essenciais: o professor como agente e a escola como organização. A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é auto- formação.

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que se exerce a sua atividade. Todo professor universitário deve ver a instituição não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão deve ser fomentada pela instituição de ensino, proporcionando momentos de troca e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.; PIMENTA, S. Docência no ensino superior. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília: 1961
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.
- PIMENTA, S. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, S. C. Professor reflexivo: construindo uma crítica. São Paulo: Cortez, 2001

ZABALZA, M. A. Formação do docente universitário. In: ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed, 2004.

DIRETRIZES E PARÂMETROS DA DIMENSÃO PSICOMOTORA NO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SIMONE PROTI FERREIRA

Pedagogia - UNISA - 2012. Pós graduação em Educação Infantil - Campo Salles - 2018. Licenciatura Música - Faculdade Mozarteum - 2017. Licenciatura em Artes Visuais - Faculdade Mundial / Campos Salles - 2018.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre a interligação entre Psicomotricidade e Música na Educação Infantil. A escolha do tema justifica-se pela crença pessoal da pesquisadora na importância do ensino de música. O trabalho norteou-se pelo questionamento sobre a interligação entre Psicomotricidade e Música na Educação Infantil. O principal objetivo da pesquisa consistiu em refletir sobre essa interligação como ferramenta para o efetivo aprendizado da Música. Adicionalmente, a autora se propôs a conceituar infância, apresentar a evolução histórica do conceito de Psicomotricidade, mostrar a presença da educação musical na Educação Infantil brasileira e analisar os parâmetros e referenciais curriculares no ensino de Música na Educação Infantil. A pesquisa classifica-se como exploratória, bibliográfica e documental. Estrutura-se em três capítulos. A revisão bibliográfica permitiu comprovar o papel da Psicomotricidade como ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. A análise dos parâmetros e referenciais curriculares da educação brasileira referentes ao ensino de Música na Educação Infantil deixou clara a interligação da Psicomotricidade com o ensino de música.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicomotricidade; Música; Parâmetros Curriculares.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a importância do ensino de música pressupõe o reconhecimento da música em si mesma. Por sua vez, o ensino de música na Educação infantil põe em destaque o próprio conceito de infância.

Cada época e cada cultura têm uma visão da infância. A que predominou até a idade moderna foi a da criança como ser inocente, inacabado, incompleto, um ser em miniatura.

No início do século XX, psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança como uma criatura especial com especificidades, características e necessidades próprias.

Seja qual for a concepção de infância, é fato que o contato musical inicia no útero materno e se estende por toda a vida, por meio da apropriação de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

Do ponto de vista educacional, a música integra as linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola pelo componente curricular de Arte. A partir de

2008, com a Lei Federal nº 11.769, torna-se conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, desse componente curricular.

Paralelamente, a Psicomotricidade procura aprofundar a interação de dois componentes importantes do comportamento humano. O primeiro deles é constituído pela motricidade, sistema dinâmico que subentende a organização de um equipamento neurobiológico, sujeito ao desenvolvimento e à maturação. O segundo componente é o psiquismo, entendido como funcionamento de uma atividade mental, abrangendo dimensões sócio-afetivas e cognitivas.

Nesse contexto, a escolha do tema justifica-se pelo interesse da pesquisadora em relação à utilização dos elementos psicomotores como ferramenta pedagógica e por sua crença pessoal na importância dessa prática educativa para o ensino de música.

Esta pesquisa norteou-se pela seguinte questão: Qual a interligação entre Psicomotricidade e Música nos territórios da Educação Infantil?

Para responder a essa pergunta, foram propostos objetivos, sendo o principal refletir sobre essa interligação no âmbito dos parâmetros e referenciais curriculares da educação brasileira referentes ao ensino de música na Educação Infantil.

Para subsidiar esse objetivo maior, a autora se propôs igualmente a: a) conceituar infância; b) apresentar a evolução histórica do conceito de Psicomotricidade; c) mostrar a presença da educação musical na Educação Infantil brasileira e d) analisar os parâmetros e referenciais curriculares da educação brasileira no que tange ao ensino de Música na Educação Infantil.

Do ponto de vista dos objetivos, utilizou-se pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2002), visa proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a coleta de informações foi feita por meio de pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, constituído

principalmente de livros, artigos de periódicos, monografias e dissertações disponíveis em meio impresso ou eletrônico.

A escolha da pesquisa bibliográfica como suporte ao estudo exploratório se deve, na visão de Gil (2002, p. 45), às vantagens que esse tipo de pesquisa traz ao investigador. A principal delas é permitir “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

À pesquisa bibliográfica aliou-se a pesquisa documental por meio da análise de Parâmetros e Referenciais Curriculares concernentes ao ensino de música na Educação Infantil brasileira.

O relatório de pesquisa estrutura-se em quatro partes, sendo a primeira representada por esta introdução.

O primeiro capítulo trata da relação entre criança e música, abrangendo o conceito de infância ao longo do tempo, as habilidades musicais na infância e o significado da música no desenvolvimento infantil.

O segundo capítulo trata da Psicomotricidade, aí inseridos os elementos básicos, a evolução histórica do conceito e sua inserção na aprendizagem infantil.

Já o terceiro capítulo enfatiza as diretrizes e os parâmetros da dimensão psicomotora no ensino de música na Educação Infantil. Completam o relatório as considerações finais e as referências bibliográficas.

MÚSICA E INFÂNCIA

A discussão sobre a importância do ensino de música na educação infantil pressupõe o conhecimento do conceito de infância ao longo do tempo.

Conceito de infância

A compreensão histórica do conceito de infância é o ponto de partida fundamental para a realização de um trabalho educacional infantil, com respeito a suas especificidades e garantia da sistematização do conhecimento científico.

As concepções da infância nem sempre consideram o contexto no qual surgem e se desenvolvem bem como os aspectos, econômico, histórico, cultural, político das relações sociais. A infância, como construção social, associa-se ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Nesse sentido, não há uma concepção natural e universal da infância.

De acordo com Áries (1981), no século XII a criança não era reconhecida por si

mesma, sendo representada como miniatura dos adultos. O conhecimento social e cultural, incluindo a aprendizagem de atividades produtivas, ocorria por meio da convivência e da oralidade, por meio das quais valores e saberes eram apreendidos.

A criança era vista como substituível, como ser produtivo dotado de uma função utilitária para a sociedade, haja vista que, a partir dos sete anos de idade, era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais, acompanhando-os em seus ofícios e cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade (ÁRIES, 1981).

No século XIII, cabia aos adultos desenvolver nas crianças o caráter e a razão. Pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta, em vez de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento.

Heywood (2004) informa que, nos séculos XV, XVI e XVII, foi possível reconhecer que as crianças precisavam de tratamento especial, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos.

Assim, na Idade Moderna a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade. A nova percepção e organização social fizeram com que os laços entre adultos e crianças, pais e filhos, fossem fortalecidos. A partir daquele momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social dentro da coletividade, e a família passam a ter grande preocupação com sua saúde e sua educação, elementos imprescindíveis para a mudança de paradigma.

No século XVIII, observa-se a institucionalização da criança como responsabilidade da família, concebendo-se os filhos como frutos da possibilidade da ascensão social.

A educação das crianças passa a ser construída a partir desse contexto por meio do posicionamento de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família nuclear gerada dentro dos padrões do modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança.

Já nos séculos XIX e XX, surge “um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p.10).

O sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a modernidade (SARMENTO, 2004).

Kramer (2007, p. 14) sintetiza a evolução do conceito de infância ao afirmar que:

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariés publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a

história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões de infância são construídas social e historicamente.

A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e às mudanças econômicas e sociais, de acordo com Kramer (2007).

Os estudos contemporâneos, entre eles os realizados pela Sociologia da infância, consideram a participação coletiva das crianças na sociedade, da qual são sujeitos ativos. De acordo com Sarmiento (2004, p. 10) “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”.

Na esteira desse posicionamento, Geertz (2001, p. 186) considera fundamental “ver e ouvir a criança [...] em qualquer estudo que realmente deseje estudar a infância”.

É necessário levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p. 186).

No início do século XX, o conhecimento sobre a infância se restringiu mais ao sentido psicológico, deixando em segundo plano as outras áreas do conhecimento. No decorrer do século, outros campos do conhecimento começaram a conquistar espaço em relação aos estudos sobre a infância.

Boeno (2011) enfatiza que a infância é uma fase muito importante na vida do ser humano, responsável pelo desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais para a vida adulta, principalmente no que diz respeito ao emocional. A criança se caracteriza através da brincadeira, do faz de conta e da imaginação que resumem a especificidade da infância.

O útero como primeira sala de concerto

Muszkat (2012, p.68) informa que os primeiros oito anos de vida constituem o período mais sensível para o desenvolvimento de habilidades musicais. Desse modo, a exposição precoce à música facilita a emergência de talentos ocultos, contribuindo “para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo”.

O autor aponta estudos mostrando que, já nos primeiros três meses, bebês apresentam várias competências musicais para reconhecer o contorno melódico, diferenciar consonâncias e dissonâncias e mudanças rítmicas (MUSZKAT, 2012).

Beyer (1988) demonstrou que, no primeiro ano de vida, a música influencia o

desenvolvimento futuro da criança, auxiliando o desenvolvimento das habilidades motora, oral, social, emocional, além de uma melhor percepção auditiva.

Wienberger (1999) verificou que as crianças possuem capacidades para perceber e responder às componentes básicas da música. O sistema nervoso e o cérebro começam a permitir a percepção, a memorização e o processamento da música muito antes do nascimento, ou seja, o útero será a primeira sala de concertos (grifo nosso).

Reafirmando esse conceito, Ilari (2002) considera que o primeiro contato do ser humano com a música acontece em sua vida intrauterina. Ouvindo o batimento cardíaco da mãe, mais compassado e mais lento que o seu, o feto entra em contato com o ritmo, um dos elementos fundamentais da música.

O desenvolvimento do ouvido humano inicia-se por volta do vigésimo segundo dia de gestação, mas somente a partir da trigésima segunda semana de gravidez o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero (ILARI, 2002).

Na verdade, o ambiente acústico uterino constitui um universo sonoro bastante rico e único, oferecendo ao bebê uma grande variedade de sons internos e externos. “muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem. Com apenas três dias de vida, reconhecem e preferem a voz materna à de outra mulher (ILARI, 2002).

Scherer (2010) acrescenta que o contato musical inicia no útero materno e se estende por toda a vida, por meio da apropriação de práticas sociais e tradições culturais musicais historicamente produzidas pela humanidade.

Do ponto de vista neurológico, crianças em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, de acordo com Muszkat (2012, p.68):

A educação musical favorece a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal.

Gainza (2002, p.10) enfatiza que “mãe e música confundem-se para a “criança, da mesma forma que se confundem mãe e alimento, mãe e carícia. A música é, para a criança pequena, todo o alimento e o carinho que nutrem, gratificam e contêm”.

Sousa (2004, p.119) defende que a educação musical “se inicie logo na primeira infância, criando-se um ambiente, em casa e com a família, em que se possa ouvir música, identificando e brincando com os sons (cantando e trauteando) do meio ambiente”.

Nogueira (2005) afirma que os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo. Mãe e bebê estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados. Os referenciais auditivos das crianças se ampliam por meio de outros tipos de brincadeiras musicais, mais dinâmicas e diversificadas.

Assim, a música dialoga com a constituição interna do ser humano. A criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos.

Habilidades musicais na infância

Jeandot (1997) descreve as habilidades que as crianças desenvolvem em relação à música nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, cada idade reserva um aspecto particular em relação à música:

| FAIXA ETÁRIA | HABILIDADES MUSICAIS |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 anos | A criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc. |
| 3 anos | A criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música. |
| 4 anos | A criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira. |
| 5 anos | A criança entoa mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Percebe a diferença dos diversos timbres (vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraca). |
| 6 anos | A criança percebe sons ascendentes e descendentes. Identifica as fórmulas rítmicas, os fraseados musicais, as variações de andamento e a duração dos valores sonoros. Adapta palavras sobre ritmos ou trecho musical já conhecido. Acompanha e repete uma sequência rítmica. |

Fonte: Adaptado de Jeandot (1997)

Todas essas características variam de criança para criança, e seu desenvolvimento pode ser acelerado através do trabalho de musicalização realizado na escola.

A música 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.

De acordo com Pacheco (2009), o desenvolvimento vocal das crianças pequenas, entre um e cinco anos, marca-se pelo aumento da interação com os sons da

cultura familiar.

Welch (2006 apud PACHECO, (2009),) afirma que essa interação forma um conjunto de comportamentos vocais, que inclui pequenas vocalizações livres, repetição de padrões rítmicos e melódicos em frases musicais curtas, interações vocais entre improvisações e elementos das canções da cultura na qual está inserido, entre outros.

No que se refere ao desenvolvimento do canto, Sloboda (2008) destaca quatro aspectos fundamentais:

- a) aquisição das canções: processo que parte da imitação das palavras das canções, passa à posterior imitação de fragmentos melódicos para finalmente levar a criança a executar canções inteiras;
- b) estruturação musical: processo por meio do qual o canto espontâneo infantil passa da exploração vocal improvisatória e não-estruturada à observação de características da estrutura musical das canções do meio em que a criança se encontra, até a gradual substituição desse processo de criação pela imitação exata dos materiais musicais de seu meio;
- c) organização musical: processo que leva ao aumento da capacidade de organização musical em relação à canção, principalmente no que diz respeito a regras tonais e métricas;
- d) desenvolvimento de habilidades métricas e harmônicas: processo correspondente à marcação da pulsação de canções com exatidão, ou percepção de grandes dissonâncias, habilidades que ocorrem geralmente quando a criança tem entre oito e dez anos de idade.

Depreende-se que, a partir dos quatros anos, ocorre uma ampliação do senso rítmico e da capacidade de bater o pulso, mesmo que não seja possível mantê-lo concomitantemente à música ouvida. Essas habilidades são aprimoradas conforme o aumento da coordenação e da maturação física e o desenvolvimento da percepção rítmica (PACHECO, 2009).

As crianças de cinco anos já são capazes de manter uma tonalidade do começo ao fim de uma canção, mesmo que nem todas as notas da melodia estejam corretas, capacidade ainda não verificada em crianças de quatro anos, uma vez que a tonalidade ainda não é estável na produção de crianças desta idade.

Welch (2006 apud PACHECO, 2009) ainda destaca que as crianças, a partir de quatro e cinco anos, são hábeis para expressar estados emocionais como alegria ou tristeza, nas canções que inventam.

Hargreaves e Zimmerman (2006) constataram evidências de uma sequência do

desenvolvimento dos conceitos rítmicos, que passa primeiramente pelo conceito de pulsação, para depois alcançar padrões rítmicos, chegando, por volta dos nove anos, ao conceito de compasso.

Significado da música no desenvolvimento infantil

Entre os educadores musicais, Dalcroze (*apud* LIMA e RUGER, 2007) defendia que a música é composta por sonoridade e movimento, sendo o próprio som uma forma de movimento. Os movimentos desempenham papel primordial na compreensão e domínio rítmico, assim, a música não se ouve apenas com o ouvido, mas com todo o corpo.

Lima e Ruger (2007) explicam que Dalcroze acredita que a constituição emocional de um indivíduo é adquirida por meio da vivência física. As emoções são expressas por meio dos movimentos corporais. Nessa visão, a iniciação musical deve ocorrer através da vivência musical dividida em três partes: a rítmica, o solfejo e a improvisação.

No que se refere ao ritmo, fundamenta-se:

[...] no movimento físico, na percepção auditiva e na improvisação, intensificando a coordenação entre ouvido, mente e corpo; no solfejo [...] ele une as habilidades auditivas, visuais, vocais, cognitivas, rítmicas e corporais, trabalhando as relações e os elementos de forma prática, primeiramente na melodia, depois harmonicamente. [...] a improvisação utiliza todas as faculdades, explora o movimento corporal, a imaginação e a criatividade, a consciência de espaço e tempo, a flexibilidade e agilidade, a coordenação motora, a expressão corporal, a acuidade auditiva e escuta crítica, a concentração e a flexibilidade (LIMA; RUGER, 2007, p. 6).

Le Boulch (1990) já afirmava que, entre quatro e seis anos de idade, há uma harmonia entre o ritmo e o movimento, estabelecendo-se então a dominância lateral, ou seja, a simetria imaginária que divide o corpo em duas partes, denominadas de direita e esquerda, servindo de base a uma melhor organização do corpo no espaço.

De fato, a música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada. Ferreira e Rubio (2012, p.11) defendem que “a música e a expressão corporal são atividades permanentes na Educação Infantil, objetivando que através da música a criança integra experiências de vivência, percepção, equilíbrio, autoconhecimento, interagindo com o mundo”.

De acordo com Gainza (2002), cada elemento da música corresponde a um aspecto humano específico. Assim, o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade, enquanto a ordem ou a estrutura musical, seja na harmonia seja na forma musical, contribui para a afirmação ou para a restauração da ordem mental humana.

A música é uma ferramenta que traz benefícios para as crianças e, de maneira prazerosa e de aceitação infantil fácil, pode agregar novos conceitos para um desenvolvimento global e harmonioso. A identificação da criança com a música proporciona simultaneamente alegria e aprendizagem.

De acordo com Gomes (2008), a música é a arte dos sons capazes de estimular o desenvolvimento infantil, interferindo na percepção auditiva, no movimento do corpo, na fala e no pensamento lógico e estético.

A autora defende que:

A música toca o nosso corpo por meio da audição. A audição é o sentido que capta os sons exteriores que serão interpretados pelo cérebro. A resposta que o cérebro dá ao som percebido provoca uma reação corporal. Esta reação, consciente ou não, reflete o sentido (significado) que foi dado pelo cérebro ao som percebido. Este sentido varia de acordo com as experiências vividas pelo sujeito (GOMES, 2008, p. 14).

No que se refere à percepção auditiva, o trabalho com a audição acompanha a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. Guiadas pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica, as crianças podem perceber, sentir e ouvir.

Gainza (2002, p. 117) corrobora a importância da audição quando afirma:

A participação do ouvido constitui a base da compreensão mental. A mente musical só pode entender verdadeiramente e trabalhar dentro do contexto que o ouvido lhe fornece. [...] Mesmo que não tenha frequentado um estabelecimento para realizar um trabalho de iniciação musical infantil e uma educação auditiva consciente, todo indivíduo, a partir de seu nascimento, recebeu, através do ouvido, múltiplos e variados estímulos que ficaram registrados em seu córtex cerebral.

Na visão de Gomes (2008), a música constitui uma linguagem que organiza som e silêncio. Se conseguir ouvir e diferenciar sons, ritmos e alturas, distinguir sons graves ou agudos, curtos ou longos, fortes ou suaves, a criança vai tomar consciência da linguagem musical.

Depreende-se que a interpretação dos sons como música é algo aprendido. Conceitos e efeitos são percebidos pela criança que, aos poucos, faz as conexões necessárias para a formação de seu conhecimento musical. Os instrumentos para a criança expressar sua percepção e entendimento da música são adquiridos paulatinamente da mesma forma como a criança desenvolve a linguagem (GOMES, 2008).

Scherer (2010) entende a música como linguagem humana, produto da cultura, constituída nas interações sociais, por meio das apropriações de elementos musicais produzidos por gerações antecedentes. Trata-se de uma linguagem capaz de propiciar desenvolvimento de capacidades psíquicas tipicamente humanas, constituídas no decorrer de uma interação, dentre outros instrumentos materiais e simbólicos.

O entendimento do potencial educativo da música no ambiente escolar deve basear-se em uma síntese das mediações sociais, já que a atividade psíquica que a criança realiza e desenvolve no processo de musicalização é resultado de apropriações significativas e

mediações estabelecidas entre a criança e os objetos culturais musicais, seu contato com o produto estético, social e cultural da humanidade.

Conclui-se com Scherer (2010, p.180) que o ensino de música contribui “com a expressividade da criança por meio das manifestações/produções sonoras, movimentos corporais e ritmos, fazendo com que a criança adquira a leitura do ser individual e social e, desse modo, transforme suas relações interpessoais”.

PSICOMOTRICIDADE: ALMA EM MOVIMENTO

A palavra Psicomotricidade se origina de dois termos diferentes: a palavra grega *psyché*, traduzida por “alma”, e a palavra latina *motorius*, traduzida por “que tem movimento”.

Gomes (2008, p. 6) considera como premissa básica da Psicomotricidade a integração mente-corpo, especificamente, a integração entre processos mentais e motricidade: “A psicomotricidade propõe, portanto, uma forma de perceber o homem como um todo onde mente e corpo funcionam juntos não podendo ser compreendidos um sem o outro”.

Evolução histórica do conceito de Psicomotricidade

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1999) assim define:

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objetivo o estudo do homem através do seu corpo em movimento em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade e sua socialização.

A história da Psicomotricidade tem um século de esforço de ação e de pensamento e sua cientificidade permite o aperfeiçoamento da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico.

Para Fonseca (2004, p. 99) “essa intimidade filogenética e ontogenética representa o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras”.

Levin (2005) esclarece que, historicamente, o termo Psicomotricidade aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, no final do século XIX, quando foi necessário nomear as zonas do córtex cerebral, situadas além das regiões motoras.

Dupré (1907 apud SOUZA, 2004) utilizou uma linha filosófica neurológica para

formular o conceito de psicomotricidade, evidenciando o paralelismo psicomotor entre o desenvolvimento da psicomotricidade, inteligência e afetividade enquanto

Ajuriaguerra (1947 apud SOUZA, 2004) atualiza o conceito de Psicomotricidade, associando-o ao movimento.

Wallon (1986) é o responsável pela percepção da Psicomotricidade como campo científico, com seus estudos sobre o desenvolvimento neurológico de recém-nascido e da evolução psicomotora da criança. As conclusões dessas pesquisas indicam que o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo.

Wallon (1986, p.14) fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se intercomunicam continuamente: afetividade, movimento, inteligência e formação do eu como pessoa, acrescentando que "a atividade tônica é a matéria de que são feitas as emoções. Esta atividade é produto da relação imediata do movimento e da sensibilidade".

A Psicomotricidade procura aprofundar a interação de dois componentes importantes do comportamento humano. O primeiro deles é constituído pela motricidade, sistema dinâmico que subentende a organização de um equipamento neurobiológico, sujeito ao desenvolvimento e à maturação. O segundo componente é o psiquismo, entendido como funcionamento de uma atividade mental, abrangendo dimensões sócio-afetivas e cognitivas.

Nessa linha de raciocínio, Sánchez (2003) reconhece que a sensório-motricidade constitui a principal via de expressão do mundo interno da criança. Dessa maneira, a Psicomotricidade busca conhecer a criança a partir de sua atividade motora e desenvolve uma prática pedagógica direcionada a descobrir a infraestrutura simbólica de toda ação espontânea.

Fonseca (2004, p.33) entende que:

A Psicomotricidade, como objeto de estudo, subentende as relações entre a organização neurocerebral, a organização cognitiva e a organização expressiva da ação, isto é, compreende a ação (aquí entendida como praxia, motricidade ou como movimento intencional) como um todo, sendo impossível de se imaginar a sua execução (output) separada de sua planificação (input/ integração/elaboração).

Louro (2006, p. 54) confirma Psicomotricidade como "a relação entre os aspectos psicológicos emocionais, a cognição e a ação motora frente às fases do desenvolvimento do ser humano desde a fecundação até o fim de sua vida".

Lima e Barbosa (2007, p. 01) corroboram essa definição:

A psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade. Psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente.

Fonseca (2004) defende que a Psicomotricidade constitui uma abordagem

multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Tendo como objeto o sujeito humano total e suas relações com o corpo, favorece o desenvolvimento de suas faculdades expressivas, assumindo uma dimensão educacional preventiva, com objetivos e meios próprios que se destacam de outras abordagens. Desse modo, integra conceitos psicológicos, psiquiátricos, psicossomáticos, psicolingüísticos, fenomenológicos e sociológicos.

Levin (2005, p.1) atualiza o conceito, ao afirmar que:

O corpo e os gestos são fundamentais para a formação geral do ser humano. Desde que nasce, a criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo. Essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados. Na verdade, são tesouros que guardamos e usamos como referência quando precisamos ser criativos em nossa profissão e resolver problemas cotidianos. Os movimentos são saberes que adquirimos sem saber, mas que também ficam à nossa disposição para serem colocados em uso.

Giancaterino (2011, p.1) corrobora tal posicionamento, ao afirmar que a Psicomotricidade se enriqueceu com “os estudos da via instintivo-emocional, com os da linguagem, com os da imagem do corpo, com os perceptivo-gnósicos e práticos e toda uma rede interdisciplinar que veio dar ao estudo do movimento humano uma dimensão mais científica”.

De acordo com Alves (2004), a Psicomotricidade, como toda ciência, corresponde a um objetivo de estudo próprio do qual retira sua unidade e especificação, isto é, o corpo e a sua expressão dinâmica, fundamentada em três conhecimentos básicos: a) movimento, que, ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo à base das posturas e posicionamentos diante da vida; b) intelecto, que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano e c) afeto, pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros com o meio e consigo mesmo

A Psicomotricidade pode ser vista por seu caráter interdisciplinar uma vez que diz respeito ao ser humano e sua forma de agir no mundo, à capacidade humana de se transformar mediante o conhecimento e se aprimorar sempre em função dos estímulos do ambiente e da motivação interna.

Elementos básicos da Psicomotricidade

Os elementos básicos da Psicomotricidade compreendem tônus muscular, equilíbrio, coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação óculo-manual, esquema corporal, imagem corporal, conceito corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, percepção visual e percepção auditiva.

O tônus muscular é uma tensão ligeira e permanente do músculo esquelético no seu estado de repouso, estando presente em todas as funções motrizes do organismo, tais como equilíbrio, coordenação e movimento.

O equilíbrio é à base de sustentação de toda a coordenação entre os movimentos dos vários seguimentos corporais entre si e no seu todo. Não pode haver movimento sem atitude nem coordenação de movimento sem um bom equilíbrio, pois isso permite o ajustamento do homem ao meio.

A coordenação motora global diz respeito à atividade dos grandes músculos e depende da capacidade de equilíbrio postural, subordinado às sensações proprioceptivas cinestésicas e labirínticas.

Por sua vez, a coordenação motora fina diz respeito à habilidade manual e constitui um aspecto particular da coordenação global. Uma coordenação elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos, pois é através do ato de apreensão que uma criança vai descobrindo pouco a pouco os objetos de seu meio ambiente.

Neste trabalho, destaca-se o esquema corporal, que se constrói a partir da experiência corporal e se organiza pela vivência do corpo em seu meio, considerando a interligação entre os aspectos físicos e psíquicos do desenvolvimento da criança no âmbito da Psicomotricidade na Educação infantil.

Le Boulch (1990) defende que a construção do esquema corporal exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança. Essa organização é o ponto de partida de suas diversas possibilidades de ação, através do corpo estático ou em movimento, e suas relações com as partes do corpo, com o espaço, com as pessoas com quem convive, com os objetos circundantes e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais.

O autor divide o esquema corporal em etapas. A primeira etapa, denominada corpo vivido, vai até três anos de idade. O bebê sente o meio ambiente como fazendo parte dele mesmo. À medida que cresce, com um maior amadurecimento de seu sistema nervoso, vai ampliando suas experiências e passa, pouco a pouco, a se diferenciar do meio ambiente. Nesse período a criança tem uma necessidade muito grande de movimentação que enriquece a experiência subjetiva de seu corpo e amplia sua experiência motora (LE BOULCH, 1990).

A segunda etapa, denominada corpo percebido ou descoberto, vai dos três aos sete anos e corresponde à organização do esquema corporal devido à maturação da "função de interiorização" que é definida como a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo, a fim de levar à tomada de consciência (LE BOULCH, 1990).

A terceira etapa, denominada corpo representado, vai dos sete aos 12 anos e compreende o período da estruturação do esquema corporal. No início dessa fase, a representação mental da imagem do corpo consiste em uma simples imagem estática de corpo.

No plano educativo, o esquema corporal pode ser definido como a base de toda organização da personalidade. A elaboração corporal segue as leis da maturidade céfalo-caudal, próximo distal e de movimentos globais para movimentos específicos, de acordo com Rosa Neto (2002).

Para Alves (2004), o corpo representa o ponto de referência para que o ser humano conheça e interaja com o mundo. O desenvolvimento cognitivo se constrói a partir da relação da criança com o meio, no qual ela amplia suas percepções e interioriza as sensações já experimentadas. Assim, é fundamental o conhecimento adequado de seu corpo.

O esquema corporal é a consciência que a criança passa a ter sobre o próprio corpo, das partes que o compõem e das possibilidades desse corpo, tanto em movimento como em posição estática, de acordo com Araújo e Silva (2013).

A função de interiorização permite a passagem do ajustamento espontâneo, a um ajustamento controlado que, propicia um maior domínio do corpo, culminando em uma maior dissociação dos movimentos voluntários. A criança, com isso, passa a aperfeiçoar e refinar seus movimentos adquirindo uma maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinado (ARAÚJO, SILVA, 2013).

Psicomotricidade e aprendizagem infantil

A partir do nascimento, com o corpo em movimento, inicia-se a educação psicomotora, abrangendo todas as aprendizagens da criança e favorecendo seu desenvolvimento biopsicossocial, processando-se por etapas progressivas e específicas de acordo com o ritmo maturacional de cada indivíduo.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, pois é o ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. Ela possibilita que a criança tome consciência de seu corpo, da lateralidade, situe-se no espaço, domine o tempo, adquira habilidades de coordenar seus gestos e movimentos (LE BOULCH, 1990).

O corpo em movimento leva a criança a descobrir o mundo a seu redor, a partir da experimentação das sensações e situações, expressando e percebendo as coisas que a cercam.

Trata-se da base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, assim como para o domínio da postura e harmonização de seus gestos. Processo complexo, traduz-se na combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais que propiciam transformações qualitativas.

Levin (2005, p. 1) defende que corpo e gestos constituem fundamentos da formação do ser humano: “A criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo. Essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados”.

Assim, a Psicomotricidade envolve toda ação realizada pela criança, que representa suas necessidades e permite a relação com os outros. Na visão de Fonseca (2004), a interação do psiquismo com a motricidade se traduz pelo fato de que ambos são elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem da criança está diretamente ligada ao desenvolvimento psicomotor. A psicomotricidade baseada em movimento, intelecto e afeto propicia o desenvolvimento da criança por meio da promoção, preservação e recuperação da movimentação corporal.

O processo de aprendizagem de crianças de quatro a seis anos deve priorizar a aquisição de uma percepção adequada de si mesma, a compreensão de suas possibilidades e limitações, a expressão corporal com maior liberdade, a fim de conquistar e aperfeiçoar novas competências motoras (ALVES, 2004).

A Psicomotricidade na Educação Infantil permite às crianças desenvolver habilidades motoras que as levem a aprender, a conhecer o próprio corpo e a se movimentar expressivamente.

Além disso, adquirem um saber corporal que permite a troca de afetividade e a exploração do mundo físico e do conhecimento do espaço, bem como a apropriação da imagem corporal e a percepção rítmica, através de jogos corporais e dança, finalizando com a aquisição de habilidades motoras finas.

Alves (2004) assevera que, durante o processo de aprendizagem da pré- escola, período compreendido entre quatro a seis anos, deve-se priorizar a percepção adequada da criança de si mesma, compreender suas possibilidades e limitações reais e simultaneamente, auxiliá-la na expressão corporal com maior liberdade, a fim de conquistar e aperfeiçoar competências motoras.

Falcão (2010, p.45) considera que a prática psicomotora constitui “um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e do movimento até o acesso a capacidade de descentração”.

Tal processo permite à criança fazer:

Uma análise cognitiva das qualidades dos objetos, dos parâmetros espaciais e temporais, realizando associações, comparações e agrupamentos, ordenando os objetos segundo diferentes critérios, categorias e classificações e criando espaços mediante a utilização de estratégias baseadas na lógica (FALCÃO, 2010, p.45).

Giancaterino (2011) acrescenta que o movimento é uma significação expressiva e intencional, é uma manifestação vital da pessoa humana, pois é pelo movimento que o envolvimento atinge o pensamento. Na fase de alfabetização, a Psicomotricidade representa o domínio da dependência entre pensamento e ação, produzindo desenvolvimento, e ainda, suas contribuições na educação.

Cabe ao professor da Educação Infantil, portanto, o desafio de reconhecer a importância de criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o processo educativo como um todo e garantir o desenvolvimento global da criança a partir da Psicomotricidade.

Nesse contexto, esta pesquisadora se debruça sobre as relações entre Música, Psicomotricidade e Educação Infantil, analisadas no capítulo a seguir.

ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: DIRETRIZES E PARÂMETROS DA DIMENSÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Importância do ensino de música

A discussão sobre a importância do ensino de música na Educação Infantil pressupõe o reconhecimento da música em si mesma. Essa é a visão de Brito (2012), para quem a música propicia o conhecimento de mundo, o ritmo, a sensibilidade, maior atenção, coordenação motora e disciplina.

Fonterrada (2012, p. 98) destaca “o papel da música de promover desenvolvimento e bem-estar”. Prevaleceu durante anos, ao contrário, o entendimento da música como mero passatempo e entretenimento.

De acordo com a autora, no entanto, a música não se limita a esse papel. Considerada uma atividade complexa, que requer o uso de capacidades físicas, mentais, sensíveis e emocionais, a música pode ser acessível a todos que, independentemente de faixa etária e grau de conhecimento formal. Assim:

Cada época tem conferido a ela um determinado valor e, ao que parece, pelos movimentos que incentivam sua prática e pelas publicações surgidas nos últimos anos, já está em marcha um movimento que trabalha no sentido de reintroduzir a música como um importante instrumento de formação e desenvolvimento humanos (FONTERRADA, 2012, p. 98).

De acordo com Kater (2012, p. 42), a música corresponde "a uma necessidade de expressão humana, intensa e profunda [...] instaurando um espaço de integração e

transcendência não alcançado nem traduzido por nenhum gesto ou palavra”. Em todas as comemorações e eventos significativos na vida individual ou social de qualquer povo, a música assume papel relevante.

De acordo com Gomes (2008), a música é a arte dos sons capaz de estimular o desenvolvimento infantil, interferindo na percepção auditiva, no movimento do corpo, na fala e no pensamento lógico e estético.

A autora esclarece que a música toca o corpo por meio da audição, a partir da qual ocorre a reação diante da música. Pela audição, captam-se os sons exteriores interpretados pelo cérebro, cuja resposta provoca uma reação corporal, consciente ou não, e reflete o significado dado pelo cérebro ao som percebido (GOMES, 2008). Entre os benefícios do ensino de música, incluem-se: a) descobrir o mundo; b) aprender a escutar; c) compreender o mundo; d) fortalecer laços afetivos; e) desenvolver cultura e tolerância; f) desenvolver a capacidade de expressão e criatividade; g) praticar o raciocínio lógico e h) desenvolver a capacidade de escolha, disciplina e organização.

A música tem como propósito favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, não como uma atividade mecânica e pouco produtiva que se satisfaz com o recitar de algumas cantigas e em momentos específicos da rotina escolar, mas envolve uma atividade planejada e contextualizada.

Nessa perspectiva, Favaretto (2012, p. 48) advoga que:

A escuta não pode ser assimilada à audição distraída; ao comportamento generalizado tomado como natural; a escuta exige atenção e concentração, é uma força estranha que através de vibrações audíveis e inaudíveis, de vozes e silêncios, convoca o corpo, conecta o inconsciente. É assim pensando, que a música é componente indispensável da formação que vem da educação dos cinco sentidos, não apenas da razão.

Embora a presença física do som e das sonoridades seja um fato da cultura e experiência individual da maior importância no Brasil, a música não tem sido valorizada educacionalmente por razões concernentes às diretrizes históricas do ensino no Brasil, ainda na visão de Favaretto (2012).

Diretrizes do ensino de música no Brasil

Penna (2004) informa que, desde a década de 1970, não havia garantias formais para o ensino específico de música na Educação Básica. Apesar disso, de acordo com as leis educacionais e os termos normativos correlatos, a música integra as linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola pelo componente curricular de Arte.

De acordo com Palma Filho (2010), com a reforma educacional empreendida pelo regime militar nos 1970 (Lei 5.692/71), o ensino de música de 1º e 2º graus gradativamente deixa de existir. O ensino de Arte, sob a denominação de Educação Artística, passa a ser

componente curricular obrigatório, considerado como atividade e, não, como área de estudo ou disciplina.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída como Lei nº 9.394, contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26, da seguinte forma:

“componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. A denominação de Educação Artística muda para Ensino de Arte e continua sendo um componente curricular obrigatório em toda a educação básica (PALMA FILHO, 2010).

Na sequência, o Ministério da Educação (MEC) divulga os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Arte, contemplando as linguagens de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Inicia-se um processo de encerramento dos cursos de Educação Artística, criados para formar professores multidisciplinares bem como a criação de cursos especializados em educação musical (PALMA FILHO, 2010).

A música passa a ser uma linguagem possível na Educação Infantil já que faz parte da educação básica e abre espaço legal para a construção de uma metodologia.

Em 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), documento orientador metodológico para a Educação Infantil.

A legislação educacional brasileira, por meio de seu Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) confirma a visão contemporânea da infância, ao afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”.

De acordo com o documento, no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam diferentes linguagens e expressam ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar (BRASIL, 1998).

Tal especificidade é reforçada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.22): “Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças”.

O ensino de música está centrado na experimentação, que tem como fins musicais a interpretação, improvisação e composição. Abrange ainda a percepção tanto do silêncio quanto dos sons e as estruturas da organização musical.

Trata-se de uma proposta aberta, flexível e *não obrigatória*, que leva em consideração a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de Educação Infantil existente (Grifo nosso).

Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL, 1998).

O documento apresenta orientações referentes aos conteúdos musicais, organizados em dois blocos: “O fazer musical” – compreendido como improvisação composição e interpretação – e o de “Apreciação musical”, ambos referentes às questões da reflexão musical (BRASIL, 1998, p.57).

A proposta do RCNEI é uma discussão sobre as práticas pedagógicas, aqui em específico a de música, sem engessá-las em modelos pré-definidos. Representou um grande avanço, uma vez que trata da importância da Música como área de conhecimento, dotado de conteúdos e metodologias próprias.

Fonterrada (2005, p. 229) destaca que o Referencial contribuiu “para a transformação da educação infantil, pois destaca valores comprometidos com a cidadania”, cabendo a cada um dos interessados fazer, apreciar e refletir para alcançar a melhor qualidade do ensino de música na escola.

Panorama do ensino de Música a partir da Lei 11.769/2008

Palma Filho (2010) comenta a evolução do ensino de música a partir de 2008, com a Lei Federal nº 11.769, que inclui um parágrafo 6º tornando conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular ensino de Arte, previsto no § 2º do artigo 26 da LDB de 1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)(Grifo nosso)

Kleber (2010, p.3) aponta aspectos favoráveis dessa Lei ao afirmar que o Brasil possui uma riqueza cultural e artística que precisa ser incorporada no seu projeto educacional. Tal incorporação depende do esforço das escolas para valorizar conteúdos e formas culturais presentes na diversidade social:

O ensino das Artes incorporado em projetos dessa natureza vem ao encontro de propostas inovadoras, em que a expressão cultural e a artística são reconhecidas como dimensões insubstituíveis e, portanto, únicas nos sentidos de promover o desenvolvimento humano. A proposta que preconizamos não fecha em conteúdos pré-estabelecidos, mas antes, reconhece que a diversidade cultural deve ser considerada ao se elaborar os projetos. Isso significa que os valores simbólicos das culturas

locais devem estar presentes juntamente com aqueles conhecimentos que fazem parte do patrimônio musical que é um legado da humanidade.

Para Kater (2012, p.43), a educação musical deve estimular o prazer e possibilitar a participação efetiva e a produção de conhecimentos gratificantes em nível geral, “capaz também de integrar teoria e prática, análise e síntese, tradição e inovação, conferindo à música seu sentido maior, transcendente e inclusivo”.

A educação musical proposta pela Lei 11.769 aponta para a construção de alternativas contemporâneas, por meio do “contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador” (KATER, 2012, p.43).

Nessa perspectiva, agregam-se conteúdo e significado aos atos de “cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço” (KATER, 2012, p. 43).

Pressupõe-se uma educação musical contemporânea e consciente de suas condições temporais e espaciais, apta a conjugar as características do passado e do presente, além de acolhedora e respeitosa no que se refere às expectativas e às particularidades culturais dos envolvidos (KATER, 2012).

A Lei 11.769 está, pois em vigor, exigindo dos profissionais da área qualificação e apresentando desafios no sentido de estabelecer práticas pedagógicas que atendam de modo completo.

Parâmetros da dimensão psicomotora no ensino de música na Educação Infantil

A trajetória de cada ser humano é única, fato que deve ser levado em conta no contexto da educação. Brito (2007, p. 83) esclarece que durante a “primeira infância, as crianças sonorizam “sensações, percepções, pensamentos... regidos (ainda) pela unidade, pelo todo, pelo sonoro. A experimentação se sobrepõe à técnica dirigida e fazer música é uma questão de vontade, de desejo, de conquista”.

Aos três ou quatro anos de idade, o jogo musical valoriza aspectos de ordem qualitativa referentes à potência das sonoridades, à exploração dos materiais e dos sons resultantes. A improvisação é, nessa fase, o modo musical por excelência.

Em um movimento contínuo e dinâmico, as crianças se encaminham ao “aprender” que envolve repetir, estabilizar, fixar, tomar consciência. Assim, percebem-se muitas mudanças entre os três e os seis anos de idade, entre as quais o aperfeiçoamento das habilidades motoras finas, o aprimoramento da linguagem, o desenvolvimento da sociabilidade e o início da aprendizagem da leitura e da escrita (UNICEF, 2005).

No que se refere à apreciação musical, o Referencial Curricular Nacional – RCNEI (BRASIL, 1998, p.65) propõe para as crianças de quatro a seis anos:

Nessa faixa etária, o trabalho com a audição poderá ser mais detalhado, acompanhando a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados; tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.); gêneros musicais; estilos etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

Como objetivos para crianças de quatro a seis anos, o RCNEI ((BRASIL, 1998) dispõe: “explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.”

Gomes (2008, p. 17) defende que:

O aprendizado está diretamente relacionado com a experiência, por meio da qual a criança desenvolve a capacidade de identificar novas sequências de sons como sendo música. O aprendizado de música acontece de forma dinâmica e não sistemática. Conceitos e efeitos vão sendo percebidos pela criança, que aos poucos vai fazendo as conexões necessárias para a formação do seu conhecimento musical. Os instrumentos necessários para a criança expressar a sua percepção e entendimento da música, vão sendo adquiridos aos poucos da mesma forma como a criança desenvolve a linguagem.

Nessa faixa etária, a criança amplia seus conhecimentos e possibilidades de trabalho no fazer musical, tendo visto que já vinham sendo desenvolvidas com as crianças de zero a três (BRASIL, 1998).

A reflexão, um dos três eixos propostos pelo RCNEI, relaciona-se com os aspectos referentes aos conteúdos da linguagem musical para essa etapa, que abrangem:

Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som). Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais [...] Repertório de canções para desenvolver memória musical. Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países (BRASIL 1998, p. 59).

A ênfase dada pelo RECNEI à escolha do repertório reflete a riqueza da produção musical de cada região do país. O contato das crianças com produções musicais diversas deve, também, prepará-las para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva e como maneira de interpretar o mundo.

No que se refere à expressividade e à interatividade, o RECNEI para a faixa de quatro a seis anos recomenda a “participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical” (BRASIL 1998, p. 59).

Fonterrada (2005, p. 234) considera que “a Educação Infantil, por sua própria natureza, se dá de forma interativa, com uma ênfase muito grande na inter-relação temática, ou melhor, na interdisciplinaridade, pois a faixa etária é caracteristicamente transdisciplinar”.

Evidencia-se a interligação da educação musical com a educação psicomotora. Deve-se buscar a brincadeira musical, aproveitando a identificação natural da criança com a música.

O RECNEI orienta nesse sentido:

[...] em todas as culturas as crianças brincam com música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo (BRASIL, 1998, p.71).

Brito (2003) reconhece a forte ligação da música com o brincar no contexto da Educação Infantil. Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil mostram que o som pode ser grave ou agudo, forte ou fraco, rápido ou lento. Assim, dá-se o primeiro passo rumo à escrita musical.

De acordo com o RECNEI (BRASIL, 1998, p. 52):

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc.

Para Godoi (2011, p. 21), “a música deve ser trabalhada de diferentes formas, como por exemplo, com exercícios de pulsação, parâmetros sonoros, canto, parlendas, brincadeiras cantadas, sonorização de histórias”. Desse modo, a aprendizagem musical se dá de maneira significativa e atinge seus objetivos.

Ferreira e Rubio (2012) corroboram esse posicionamento ao afirmar que música e expressão corporal são atividades permanentes na Educação Infantil, uma vez que, por meio da música, a criança integra experiências de vivência, percepção, equilíbrio, autoconhecimento, interação com o mundo; e, por meio da expressão corporal, potencializa o conhecimento do próprio corpo, sua capacidade de ação, transformado em um instrumento de comunicação e autorrealização.

Tais afirmações refletem as orientações do RECNEI:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p.18).

Percebe-se que a música, aliada a atividades psicomotoras, é uma ferramenta para o desenvolvimento global das crianças, especialmente no contexto da Educação Infantil na faixa etária de quatro a seis anos.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Oliveira (2010) entende que o reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças e dever do Estado, afirmado na Constituição Federal de 1988, decorreu de uma luta que envolveu diferentes setores da sociedade, entre eles os movimentos das mulheres, de trabalhadores, educadores e de redemocratização do país.

Em decorrência, ocorreram discussões sobre Educação Infantil e as práticas pedagógicas a ser adotadas para mediar as aprendizagens e o desenvolvimento de crianças em espaços coletivos. O debate mais intenso gira em torno de como assegurar práticas com crianças de quatro a seis anos que garantam a continuidade na aprendizagem e no desenvolvimento desse público, sem antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A fim de orientar essas concepções e práticas, o Ministério da Educação lançou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

O documento assim define Educação Infantil:

[...] Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 15).

No que se refere à faixa etária, as Diretrizes estabelecem: “É obrigatória a matrícula

na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil”.

As Diretrizes (BRASIL, 2010, p. 16) apresentam os princípios da Educação infantil:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

No que se refere aos objetivos, o documento propõe:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18)

O documento apresenta a visão de criança e seu desenvolvimento. Um conjunto de representações, valores e conceitos que expressam alguns pontos de consenso na área em relação à criança, e papel do professor face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças está por trás das orientações defendidas pelas Diretrizes, de acordo com Oliveira (2010).

Para a autora, a criança, como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos “que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (OLIVEIRA, 2010, p.5).

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos, tanto afetivos quanto cognitivos, motores e sociais.

Assim, a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. A criança se apropria de uma cultura de um modo próprio, construindo cultura por sua vez, ainda de acordo com Oliveira (2010).

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar: a) educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; e b) indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2010).

As Diretrizes (BRASIL, 2010, p.25) orientam que as práticas pedagógicas que

compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Tais práticas devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, *corporais* que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Grifo nosso).

O documento estabelece a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão tanto gestual, verbal, plástica quanto dramática e *musical*. (Grifo nosso).

Destaque-se que as Diretrizes estabelecem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de *música*, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (grifo nosso).

Kishimoto (2010) considera que brincar de bandinha rítmica apropriada a crianças pequenas possibilita experimentar diferentes instrumentos. O brincar de fazer som inclui o movimento do corpo: “Um papel amassado ou o bater palmas expressam a sonoridade que se cria com as mãos. Soprar uma pena ou bater na água mostra o poder de fazer coisas: a pena que voa e a água que espirra”.

Para a autora, o poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como cria tais situações, ao agir sobre os objetos. Assim:

[...] ela vai conhecendo o mundo, pela sua ação e sentidos: o som de um jornal amassado, a textura macia de um bichinho de pelúcia, o cheiro de uma fruta, uma bolinha de sabão que voa longe ou se espatifa no chão. Cantar e dançar, construir estruturas tridimensionais com madeiras, caixas de papelão, colchões, blocos são formas de expressão muito apreciadas pelas crianças (KISHIMOTO, 2010, p.3).

As brincadeiras exemplificam a unidade do ser humano. A ação da criança inclui várias dimensões: a) ela expressa o prazer de pegar uma panela e organiza o espaço da cozinha, utilizando seus conhecimentos prévios; b) conversa com sua boneca ou parceiros de brincadeiras, com gestos ou palavras; c) movimenta-se na área da cozinha para dar de comer à boneca preferida e d) decide se vai dar a mamadeira ou a papinha para o “bebê”.

Por meio dessa brincadeira, “integram-se os gestos, os movimentos, a linguagem falada, a forma de organização estética da casa, a autonomia para decidir o que fazer e a forma de brincar que aprendeu em casa ou na instituição infantil” (KISHIMOTO, 2010, p.12).

Brito (2012) entende que muitas brincadeiras ritmadas como as de corda, mão, parlendas e quadrinhas trazem ritmos fáceis, constituindo um rico material para a

introdução da leitura rítmica. Por meio da brincadeira, esse repertório passa a constituir uma base para o processo da educação musical.

A autora sintetiza o potencial educativo da brincadeira numa sequência que vai dos três aos seis anos. Para crianças de três e quatro anos, sugere que se transformem em sons:

Proponha às crianças a realização de um “jogo mágico”: transformarem-se nos sons que você irá produzir, o que farão corporalmente. Toque um grupo de sons curtos e peça a elas que se movimentem junto. Faça o mesmo com relação a sons longos. Explore as possibilidades alternando diferentes alturas (graves ou agudos), durações (curtos ou longos), intensidades (fracos ou fortes), linhas melódicas, sons raspados, sacudidos, organizados com um pulso regular, com tempo livre etc. O silêncio também deverá ser lembrado, quando, então, as crianças ‘virem estátuas’ (BRITO, 2012, p. 217).

A autora explica que, com essa atividade, as crianças expressarão suas impressões por meio do movimento corporal e do registro gráfico enquanto criam conexões entre a escuta e o gesto produtor de sons.

O trabalho corporal propicia uma interação mais plena e orgânica com os eventos sonoros, introduzindo depois a atividade de registro gráfico. (Brito (2012, p.

217) descreve a atividade: “Em círculo. Instrumentos musicais, objetos do ambiente, sons vocais e corporais com timbres distintos, folhas de papel branco, de preferência em tamanho A3, lápis de cor e/ou giz de cera”.

Os objetivos dessas atividades incluem: a) perceber eventos sonoros distintos e conscientizar algumas de suas características; b) desenvolver conexões entre a escuta e o gesto produtor de sons; c) ampliar a capacidade de atenção e de concentração; Introduzir o conceito de registro dos sons; d) desenvolver o gesto e a expressão corporal.

Na sequência, as crianças deverão “desenhar os sons”. Trata-se de registrar as impressões, como forma de conscientizar qualidades do som como altura, duração, intensidade e timbre. O desenho dos sons registra, em primeiro plano, as impressões subjetivas das crianças, transformando-se dinamicamente no decorrer do trabalho com a música.

Para as crianças de cinco e seis anos, a autora propõe “a criação de partituras gráficas, ainda imprecisas, indicando as características de um som ou de um grupo de sons, sem precisá-los exatamente” (BRITO, 2012, p. 217):

O registro dos diferentes sons possibilita que alguns sinais se tornem convencionais para o grupo, tais como pontos ou pequenos traços para os sons curtos; linhas para os sons longos; ondas ou ziguezagues para o deslocamento de sons do grave para o agudo e vice-versa, com a delimitação do lugar de cada um (graves embaixo, agudos em cima, ou vice-versa), se for uma escolha compartilhada.

A autora sugere a criação de partituras para interpretar vocalmente ou com

instrumentos, utilizando cores para representar os diferentes timbres e a variação de tamanho do sinal gráfico ou a intensidade da cor no papel para representar a intensidade. Ressalta que “o importante é que o conceito de código, compartilhado por um grupo, começa a se estabilizar e daí, sim, podemos dizer que as crianças estão começando a construir o conceito de notação musical”(BRITO, 2012, p.217).

O brinquedo musical integra as crianças em torno da música enquanto fortalece vínculos que devem nortear as relações humanas em todos os espaços de convivência, incluindo os da educação. Brincando, as crianças apreendem aspectos musicais de ordens diversas, relativos à percepção de alturas, de ritmos, de estruturas formais, caráter etc.

Para Brito (2012, p. 216), o fazer musical das crianças dos três aos seis anos deve ser entendido:

Nas dimensões de escuta e produção, na integração que resulta em pensamento musical; como jogo que dispara sensações e percepções, que dimensionam expressivamente o viver; jogo em contínuo e dinâmico movimento, vivamente presente no curso da infância, quando vida e arte ainda se confundem e a inteireza que caracteriza o ser humano transparece intencionalmente.

A autora ressalta a importância do jogo musical infantil como ferramenta para o encaminhamento das experiências para planos mais complexos e plenos de sentido. Nesse sentido, a improvisação transforma qualitativamente os modos de lidar com o sonoro e musical, ampliando as capacidades de perceber, de escutar, de realizar e de refletir sobre tal fazer. A improvisação como modo de realização musical se aproxima do pensamento musical infantil que prioriza o permanente movimento (BRITO (2012).

As brincadeiras cantadas trazem um universo de possibilidades para as práticas musicais. Primeiramente é preciso brincar e cantar muito, trazendo a diversidade da música da infância, que por si só proporciona o exercício da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi refletir sobre a interligação entre Psicomotricidade e Música na Educação Infantil, a partir da crença pessoal desta pesquisadora na importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem musical.

A revisão bibliográfica realizada permitiu comprovar o papel da Psicomotricidade como ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. Ela possibilita que a criança tome consciência de seu corpo, da lateralidade, situe-se no espaço, domine o tempo, adquira habilidades de coordenar seus gestos e movimentos.

A motricidade e o psiquismo, abrangendo dimensões corporais, sócio- afetivas e

cognitivas são elementos fundamentais no processo de ensino- aprendizagem, em especial o da música na Educação Infantil

A análise dos parâmetros e referenciais curriculares da educação brasileira referentes ao ensino de Música na Educação Infantil deixou clara a interligação da Psicomotricidade com o ensino de música.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) recomenda a “participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical”.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 52), “a expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros”.

A presença da Música na Educação Infantil foi reforçada pela Lei Federal nº 11.769/2008, que tornou a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular do ensino de Arte.

Na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem a indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

No que se refere às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de *experiências sensoriais, expressivas, corporais* que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Grifo nosso).

Destaque-se que as Diretrizes estabelecem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de *música*, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (grifo nosso).

Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança aprende a se conhecer melhor e a aceitar a existência do outro, organizando, assim, suas relações emocionais e estabelecendo relações sociais.

Pode-se concluir, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que a música, aliada a atividades psicomotoras, é uma ferramenta para o desenvolvimento global das crianças, especialmente no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **Revista da ABEM**, n. 3, 9-16, jun. 1996.
- BOENO, R. M. Constituição histórica da concepção de infância e relação entre formação de professores e as diretrizes para o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 42-65, set2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Presidência da República. **LEI Nº 11.769**, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRITO, T. A. de. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.
- _____. Experiências criativas. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, RENATA R.; MOLINA, S. TERAHATA, A. M.(COORD.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo, 2012, pp. 101- 105.

_____. Desenhando sons: gesto/movimento/grafismo. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, RENATA R; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M.(COORD.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo, 2012, p. 216-217.

FALCÃO, Hilda Torres. **Psicomotricidade na pré-escola**: aprendendo com o Movimento. Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Centro Universitário de Volta Redonda. Volta Redonda, 2010.

FAVARETTO, Celso. Por que estudar música? In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012.

FERREIRA, L. A.; RUBIO, J; de A. S. A contribuição da música no desenvolvimento da Psicomotricidade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, volume 3, nº 1, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTECARRADA, M. T. de O. Experiências criativas. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A.M. (Coord.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012, pp. 96-100.

GAINZA, V. H. **Música: amor y conflicto - diez estudios de Psicopedagogía Musical**. Buenos Aires: Lumen, 2002.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001. GESELL, Arnold. **A criança dos 0 aos 5 anos**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIANCATERINO, Roberto. **A influência da psicomotricidade na alfabetização**. 2011. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-influencia-psicomotricidade-naescola>> Acesso em: abril, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, L.R. **A importância da música na Educação Infantil**. Monografia. Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

GOMES, J. M. **Educação musical e psicomotricidade**: alguns aspectos. Monografia. Licenciatura em Música. Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

HARGREAVES, D.; ZIMMERMAN, M. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. S (Org.), **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006, pp. 231-269.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 83-90, set. 2002.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

KATER, Carlos. Por que estudar música? In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A .M. (Coord.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KLEBER, M. O. Celeiro de Ideias. In: **Arte na Escola**. Boletim57, janeiro a março de 2010. Disponível em:<artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf > Acesso em: abril, 2016.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LEVIN, Esteban. **O corpo ajuda o aluno a aprender**. 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/pratica-pedagogica/estebanlevin-corpo-ajuda-aluno-aprender-423993.shtml>> Acesso em: maio, 2016.

LIMA, S. A. de; RÜGER, A. C. L. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos: Do autor, 2006.

MUSZKAT, M. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.) **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. SÃO PAULO, 2012, p. 68.

NOGUEIRA, M. A. **Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma Pedagogia da Infância**. 28^a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu/MG, 2005.

OLIVEIRA, G. de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque pedagógico**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Disponível em: <[https://pt.scribd.com/doc/93722830/2-1- Curriculo-Educacao-Infantil-Zilma-Moraes](https://pt.scribd.com/doc/93722830/2-1-Curriculo-Educacao-Infantil-Zilma-Moraes)> Acesso em: abril, 2016.

PACHECO, C. B. **Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba**. Dissertação de Mestrado em Música. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curitiba, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. Celeiro de Ideias. In: **Arte na Escola**. Boletim57, janeiro a março de 2010. Disponível em:

<artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf > Acesso em: abril, 2016.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.11, p. 7-16, set. 2004.

REZENDE, E. N.; TAVARES, H. M.; SANTOS, M. Psicomotricidade e educação musical: pontos de interseção. **Revista da Universidade Católica**. Uberlândia, v, 3 n 5, jun- jul 2011.

RIBEIRO, R M. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-**

musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SÁNCHEZ, P.A., MARTÍNEZ, M. R., PEÑALVER, I. V. A **Psicomotricidade na educação infantil**: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, D. G. dos. **Brinquedos cantados na psicomotricidade**. 2003. Monografia (Especialização em Psicomotricidade). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SCHERER, C. A. Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2010.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, D. C. de. Um pouco da história da psicomotricidade In: **Psicomotricidade: integração pais, criança e escola**. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1980.

WEINBERGER, N. *Music and the auditory system*. In: DEUTSCH, D. **The Psychology of Music**. California: Academic Press, 1999, pp. 47-83.

ZIMMERMAN, M.; HARGREAVES, D. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música**- da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006, p. 231— 269.

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



TAMIRIS RIBEIRO COMINATO

Licenciada em pedagogia pelo Instituto Educacional de Assis- IEDA, pós-graduada em Alfabetização e Letramento: literatura e formação do leitor pela Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP (Campus Cornélio Procópio), professora da Rede Básica de Educação municipal de São Paulo- São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como intenção discutir sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto um dos instrumentos escolar que auxilia no processo de democratização do ensino em sua dimensão política e social, para tanto faz se uma breve análise sobre os termos, conceituando sua legalidade no âmbito educacional, além de apontar as contribuições e desafios quanto à implementação do PPP na escola pode acarretar, por fim apresenta propostas para a elaboração e execução do PPP no ambiente.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Democratização do Ensino; Organização Escolar.

INTRODUÇÃO

De acordo com Frigotto (1995) o movimento educacional do Brasil na década de 80 através do discurso em busca da educação de qualidade para todos impulsionou as discussões sobre o papel político da educação e de sua democratização, gerando a necessidade de se estabelecer novas políticas e diretrizes para a educação nacional e consequentemente as formas de organização e gestão das escolas.

Esta expansão democrática que se confunde com a busca pela melhoria da qualidade de ensino esta diretamente ligado com a ideia da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que efetivamente mostre a identidade da escola, proporcionando maior organização e planejamento do currículo escolar.

Para Vasconcellos (1995, p. 143), o PPP:

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. E

uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Face as grandes mudanças do cenário educacional, o processo pedagógico não pode mais se orientar num currículo com organização linear que se apoia numa concepção fragmentada da realidade. Ao contrário, a grande tarefa e talvez o maior desafio da educação da atualidade esta na construção e na gestão de propostas pedagógicas contextualizadas capazes de efetivar as finalidades propostas como objetivos no espaço escolar.

É neste contexto que este artigo se projeta, abordando num primeiro momento situar brevemente o leitor quanto ao conceito de PPP e suas especificidades, apontando suas contribuições e desafios no que tange a organização do processo de ensino aprendizagem, por fim levantara quais os caminhos viáveis para elaboração e execução do PPP, com vistas na melhoria da qualidade de ensino e priorizando a democratização do conhecimento.

SITUANDO O LEITOR: O QUE É E PARA QUE SERVE O PPP

A escola como toda instituição bem organizada precisa ter objetivos, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico. Para compreendermos melhor sobre o tema, faz-se necessário buscar o significado etimológico dos termos.

Projeto é uma palavra derivada do latim *projectus*, que significa “algo lançado para frente, isto é, algo que vai acontecer que é antecipado. (Peres maia; Andrade costa grifo do autor), ou seja, o projeto reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de estabilidade em função da promessa de cada projeto contem de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI 1994, p.579)

Já a palavra política deriva de *polis*, que significa cidade, ou seja, uma comunidade organizada por cidadãos, com seus respectivos deveres e direitos, (REFERENCIA), desta forma o PPP é político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político, O projeto

pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 2000, P. 53).

Sobre política Saviani comenta (1983, p. 93), “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Por sua vez a palavra pedagógico é um adjetivo que se refere a disciplina da pedagogia, trazendo a necessidade de reflexão, organização e sistematização do processo educativo, contemplando a escolarização em todos seus aspectos.

Ao fazermos a junção dos termos encontramos a concretização de um processo escolar coletivo, com a finalidade de contribuir com a organização e eficiência dos processos educacionais.

Na perspectiva de Gadotti (1994), o Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamentos de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Desta forma podemos entender que o PPP está relacionado ao processo educacional em pelo menos dois momentos decisivos e concomitantes, primeiro no que se refere à organização da escola como um todo, incluindo sua relação com o contexto social na qual a escola esta inserida e também com organização do processo de ensino aprendizagem. Sendo assim o PPP se torna o responsável em apresentar os caminhos indispensáveis ao planejamento do trabalho pedagógico, que engloba a ação docente em sala de aula.

Daí a importância de refletirmos sobre a realidade local e nacional da escola no que tange ao exercício da autonomia, bem como sua regulamentação legal.

O artigo 12º da LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) aponta claramente que é incumbência da escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitadas as normatizações comuns e as do seu sistema de ensino.

As escolas não são organismos estanques, ao contrário integram um sistema escolar e dependem das gestões e políticas públicas do país. Entretanto sua autonomia relativa garante a participação de toda comunidade educativa na elaboração do PPP. Deste modo, as escolas podem traçar o próprio caminho, envolvendo professores, alunos, pais, comunidade local, que se tornam co-responsáveis pelo êxito da instituição.

O PPP reflete o trabalho interno das articulações entre a organização da escola como um todo juntamente a sala de aula, duas instâncias indissociáveis que muitas vezes são distintamente separadas no cotidiano escolar. E que, portanto, deve ser concebido como

um documento dinâmico tanto na sua construção quanto nas possíveis alterações diante das necessárias mudanças que podem ocorrer.

ELABORANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O processo de elaboração do PPP deve ser conduzido pela equipe gestora, organizado de forma coletiva com a participação de todos os envolvidos na dinâmica escolar, dando vez e voz a todos os segmentos - pais, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários, comunidade externa.

Ressaltam os autores Wittmann e Klippel (2010, p.144):

As práticas em gestão escolar, na construção de uma educação emancipatória, são necessariamente compartilhadas. A exigência do compartilhamento é decorrência do cumprimento das funções substantivas da gestão escolar e da evolução das teorias que sustentam a administração da educação. O enfrentamento dos desafios de uma educação exclusiva, para a coordenação de uma prática pedagógico-didática inclusiva, exige compartilhamento da equipe gestora e a articulação entre a comunidade escolar e a comunidade local.

Deve ser elaborada no coletivo, aprovado e acompanhado em sua efetivação pelo Conselho Escolar. O gestor deve exercer o papel de mobilizador da comunidade escolar e gerir toda a equipe na condução do PPP.

O projeto político-pedagógico ideal traz uma visão completa da instituição de ensino, citando as particularidades e os diferenciais da escola. Deve ser citado, também, como a qualidade do ensino será desenvolvida nos próximos meses, juntamente com a capacitação dos alunos e apresenta, entre outras informações:

- Identificação da escola;
- Missão da instituição;
- Comunidade e público-alvo;
- Plano de ação;
- Informações sobre o andamento dos projetos de aprendizagem;
- Diretrizes pedagógicas;
- O relacionamento com as famílias;

Os princípios legais que norteiam o ensino educacional e que devem ser a base para elaboração do PPP estão descritos na Constituição Federal (1988) em seu artigo 206º.

- I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV- Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
- V- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI- *Gratuidade de ensino em estabelecimentos oficiais;*
- VII- *Valorização do profissional da educação escolar;*
- VIII- *Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação do sistema de ensino;*
- IX- *Garantia de padrão de qualidade;*
- X- *Valorização da experiência extraescolar;*
- XI- *Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*

A democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar passa certamente por etapas que não podem ser desconsideradas quando elaborado o Projeto Político Pedagógico da instituição, tendo em vista que é ele quem orienta o caminho a seguir com base nos conceitos que se tem sobre educação.

Partindo do pressuposto que a qualidade do ensino é almejada por instituições que visam à democratização do conhecimento, pode-se observar que a LDBN no artigo 14º define as normas de gestão democrática do ensino público de acordo com os seguintes princípios:

- I- *Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;*
- II- *Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.*

Já o artigo 13º (LDBN) entre outras atribuições, faz menção à participação dos professores quanto à elaboração e execução do PPP.

- Os docentes incumbir-se-ão de:*
- I- *Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
 - II- *Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*

Deste modo, cabe aos docentes não apenas participar da elaboração do PPP rompendo com as gestões hierarquizantes e autoritárias, como também fazerem cumprir o que foi proposto, executando e avaliando o processo.

O mesmo documento no artigo 14º amplia a responsabilidade de participação para todos os envolvidos com a aprendizagem do educando, bem como pais, funcionários, e comunidade.

- Art. 14º Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*
- I- *Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;*
 - II- *Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*

Com tantas pessoas envolvidas no processo de construção do PPP é necessário que se leve em consideração às contribuições de cada sujeito para o projeto, de forma que todos tenham consciência do seu papel, enquanto gestor, professor, funcionário pai ou aluno, de maneira que tenham vez e voz nas tomadas de decisão.

Como discutido anteriormente o PPP é um projeto coletivo que esta a serviço da democratização do ensino, e que requer a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

O trabalho escolar deve ter condições básicas e direcionadas no processo de construção do PPP; essa é uma responsabilidade direta da direção e da equipe pedagógica da escola e indireta de todos os sujeitos envolvidos com a instituição escolar. Isso por que, conforme já vimos, a participação efetiva de todos se faz necessária no trabalho democrático.

Para Veiga (2004) o PPP fundamenta-se nos seguintes princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente.

Igualdade, pois se refere a condições para acesso e permanência, ou seja, requer mais do que a expansão quantitativa de oferta, mas a ampliação do atendimento com manutenção da qualidade.

Qualidade, por sua vez, compreendendo duas dimensões: a dimensão técnica, que enfatiza os instrumentos e os métodos, e a dimensão política, voltada para os fins, valores e conteúdos.

Gestão democrática, que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, implica no repensar da estrutura de poder tendo em vista a socialização e discussão de saberes, propiciando a participação coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia.

Liberdade, princípio associado à ideia de autonomia. Ambos fazem parte da natureza do ato pedagógico, articulação entre limites e possibilidades. Refere-se à relação entre administradores, professores, funcionários e alunos e destes com um contexto social mais amplo.

Valorização docente, refere-se a formação, inicial e continuada, condições dignas de trabalho, incluindo recursos didáticos, físicos e materiais, dedicação

integral, redução do número de alunos por sala, remuneração, dentre outros.

Desta forma, o Projeto Político Pedagógico na sua concepção deve apresentar algumas características essenciais: ser um processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho que desvele conflitos e contradições; explicitar princípios baseados na autonomia, na solidariedade e no estímulo à participação; conter opções explícitas na direção da superação de problemas; explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Enquanto que sua execução nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem.

É exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação. Implica uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da instituição. É construído continuamente, pois é produto e processo, incorporando ambos numa interação possível.

O PPP deve ser revisto anualmente face às estratégias utilizadas no diagnóstico, os princípios didático-pedagógicos definidos, o planejamento das ações, as tomadas de decisões coletivas e a execução das ações por todos os segmentos da comunidade escolar. Ele também deve ser reelaborado sempre que ocorrer mudanças no processo educacional, as quais serão resultantes de um contínuo processo de discussão e avaliação no âmbito da Instituição para atender as necessidades da comunidade escolar, adequando a referida modificação aos dispositivos da legislação educacional vigente. A Proposta Pedagógica Curricular e/ou o Plano de Curso (para a educação Profissional) – que são elementos integrantes do PPP – também devem ser revisadas periodicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi descrito anteriormente pode-se dizer que o Projeto Político Pedagógico é um documento de grande necessidade dentro de uma escola, uma vez que ele dará suporte para um trabalho que precisa ser coletivo e por isso deverá ser construído com representantes de todas as categorias presentes na escola. Para que assim nenhuma delas sintam-se preterida perante as outras. Mas também que acima de tudo todos tenham a mesma responsabilidade dentro da escola.

Contudo é preciso deixar claro que nenhum PPP fará milagre e para isso antes de tudo a escola precisa ter uma gestão verdadeiramente democrática, onde as decisões são discutidas coletivamente e respeitadas, pois sabemos que há gestores que discutem o PPP, mas a decisão no final é sempre dele. Não havendo assim democracia e sim uma imposição.

O Projeto Político Pedagógico é, portanto, um documento que reproduz as intenções da equipe escolar, cuja viabilização do projeto depende das formas de organização e de gestão que devem garantir a execução do mesmo. Mostrando-se extremamente necessário que todos os profissionais que integram a comunidade educacional saibam a importância da intencionalidade educativa que orienta sua prática educativa.

Para a organização desse projeto é de suma importância à ação de todos os que fazem parte do funcionamento da escola, inclusive os pais dos alunos que frequentam a mesma. Com isso, fica claro que é preciso agir em conjunto.

O princípio de autonomia escolar requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa. A presença da comunidade e principalmente dos pais na educação escolar dos alunos implica numa conquista social da população em geral e precisa ser vista como um meio viável para a diminuição das desigualdades sociais e políticas tão gritantes no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Diário Oficial da União, poder legislativo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTW E1EeFpWTb1a> Acesso em 09 de dezembro de 2020
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 09 de dezembro de 2020.
- FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, M; ROMÃO. E. J. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. **“Pressuposto do projeto pedagógico”**. Conferência nacional de educação para todos, vol.1. Anais Brasília: MEC/1994.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Plano e Ensino a Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Liberdade, 1995.
- VEIGA, I. P. A.(org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2004
- WITTMANN, L.C; KLIPPEL, S. R. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: Ibex, série processos educacionais, 2010.



FACONNECT

Fale conosco:

+55 (14) 3845-2630

+55 (11) 4444-9014

E-mail:

revistagestao@facon.edu.br