

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol. 7, No 2 Fev./2024

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 7
n.2 {fev. 2024} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2024.

80p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista. ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação.
2. Educação de crianças.
3. Aprendizagem.
4. Arte na educação.
5. Música- instrução e estudo.
6. Música.
7. Arte de contar histórias.
8. Contadores de histórias.
9. Crianças – livros e leitura.
10. Leitura e educação.
11. Incentivo à leitura.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

SALA DE AULA DIGITAL E APRENDIZADO IMERSIVO

A sala de aula digital e o aprendizado imersivo representam avanços na integração da tecnologia no ambiente educacional, transformando a forma como os alunos aprendem. A sala de aula digital envolve o uso de dispositivos eletrônicos, recursos online e plataformas educacionais para facilitar o ensino e a aprendizagem. Essa abordagem visa proporcionar maior flexibilidade, acesso a recursos diversificados e interatividade.

O aprendizado imersivo, por sua vez, vai além do simples uso de tecnologia, buscando envolver os alunos de maneira mais profunda e engajada. Isso pode incluir realidade virtual (RV), realidade aumentada (RA) e outras tecnologias que criam ambientes de aprendizagem mais envolventes e interativos. Essas tecnologias oferecem experiências mais práticas e visualmente ricas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos.

A combinação de sala de aula digital e aprendizado imersivo visa criar ambientes educacionais mais dinâmicos, adaptáveis e alinhados às necessidades individuais dos alunos. Isso pode promover a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, cada vez mais tecnológico. No entanto, é importante equilibrar o uso dessas tecnologias com uma abordagem pedagógica eficaz, garantindo que o foco permaneça na promoção do aprendizado significativo.

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes
Profª. Adriana de Souza
Profª. Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Profª. Debora Banhos
Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 7, Número 02 (Fevereiro 2024- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

05 O OLHAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ARETA ADRIANA MARIA DOS SANTOS

21 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELLEN CRISTINA DA SILVA

30 O OLHAR HUMANO NA EDUCAÇÃO E A ARTE

JOICE BOTELHO SILVA

41 A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

LÍGIA FERNANDES ALEXANDRE DE ABREU
CAMPANÁRIO BARBOSA

49 DIREITOS HUMANOS VOLTADOS PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ÂMBITO ESCOLAR

LUCIENE AGOSTINHO DA SILVA ENOMOTO

57 GESTÃO DEMOCRÁTICA

ROMILDA MARTINS

65 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA COSTA PARDINHO

72 A LEITURA E O SEU ENVOLVIMENTO EDUCATIVO

THÁIS SANTOS DE LIMA GIROTO

O OLHAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



ARETA ADRIANA MARIA DOS SANTOS

Graduação em pedagogia pela faculdade UNESP (2019); Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (CEU CEI Paulistano).

RESUMO

Este trabalho procurou investigar, na literatura, formas em que a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares possa tornar se praticável. O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Porém, existe um consenso quanto ao reconhecimento de que a universalização da educação estabelece limitações intelectuais e adaptativas que requerem apoios específicos. Com necessidade de se assegurar o atendimento educacional a todas as pessoas têm feito surgirem, no Brasil, políticas públicas educacionais de inclusão, baseadas nos valores da igualdade e democracia. Assim, fez-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa na literatura nacional visando identificar algumas indicações que apontassem para a efetiva realização de tais políticas no trabalho que se realiza nos ambientes escolares com os deficientes intelectuais. A pesquisa identificou a necessidade de: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

O direito à Educação, considerado um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo amplamente discutido nas diversas instâncias da sociedade. Mais recentemente, assiste-se a um rico debate quanto a necessidade de tornar esse direito, de fato, um direito universal, ou seja, estendido

a todos os indivíduos independentemente de suas características pessoais. O contexto de tal debate é a histórica exclusão de setores da sociedade que, por suas especificidades manteve-se, na prática, alijado dos processos educacionais formais.

Inicialmente, colocou-se em questionamento um modelo escolar que conduzia ao fracasso as camadas economicamente mais pobres da sociedade, em função de estar ele baseado em uma expectativa de aluno advindo dos setores já favorecidos

economicamente. Disso resultou um amplo conjunto de medidas que foram desde a expansão quantitativa da oferta de vagas nas escolas até a formulação de propostas pedagógicas que levassem em conta a diversidade dos alunos. Já não mais cabia, portanto, pensar o ensino formal a partir de uma pedagogia unitária e excludente.

O passo seguinte foi a busca pela inclusão, no direito à Educação formal, de setores sociais que, em função de características específicas, encontravam-se fora das escolas. Disso resultou a formulação de políticas de inclusão educacional desses setores: políticas voltadas para a educação indígena, de comunidades remanescentes de quilombos, de deficientes entre outras.

Entretanto, o processo de inclusão escolar desses grupos requer um esforço de reflexão permanente, já que há sempre o risco de que sua entrada nas escolas fique limitada à oferta formal de vagas sem, contudo, garantir-se efetivamente o acesso à Educação às pessoas que necessitam de apoio especial. Assim, este trabalho buscou investigar, na literatura, o modo como um grupo específico – o dos deficientes intelectuais – pode ter o direito à Educação garantido.

Trata-se desse modo, de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Inicialmente, procurou-se definir a Deficiência Intelectual (DI), buscando demonstrar que ela foi, ao longo do tempo, entendida de distintas formas, reflexo de momentos históricos também distintos, o que exige um profundo exercício de reflexão sobre como interpretá-la atualmente, bem como o significado da presença dos deficientes intelectuais nas escolas regulares.

Em seguida, buscou-se tecer um panorama da discussão em torno da Inclusão Social, da qual derivam as políticas de Educação Inclusiva e Educação Especial. A contextualização histórica das políticas inclusivas constitui um pressuposto fundamental para se compreender por que, na atualidade, a escola deve ser repensada em sua função social, na direção de tornar-se uma instituição que de fato contribui para a superação das desigualdades existentes no corpo social.

Finalmente, foram apresentados, com base na literatura consultada, alguns caminhos pelos quais a inclusão escolar dos deficientes intelectuais pode se realizar. Tais caminhos não esgotam as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico verdadeiramente inclusivo, mas podem ser tomados como ponto de partida para a construção de propostas pedagógicas elaboradas no contexto da autonomia que deve ser exercida por cada unidade educacional.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Investigar as formas de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na Educação Básica.

Objetivos Específicos

Conceituar a Deficiência Intelectual.

Definir Educação Inclusiva, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

Apresentar mecanismos de inclusão escolar dos alunos deficientes intelectuais, a partir da consulta à literatura.

Discutir o caso específico da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Conforme observaram Belo et al. (2008, p. 4), “a heterogeneidade da população habitualmente diagnosticada com deficiência intelectual, em termos de etiologia, características comportamentais, necessidades educativas etc., revela que se trata de um problema teórico-prático complexo, multideterminado e multidimensional”. Além disso, há que se considerar que as definições de uma dada realidade são historicamente determinadas, isto é, recebem influências do meio histórico e social que as produziram.

Atualmente, uma definição bastante aceita e utilizada é a da Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD), que propõe que a deficiência intelectual seja caracterizada “por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso em três domínios fundamentais: conceitual, social e prático (habilidades adap-

tativas) e manifesta-se antes dos 18 anos” (BELO ET AL., 2008, p. 8).

Tão importante quanto conhecer as limitações advindas da deficiência intelectual, contudo, é o reconhecimento das potencialidades dos indivíduos diagnosticados, mas as definições prendem-se, em geral, às limitações, conforme observaram Alves e Silva (2006, p. 25):

Ainda que o diagnóstico seja indispensável, o mais importante é ajudar estes indivíduos na aprendizagem de competências essenciais a uma participação ativa nos contextos: familiar, escolar e na comunidade em geral. As possibilidades de adaptação à realidade dependerão do ambiente em que estão inseridas, assim como o número de experiências significativas com as quais se possam confrontar ao longo da vida (ALVES; SILVA, 2008, p. 25).

Daí a necessidade da atenção ao ambiente social no qual o indivíduo com deficiência intelectual está inserido. Por muito tempo, preocupou-se quase exclusivamente em se adaptar esses sujeitos a habilidades específicas, como vestir-se, alimentar-se etc., mas as novas formas de se entender a deficiência intelectual remetem para a valorização dos processos de interação social (CARDOZO; SOARES, 2011).

Por isso, a nova relação que a sociedade estabelece com a deficiência em geral representa um ganho significativo na democratização das relações sociais. Com o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadã, e, portanto, sujeito de direitos como qualquer outro indivíduo (direito à educação, ao trabalho etc.), há a exigência de todo um reordenamento social, que envolve comprometimento com os ideais democráticos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva (EI), considerada como o conjunto de medidas visando o atendimento educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE), foi consolidada como direito na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que definiu a Educação, em seu artigo 205, como um “direito de todos e dever do Estado e da família”.

O direito à educação é um direito fundamental da cidadania, que deve ser assegurado às pessoas independentemente de suas diferenças. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma ser a inclusão das pessoas com deficiência uma necessidade fundamentada “na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008).

Assim, os novos ideais perseguidos pela sociedade atual, que pretende ser mais justa, pautada nos direitos humanos universais e mais democrática, exigem que o conceito de deficiência intelectual (bem como de todos aqueles que expressam as diferenças entre os indivíduos) seja um instrumento não mais de estigmatização, mas de inclusão social.

A ideia de se estender o direito à educação a todos, sem quaisquer distinções, é indissociável do conceito de sociedade inclusiva, que representa uma nova visão de sociedade baseada na disseminação dos valores humanos. Admitir a presença de alunos com deficiência nas escolas

implica em repensar as próprias relações que ocorrem nos ambientes escolares. No lugar de uma escola que esteja baseada no desenvolvimento competitivo de talentos individuais, propõe-se outra, na qual “os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas” (MANTOAN, 2006, p. 53).

É, assim, a Educação Inclusiva (EI) uma exigência fundamental da inclusão social, que se refere ao processo de conquista de direitos. No campo específico da Educação, a negação dos direitos tem se configurado conforme a análise de Dias (2008):

No Brasil, é preciso ressaltar que a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino são historicamente excludentes, embora a política educacional oficial, expressa na legislação em vigor, seja a educação inclusiva. Ainda é muito frequente a classificação dos alunos por idade, o ensino organizado por disciplinas e uma prática pedagógica igual para todos, pois é concebida para um aluno padrão (DIAS, 2008, p. 19).

A necessidade de se assegurar o atendimento educacional aos deficientes tem feito surgir políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas “classes especiais”, que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. Cabe ressaltar que essa tentativa de homogeneização dos alunos esteve presente também entre aqueles considerados “normais”, através da formação de turmas “fortes” e “fracas” ou “femininas” e “masculinas”.

O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar. Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o “atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), oficializando assim uma medida que deveria se espalhar em toda organização escolar. A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos deficientes nas escolas.

Desse modo, as equipes escolares, devem procurar construir práticas afinadas com os princípios da inclusão social, assumindo o compromisso de tornar a proposta pedagógica da escola cada vez mais voltada para o atendimento da comunidade em suas diferenças. Carvalho (2004, p. 29) buscou identificar alguns caminhos para a construção da educação inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Segundo a autora:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Para Tezani (2004, p. 177), não se trata apenas da aplicação de técnicas rígidas para a construção da educação inclusiva, mas do fomento à troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros. Isto porque cada escola constitui uma realidade diferenciada, não sendo possível a criação de fórmulas universais.

Trata-se, entretanto, de um processo complexo que, segundo Battaglia (2019) deve envolver: 1) Alteração do regimento escolar: o novo regimento escolar deve conter as formas pelas quais a escola garantirá a efetivação da inclusão na instituição; 2) Adaptação curricular e avaliativa: conteúdos e metodologias devem ser ajustados levando em consideração as condições de aprendizagem dos portadores de necessidades especiais; 3) Escolha da classe: segundo Battaglia (2019), “a adequação pedagógica do aluno a uma determinada série é relevante e deve ser avaliada, mas também é fundamental que o professor escolhido tenha disponibilidade e desejo pessoal para trabalhar com ele”; 4) Acompanhante terapêutico: em determinados casos, torna-se necessária a presença permanente ou temporária de uma pessoa que ajude a criança e o professor na adaptação ao processo escolar.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A legislação brasileira a definiu a Educação Especial (EE) em dois momentos. O primeiro foi a publicação, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), baseada na Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990. Segundo Fraloub e Buytendorp (2011), tal política:

Estabeleceu a integração ao ensino regular dos deficientes capazes de acompanhar o currículo escolar e o ritmo de aprendizagem dos alunos considerados normais, mantendo os demais em classes ou escolas especiais. Entre outras modalidades de atendimento especial, criou-se a oficina pedagógica, para a educação profissional; a sala de estimulação essencial, para a estimulação de deficientes de 0 a 3 anos com finalidade terapêutica e pedagógica; e a sala de recursos, definida como 'local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O atendimento especializado, portanto, passou a definir a Educação Especial. A Resolução CNE / CEB nº 2 / 2001 alterou radicalmente esse atendimento, em seu artigo 7º, que passou a exigir a integração dos deficientes em classes comuns (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O segundo momento de organização da Educação Especial foi representado pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em 2008, que definiu a Educação Especial como:

Modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural (BRASIL, 2008).

Essa nova política previu o atendimento aos deficientes intelectuais em salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previu a Constituição Federal em seu artigo 208, inciso III, como forma de complementar a formação do aluno com deficiência. Entretanto, conforme observaram Fraloub e Buytendorp (2011), ainda pairam nas escolas muitas dúvidas quanto aos deficientes intelectuais, que tipo de complementação deve ser oferecida a eles, quais as práticas que podem ser consideradas complementares.

De qualquer forma, a legislação brasileira atual em torno da questão da Educação Inclusiva

e da Educação especial representa um avanço no sentido de tornar o direito à Educação, efetivamente, um direito de todos.

Segundo Dias (2010, p. 49), “na atualidade a deficiência é compreendida a partir do enfoque ecológico ou social, em que a pessoa com deficiência é vista em interações complexas com o ambiente”. As experiências são, assim, fundamentais para os deficientes intelectuais, já que as pesquisas recentes sobre o funcionamento do cérebro apontam para o fato de que “o sistema nervoso central modifica sua organização estrutural e funcional em resposta a uma estimulação” (DIAS, 2008, p. 52).

Dessa forma, a inclusão dos deficientes nos ambientes escolares formais pode resultar em significativos ganhos para estes sujeitos, e essa visão rompe radicalmente com a ideia de segregação, estando, portanto, afinada com os valores democráticos.

É preciso considerar ainda, conforme observou Hall (2009), que a identidade não é algo estático, o que vale para as pessoas diagnosticadas ou não com deficiência, o que significa que classificar alguém como “deficiente” pode implicar no risco de se afirmar, de antemão, supostas impossibilidades. Como afirmou Dias (2008):

Em suma, a própria conceitualização de deficiência é um bom exemplo da crise de paradigmas, pois evidencia que o processo de produção do conhecimento não segue uma ordem, e não existe hegemonia em relação a esse ou aquele conhecimento. O que temos é uma construção contínua de conhecimento científico que gera continuidades, avanços, mas também tensões e contradições (DIAS, 2008, p. 55).

Cabe, então, discutir, no contexto da inclusão dos deficientes intelectuais nas escolas, as formas pelas quais o direito pleno à Educação possa ser assegurado a eles.

ALUNOS DEFICIENTES E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

De acordo com a Lei 13146/2015 (BRASIL, 2015), a pessoa deficiente é aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A estas pessoas, estão assegurados todos os direitos de cidadania, além de a lei considerar que os deficientes necessitam de apoio e ações específicas para gozarem plenamente daqueles direitos. No que se refere ao direito à Educação, a Lei 13146/2015, em seu artigo 28, prevê, entre outras medidas, a criação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras; previsão, no projeto pedagógico das escolas, do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Assim, o direito à Educação está plenamente assegurado na legislação brasileira aos deficientes. De acordo com o Censo Escolar de 2014, havia, no Brasil, mais de 698 mil estudantes nessas condições matriculados na rede de Educação Básica, em classes comuns, 93% deles em escolas públicas (BRASIL, 2015).

Esses dados indicam um crescimento expressivo da matrícula dos alunos deficientes em escolas comuns, já que o Censo Escolar de 1998 apontava para cerca de 200 mil alunos deficientes matriculados, sendo apenas 13% deles em classes comuns. Atualmente, 79% dos quase 900 mil alunos com deficiência frequentam essas classes. Trata-se de alunos que “apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” (BRASIL, 2015).

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista estão incluídos neste universo, uma vez que a Lei 12764/2012 definiu os indivíduos com TEA como deficientes (LINS; LIMA, 2016).

A inclusão escolar dos alunos deficientes se faz em classes normais e em salas de recursos multifuncionais, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a definição do Censo Escolar 2013, o AEE:

É um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse conjunto de atividades, registradas no Projeto Político Pedagógico de cada escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2014).

Desse modo, o AEE constitui um recurso que complementa a formação dos alunos em classes normais, visando atender suas especificidades em função de sua deficiência. As salas de recursos multifuncionais devem, portanto, estar organizadas de modo a eliminar barreiras e oferecer alternativas pedagógicas que assegurem o aprendizado dos alunos atendidos.

A presença dos alunos deficientes nas classes regulares está associada a uma nova visão a respeito da deficiência, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas “classes especiais”, que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar.

Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o “atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos portadores de deficiências nas escolas.

Atualmente, um dos principais documentos que regem a educação inclusiva são as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001), as quais afirmam: “inclusão (...) não significa simplesmente matricular todos os educandos na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário para a sua ação pedagógica” (p. 40).

Assim, a educação inclusiva exige, nos termos da própria legislação vigente, investimentos significativos por parte do poder público, para que ocorra a necessária mudança na organização escolar rumo ao abandono da cultura da exclusão para, conforme afirma a Resolução CNE / CEB 17 / 2001 em seu artigo 8º, inciso II, “educar para a diversidade” (BRASIL, 2001).

INCLUSÃO ESCOLAR DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS

Alguns autores se preocuparam em indicar caminhos pelos quais a verdadeira inclusão de deficientes intelectuais nas escolas possa efetivamente se realizar. Glat et al. (2007), tendo como objeto de análise a presença desses alunos nas classes comuns, observaram que tal presença é benéfica, inclusive, para os demais alunos, pois ela revela com maior nitidez a necessidade de os educadores lidarem com as diferenças existentes entre todos eles. Assim, esses autores sugeriram: o uso de diferentes linguagens (auditiva, visual, escrita etc.); o uso de material concreto; a “tutoria de pares”, na qual um aluno adiantado ajuda outro mais atrasado; os “cantinhos” organizados para o trabalho diversificado; as formas lúdicas de aprendizagem (GLAT ET AL., 2007, p. 89-93).

É importante ressaltar que, ao organizar o seu trabalho a partir da observação das diferenças existentes entre os alunos da classe, o professor rompe com uma pedagogia unitária que era excludente, já que privilegiava um modelo específico de aluno.

A questão da avaliação dos alunos com deficiência intelectual também foi analisada por estes autores (GLAT ET AL., 2007), que sugeriram que o professor deve abandonar a ótica classificatória, adotar expectativas positivas e usar a avaliação como instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Lima (2013) investigou o processo de inclusão escolar de 18 alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas de Ensino Fundamental em Dourados (MS). Sua pesquisa indicou que, nos casos analisados, houve “falta de flexibilização do currículo e adequação das atividades para alunos com DI” (p. 160); falta de participação desses alunos nas atividades realizadas em classe; existência de formação específica voltada à atuação dos docentes com alunos com deficiência intelectual entre todos os professores, o que representa um ganho significativo no processo de inclusão escolar.

Pimentel (2013, p. 49) propôs a existência de um “currículo adaptado e funcional para o atendimento às necessidades e potencialização das possibilidades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual”. Não se trata, para a autora, de desconsiderar as deficiências a partir da imposição de um currículo único. A aprendizagem colaborativa também foi proposta como caminho fecundo para que seja assegurada a efetiva inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Lykouropoulos (2007) ressaltou a necessidade de as escolas analisarem criticamente as políticas oficiais de inclusão dos deficientes intelectuais, a partir da análise de suas realidades próprias:

As escolas, por sua vez, parecem assimilar as políticas de forma acrítica, e se submetem ao cumprimento da ‘ordem’ da inclusão sem reflexões mais profundas. Tomam para si a responsabilidade que, tiranicamente, as políticas delegam-lhes, num efeito cascata de ambiguidades e conflitos (LYKOUROPOULOS, 2007, p. 137).

A mesma autora apontou, ainda, para a necessidade de materiais específicos nas escolas para o trabalho com deficientes intelectuais, além de formação continuada para os educadores.

Lopes e Marquezine (2012) investigaram um caso de sala de recursos para alunos com de-

ficiência intelectual, a partir da ótica dos professores. O estudo permitiu concluir que:

O trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. De certa forma, a sala de recursos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida está tentando cumprir o seu papel no processo inclusivo, considerando que a natureza pedagógica a ela atribuída é a de complementar o atendimento educacional realizado em classes regulares. Vale lembrar que o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 503).

Investigando um caso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola situada no município de Juazeiro do Norte (CE), Silva (2011) percebeu a falta de recursos e o esforço dos educadores, e afirmou: “a inclusão enfatiza que os currículos e práticas devem ser transformados e não que o aluno seja modificado para partilhar plenamente da dinâmica regular” (SILVA, 2011, p. 144). Desse modo, o funcionamento do AEE deve evitar uma aproximação com o antigo modelo de classes especiais.

Assim, de uma maneira geral, a literatura consultada apontou para alguns caminhos possíveis de se realizar a efetiva inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual.

O CASO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

APRENDIZAGEM DOS ALUNOS AUTISTAS

Considerando que o TEA é uma condição que prejudica a sociabilidade da criança, a escola, para ela, representa a oportunidade de desenvolver interações sociais que devem favorecer sua aprendizagem. Mas tal aprendizagem apresenta problemas específicos, os quais devem ser objeto de preocupação dos educadores (NUNES ET AL., 2013).

Neste sentido, um primeiro passo consiste no conhecimento da deficiência. Outro, é superar a resistência dos pais, impulsionado pela dificuldade das escolas em atender às especificidades dos alunos com autismo. A presença de um acompanhante terapêutico pode contribuir significativamente para isso, ao favorecer a inclusão, atuando junto à criança que ainda não se encontra adaptada ao universo escolar, e, com a qual, a equipe pedagógica acredita não saber lidar (PARRA, 2009).

Há, ainda, necessidade de capacitação profissional e estabelecimento de parcerias entre escola e família, conforme assinalaram Pletsch e Lima (2014):

O incentivo a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista bem como o apoio a pais e responsáveis confirmam o imperativo da parceria entre família e escola, fundamental na educação de todo aprendiz com necessidades educacionais especiais. Não podemos deixar de lembrar os princípios para uma gestão democrática, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo educativo do aluno (PLETSCH; LIMA, 2014, p. 4).

Passerino (2012) observa que, em decorrência das dificuldades de sociabilidade, as crianças autistas apresentam também problemas relacionados à simbolização, o que afeta negativamente seu processo de alfabetização. Entretanto, a presença das habilidades incomuns representa uma possibilidade de superação das limitações referidas.

Outra perspectiva promissora é representada pela produção criativa de recursos tecnológicos (as chamadas Tecnologias Assistivas), que favorecem a aprendizagem dos alunos deficientes. Muitos desses recursos são simples e de baixo custo, às vezes construídos pelos próprios professores (GALVÃO FILHO, 2009).

Há também recursos de alta tecnologia, como os aplicativos que vêm sendo criados como: o Minha Rotina Especial, que auxilia a criança na organização de suas tarefas diárias; o Story Creator, um aplicativo para as crianças contarem suas vivências através de desenhos, fotografias, vídeos, textos e áudios; o Livox, vencedor do prêmio da Organização das Nações Unidas como melhor aplicativo de inclusão, que traduz para o comando de voz os símbolos que aparecem na tela e são tocados pelo usuário (TISMOO, 2019).

A ALFABETIZAÇÃO DOS AUTISTAS

Crianças autistas necessitam de métodos de alfabetização diferenciados dos métodos tradicionais. Há, contudo, diferenças significativas entre os próprios autistas: algumas conseguem se concentrar ao ouvir uma história, outras conseguem ler bem cedo, outras são pensadoras visuais, outras aprendem melhor através do som (TISMOO, 2019).

A assimilação pode ser prejudicada pela dificuldade de memorizar sequências, como aquelas presentes em longas frases, o que representa um grande desafio para o processo de alfabetização e letramento. De qualquer forma, as dificuldades precisam ser enfrentadas a partir de procedimentos e recursos adequados.

Uma medida essencial é a conexão da alfabetização à rotina da criança. Para as crianças autistas, é fundamental saber antecipadamente quais serão as atividades do cotidiano, e antecipá-las a auxilia a se sentirem seguras. Neste sentido, recomenda-se a leitura de livros cuja temática é justamente a rotina, escritos para atender a essa necessidade específica da criança autista, pois estes livros contribuem tanto para a organização mental da criança quanto representam um incentivo à leitura e à escrita.

Outra recomendação é alfabetizar a partir de temas de interesse da criança. Livros que trazem tais temas devem ser oferecidos à criança, como forma de incentivá-la a adentrar o universo das letras. Procurar elementos que gerem identificação, como locais que a criança já conheça, personagens parecidos com ela, entre outros aspectos, são altamente recomendados (TISMOO, 2019).

Crianças autistas são alfabetizadas de modo muito gradual, sendo necessário ensinar um conceito por vez. Recomenda-se, neste sentido, começar pelos fonemas (o som produzido por

cada letra), para se chegar à formação das sílabas, palavras e, depois, construção de frases. O tempo dedicado à aprendizagem da leitura deve, também, ser aumentado gradativamente.

Finalmente, é necessário adequar a alfabetização aos diferentes sentidos. Há autistas mais visuais, que necessitam de livros com mais imagens, outros mais auditivos, que preferem ouvir instruções orais para depois realizar as atividades, para os quais os audiolivros são um recurso bastante eficaz. Há, ainda, aqueles que aprendem melhor quando podem manipular objetos e assim por diante.

Alguns métodos específicos de alfabetização das crianças autistas têm apresentado significativos resultados. Entre tais métodos, destacam-se:

- 1) O método PECS, conhecido mundialmente por estar ligado aos componentes incitativos da comunicação por meio da utilização de figuras;
- 2) O método TEACCH, que trabalha a linguagem receptiva e a expressiva. Para tanto são utilizados estímulos visuais como fotos, figuras ou cartões, além de estímulos corporais;
- 3) O método Montessori, que trabalha a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança terá a liberdade de escolher o material a ser utilizado proporcionando a cooperação;
- 4) O método ABA, que incentiva o conhecimento através de materiais concretos cientificamente desenhados, para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração (SILVA; ALMEIDA, 2015).

Softwares educacionais, como é o caso do Litera Azul, têm sido desenvolvidos para auxiliar no processo de alfabetização das crianças autistas. Segundo Martins et al. (2016, p. 209), tais recursos, além de contribuírem para a aquisição das habilidades leitora e escritora, ajudam a criar “valores e virtudes que possam auxiliar na construção da inteligência social e emocional da criança”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou, na literatura, as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico que, de fato, inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação. A pesquisa em torno da definição de Deficiência Intelectual (DI) evidenciou que o conceito passou por diversas mudanças ao longo da história e que, atualmente, há uma tendência em se valorizar as potencialidades dos deficientes intelectuais, o que significa que sua inclusão escolar é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática.

Ao buscar compreender os conceitos de Inclusão Social, Inclusão Escolar e Educação Especial, a pesquisa apontou para o fato de que, em função do passado histórico marcado pela exclusão social, na atualidade há uma necessidade premente de um constante repensar sobre os processos escolares, que devem ser reordenados para que a escola seja, de fato, inclusiva.

Foi possível, também, identificar, na literatura, alguns caminhos para se construir uma esco-

la que inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

Dessa forma, alguns caminhos já estão sendo construídos para a inclusão escolar dos deficientes intelectuais. Entretanto, cabe a cada equipe escolar, no exercício de sua autonomia pedagógica e de seu compromisso político, analisar a sua situação específica, buscando respostas tanto em sua realidade quanto na produção acadêmica sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola A.; SILVA, Sara M.S. **As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais**. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BATTAGLIA, Laura. **Inclusão escolar: práticas e compromissos**. Disponível em: <http://www.saci.org.br>. Acesso 08 nov. 2019.

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa; SOUZA, Raquel. **Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização**. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Casa Civil, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2013**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**. Brasília, MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, Casa Civil, 2015.

CARDOZO, Alcides; SOARES, Adriana B. **Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 3, n. 11, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Marília C. **Atendimento educacional especializado e complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação (Dissertação)**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRALOUB, Eliane F.A.M.; BUYTENDORP, Adriana A.B.M. **O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em seu aspecto complementar: uma análise da legislação**. *Diálogos Educ. Rev.*, Campo Grande, v. 2, n. 2, nov. 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana et al. **Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular**. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, Letras, 2007.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2009.

LIMA, Renata S. **Inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental**. Horizontes Rev. Educ., Dourados, n. 1, v. 1, jan. jun. 2013.

LINS, Viviane F.; LIMA, Daniela S. **A sala de recursos multifuncionais e sua prática com crianças autistas em escola municipal da cidade do Recife**. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 16 a 18 nov. 2016.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria C. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, jul. / set. 2012.

LYKOUROPOULOS, Cristina B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL. (Dissertação)**. Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANTOAN, Maria T.E. **Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2006.

MARTINS, Gabriel S.; DOUMANY, Jamilli S.; UCHOA, Elza M.; ARRELIAS, Josielson S.; LEITE, Ederson W.F. **Litera Azul: protótipo de software de apoio à alfabetização de autistas**. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016.

NUNES, Débora R.P.; AEVEDO, Mariana Q.O.; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 16, n. 47, p. 557-572, set. / dez. 2013.

PARRA, L. S. **Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PASSERINO, Liliana M. **Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

PIMENTEL, Susana C. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação?** Cadernos de Educação FaE / PPGE / UFPel., v. 45, mai. Ago. 2013.

PLETSCH, Márcia D.; LIMA, Marcela F.C. **A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21 a 23 out. 2014.

SILVA Fabrícia G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão**. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Geisiane F.; ALMEIDA, Márcia L. **Métodos de alfabetização para crianças autistas**. Psicopedagogia Online, 29 mai. 2015.

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TISMOO, **Biotecnologia**. Disp. em: <https://tismoobiotecnologia>. Acesso 02 nov. 2019.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ELLEN CRISTINA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAENAC Faculdade Editora Nacional (2007); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em “A arte de contar Histórias” pela Faculdade Conectada FACONNET (2024); Professora de Educação Infantil CEU CEI São Mateus.

RESUMO

O presente artigo visa abordar nos processos de ensino na educação infantil, buscando identificar que relevância eles têm para tal processo. Ao ser inserida na escola, ocorre uma mudança em sua rotina, cabendo ao professor ter a sensibilidade e, com isso, a tarefa de ser o facilitador desse caminho inevitável que o educando deverá percorrer e, deverá fazer isso, não excluindo o lúdico de sua vida escolar. Portanto, ter-se-ão no desenrolar deste trabalho, os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brincadeira; Jogo; Cognição; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as creches e escolas da educação infantil ainda possuem a responsabilidade de cuidar das crianças, primando por seu bem-estar físico. Contudo, a educação dessas crianças, bem como acesso à cultura e ao conhecimento, também deve fazer parte desta etapa de sua vida escolar. Assim, cuidar e educar são responsabilidade dos gestores e, também, dos professores da educação infantil.

Somente, a partir da Constituição Federal do ano de 1988 (BRASIL, 1988), é que a creche foi garantida como direito da criança, sendo estendida a essa categoria da educação, a gratuidade do ensino como nas demais categorias educacionais.

Assim, sabe-se que durante o período em que a criança permanece no CMEI, ela possui necessidades tais como: comer, dormir, ir ao banheiro, e brincar. Os professores devem estar aptos

e dispostos a exercerem tais funções de cuidado e educação, pois são necessidades básicas e indispensáveis que a criança possui.

Sendo assim, a brincadeira e o brinquedo fazem parte de tais necessidades, pois eram figuras presentes no cotidiano da criança, devendo também estar presentes agora, para seu desenvolvimento saudável e significativo. A pesquisa, aqui proposta, tem como objetivo demonstrar a importância do lúdico na infância, expressando que, mesmo se a criança já estiver frequentando a escola, não significa que as brincadeiras deverão ser excluídas de seu contexto escolar.

Ainda, buscar-se-á ressaltar que os jogos e brinquedos podem ir além do prazer e da recreação, tornando-os ferramenta didática em prol do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, um levantamento bibliográfico foi realizado, buscando conceitos em livros, revistas, artigos e internet.

A educação escolar, ainda na infância, é um direito adquirido por lei. Toda criança tem o direito à educação, independentemente de idade, sexo ou nível social. No Brasil, a educação infantil é recente, contudo, é real e deve-se ter em mente que toda criança pode ser inserida no contexto escolar antes mesmo de completar um ano de idade.

ENSINAR E CONSTRUIR ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

A arte de contar histórias está presente na sociedade há muito tempo. A oralidade é um mecanismo antigo de propagação cultural. Por meio dela expressamos sentimentos, conhecimentos e experiências. A contação de histórias, em seu sentido mais amplo, é um mecanismo muito importante de manutenção de histórias e costumes. A maneira como as histórias são contadas também colabora para seu impacto nas pessoas. A entonação da voz, por exemplo, pode definir a forma como a informação será recebida e repassada (ABRAMOVICH, 1997).

Ao ouvir ou ler uma história a criança pode fazer associações das suas próprias vivências. O processo de identificação com as situações presentes nas histórias faz com que a criança desenvolva meios de lidar com suas dificuldades, sentimentos e emoções (ABRAMOVICH, 1997).

Esta ação é um estímulo à memória, porque resgata as experiências de cada aluno. Seja por meio da bagagem cultural ou de vida, o aluno consegue relacionar o texto com as histórias que atravessam sua família. É o primeiro passo para que a criança encontre na leitura um espaço para relações de memórias e afetos, além das possibilidades criativas (ABRAMOVICH, 1997).

A leitura é algo enriquecedor na formação do indivíduo. Além de ampliar o vocabulário e os campos de conhecimento, a leitura é um grande exercício para a imaginação. Ao ouvir uma história com atenção a mente humana tende a projetar no campo da imaginação o enredo da mesma. O mesmo acontece com leitura (ABRAMOVICH, 1997).

A convivência com a oralidade desde muito cedo pode aguçar o desejo pela leitura. E, nesse sentido, o universo de criatividade e curiosidade é expandido. A contação de histórias envolve o livro e demonstra, na prática, os caminhos infinitos que a leitura abre à mente (ABRAMOVICH, 1997).

Engana-se quem acha que ouvir histórias é um ato de recepção. As reações que temos ao ouvir histórias contribuem, por exemplo, para trocas de visões de mundo. A contação de histórias está sempre aberta para o compartilhamento de opiniões e vivências de cada um. E, nesse sentido, ela invoca as formas individuais de expressão e observação do mundo (ABRAMOVICH, 1997).

Segundo Dominique Rateau, certos encontros nos transformam. Sejam eles com pessoas ou livros – com ou sem imagens –, eles nos transformam, nos abalam, nos surpreendem, nos desconcertam, nos desestabilizam... Questionando o sentido de nossas vidas, eles nos tornam vivos (BNCC, 2017. p.13). Acreditamos que os livros destinados às crianças, e que também encantam as pessoas de qualquer idade, “são, sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se veem com os olhos do autor e do olhar do leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo [...] (ABRAMOVICH, 2003, p. 33).

Segundo estudos de Abramovich (1997), a contação de histórias para crianças é, com certeza, uma das primeiras maneiras de transmitir conhecimento e estimular a imaginação dos alunos. Por essa razão, a prática de contar histórias pode, e deve ser usada nas escolas, principalmente no segmento da educação infantil.

A atividade colabora com a reformulação do espaço de sala de aula, incentiva a criatividade e a manifestação de diversas formas de expressão. É uma prática pedagógica que colabora para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, além de desenvolver a percepção de representações simbólicas (ABRAMOVICH, 1997).

ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Wallon (1995), a questão da alfabetização é algo mais profundo e que envolve questões afetivas intensas, pois para alfabetizar uma criança é necessário antes de qualquer coisa propor uma revolução nas formas de ensiná-lo. Deste modo acrescenta Kami (1991):

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é educar para vida (KAMII, 1991, p.125).

Dessa forma, cabe à escola e aos educadores em especial, oferecer condições aos alunos para que estes possam adentrar nesse encantado mundo de significados e o mais importante que possam através dessas propostas superar suas dificuldades, exercitando seu raciocínio lógico e sua forma de perceber e ver as diferentes linguagens.

Assim, a compreensão da linguagem oral e escrita dentro do processo ensino e aprendizado do aluno, torna-se algo fundamentado em subjetividade e diversidades amplas, pois a partir do momento em que a ação lúdica realizada por meio do letramento é implementada ao planejamento do

professor, a estruturação desse recurso de ensino torna-se algo real e concreto na visão da criança.

Jogar para aprender e se alfabetizar compreendem práticas lúdicas e simbólicas que ultrapassam os conhecimentos do senso comum, envolvendo uma dinâmica de ensino mais interativa, concreta e sólida.

Não se trata apenas de um brincar por brincar, mas de uma prática de ensino desafiadora, onde a criança do Ensino Fundamental passa a ser capaz de ampliar suas percepções, estabelecendo elos e paralelos importantes para que possam ler e escrever compreendendo e interpretando fatos e contextos importantes para se tornar realmente alfabetizado.

Segundo as considerações de Rizzi e Haydt (1987, p.14) “a ideia de aplicar o jogo à educação difundiu-se, principalmente, a partir do movimento da Escola Nova”, ou seja, onde o aluno passa a ser o centro da aprendizagem, sendo também a renovação de novas e velhas estratégias de ensino.

É pelo jogo que a criança tem a capacidade de adquirir toda uma autonomia e todo um conhecimento social, cultural, que viabiliza uma tomada de decisão, de modo que eles saibam fazer escolhas, vivendo a experiência do próprio jogar, entrando em contato com as regras, aprendendo a fazer uma reflexão em torno de diferentes experiências.

Aprender por meio do jogo é se tornar protagonista do seu próprio conhecimento é pensar com a cabeça, dialogar com a mente, é toda uma elaboração mental que determinada a melhor ação a se tomar. Neste caso o pensamento torna-se o eixo principal de toda essa ação, possibilitando que haja nos diferentes espaços uma troca e uma experiência coletiva múltipla e plural.

Contudo é importante compreender e perceber que em toda cultura as formas de brincar são diferentes, aprender a pensar por meio dessa habilidade, é uma forma de oportunizar a criança descobrir seu próprio mundo. De acordo com Rizzi e Haydt (1987):

O jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança. Por essas duas razões, todo educador – pai ou mãe, professor, dirigente de movimento educativo – deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo (RIZZI e HAYDT, 1987, p. 15).

Em posse dessa informação é preciso ter em mente que jogos, brinquedos e brincadeiras não são uma opção do professor em trabalhar com as crianças, mas um direito a ser garantido a todas as crianças, pois é por meio da iniciativa do brincar que ela passa a iniciar seus direitos como cidadão, ou seja, exercer sua cidadania por meio da liberdade da tomada de decisão, pois a partir do momento em que ela toma a iniciativa de brincar, manipular o objeto, mudar sua posição, ela está exercendo sua independência, sua autonomia, tendo opções de fazer escolhas sobre o que fazer.

Sendo assim “o papel da escola não é apenas democratizar o seu espaço, mas propor através de práticas enriquecedoras que o cidadão se torne autônomo e consciente em uma sociedade plural e democrática” Araújo, (1988, p. 44).

Segundo Saveli e Tenreiro (2011):

Para que isso aconteça é fundamental que o (a) professor (a), em primeiro lugar, reconheça nas brincadeiras e jogos um espaço de investigação e construção de diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem. É importante também que ele (a) veja a criança como sujeito ativo e criador no seu processo de construção de conhecimento e planeje para sua classe atividades a partir de conteúdos significativos para as crianças. Isso quer dizer que é preciso que o (a) professor (a) coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que elas estão buscando conhecer (SAVELI e TENREIRO, 2011, p. 130).

Partindo-se desse pressuposto e do valor educativo que o jogo apresenta, faz-se necessário a caracterização de brincadeiras lúdicas diversificadas, onde se possa constituir uma sociedade para todos, prevendo a melhoria da comunicação, da informação, da experimentação, visando um processo interativo rodeado por especificidades e práticas sociais significativas.

A formação do cidadão levando em consideração toda essa contextualização está relacionada a um discurso dialógico pautado na libertação do dialogo das palavras, das letras, das imagens, de modo que o cidadão seja capaz de fazer uma leitura de mundo e uma leitura linguística competente e significativa à ampliação de seus saberes.

Nesse processo em que a comunicação e a ludicidade das brincadeiras se configuram como um aliado do ensino, a colocação da língua e do seu uso social passa a fazer parte da realidade do próprio aprendiz, mas não de forma alheia as suas necessidades, mas de modo particular e subjetivo. Por estar razão é tão importante utilizar a fala e a simbologia das brincadeiras como forma de validar as informações levantadas e estudadas.

Alfabetizar e letrar é entendido nesse estudo como ações indissociáveis uma da outra, compreendendo uma ação educativa que ultrapassa as paredes da sala de aula, envolvendo, portanto, práticas de ensino sociais. De acordo com as ideias de Goulart (2006):

Podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade (GOULART, 2006, p. 453).

Como se percebe tanto o diálogo quanto a participação em práticas sociais implicam na capacidade do sujeito de se relacionar, ampliando seus horizontes atribuindo sentido ao ato de ler e escrever. Dessa forma, refletir sobre esse contexto envolve a interpretação, a compreensão e a fusão desses contextos na vida do aluno, de forma que a prática social vivenciada ressignifique a sua aprendizagem e amplie seu conhecimento de mundo.

É preciso, conforme complementa Barbosa (2003, 19), “que o aluno aprenda a ler e escrever, para que ele seja capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita Compreender a importância do ler e escrever nesta etapa de desenvolvimento da criança envolve oportunizar a eles momentos de trocas, onde o aluno saiba fazer uso social de diferentes contextos linguísticos, refletindo sobre o código a partir de uma prática de ensino ampla,

de modo que com o passar do tempo ele não tenha complicações em seu ensino e aprendizado. E, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento”.

Desse modo para que o aluno chegue ao final do Ensino Fundamental I, sem dificuldades de aprendizagens é importante que este compreenda que estar alfabetizado é muito mais que saber juntar letras, palavras, sílabas e formar frases, mas também, compreender a utilização do uso social de todas essas práticas e conhecimentos, e assim se alfabetizando na idade certa. De acordo com Kleiman (2007):

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.2).

Diante dessa abordagem torna-se relevante trabalhar com as crianças, diferentes estratégias de ensino, de modo que estas consigam expor suas ideias, se expressando por meio da oralidade, do gesto, da comunicação, da informação e da sua sensibilidade, além de percepções ligadas a memória, atenção e concentração.

Assim diante dessa realidade plural, diversa e social, torna-se importante pensar em um modo diferente de entender a real importância que a leitura e a escrita representam para a criança, de modo a permitir que a manipulação, os sentimentos, a motivação, as competências, qualificações, limitações, comportamentos estabelecidos através dessa vivência, façam parte da vida da criança por toda a sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos aspectos mais importantes na elaboração de um ensino de qualidade é a coerência imprescindível entre sua prática e as metodologias desenvolvidas, dessa forma é preciso que haja sintonia entre esses dois processos, pois a elaboração da alfabetização, da leitura e da escrita não pode ser um momento individual ou solitário, mas sim um momento de construção compartilhada e de uma prática que priorize a construção dos saberes de todos os alunos ali inseridos.

Através dessa tradição oral muitas sociedades conseguiram preservar a sua cultura, e, consequentemente, deixaram um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações seguintes Busatto (2003) E Patrini (2005):

O conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINI, 2005, p.118).

Podemos dizer que a contação de histórias se configura como um ato de resistência e de

preservação identitária, pois, mesmo com o advento de novas tecnologias de informação e comunicação, é um processo que perdura até os dias atuais e que ocorre em diversos ambientes de socialização, especialmente no núcleo familiar e na escola.

A formação de professores é um componente importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para ao desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil na sala de aula. Sendo a criança, um ser ativo e construtor de conhecimento, entendemos que essa construção acontece mediante as relações sociais estabelecidas com o meio durante toda a vida e na escola com seus pares e com os estudos sobre professores, portanto, a ação docente é um fator de destaque na formação de leitores desde a mais tenra idade da criança. Consideramos, pois, que as interações sociais exercem grande influência sobre o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos.

O compromisso e a função social com a efetividade da alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade é algo que implica conforme pontuado nesta pesquisa, de embasamento teórico crítico, reflexivo e significativo, pois as crianças nesta idade necessitam dentre muitos fatores aprenderem brincando, aprender por meio de estratégias e práticas sociais significativas e permeadas por uma função social.

Portanto, para entender por que muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental I sem ter aprendido a ler ou mesmo escrever, é preciso reflexão crítica sobre os conteúdos ensinados a essas crianças, pois o trabalho com a oralidade, com os jogos e as brincadeiras são tão importantes quanto a sistematização da própria escrita. Desse modo, para que os objetivos gerais especificados nesta pesquisa sejam significativos e propícios ao desenvolvimento da criança é preciso que o entendimento da leitura e escrita seja acomodado e assimilado pelas crianças em tempo oportuno, ou seja, levando em consideração o tempo destinado à sua alfabetização que é dos 6 aos 8 anos de idade.

Por esta razão a escola e os professores devem se atentar as mudanças na forma de ensinar essas crianças a pensar, oferecendo a elas uma multiplicidade de oportunidades para que possam ampliar seus conhecimentos, refletir sobre suas ações, revendo seus conceitos na validação de suas informações, e a partir desse posicionamento ter a possibilidade de avançar em suas hipóteses de leitura e escrita.

É preciso que esse processo não seja algo neutro ou desconectado do interesse da criança, mas, sobretudo que permita a eles uma maior interação com o mundo das letras, das sílabas e dos sons das palavras. Dessa forma o ideal é que se propicie um conjunto de ações onde eles possam brincar, jogar e aprender, favorecendo o desenvolvimento de suas funções motoras e intelectuais, e ainda auxiliando-os em sua formação e capacitação, visto que o espaço escolar deve ser a base dessa proposta educacional e não simplesmente a alienação que se prevalecia até alguns anos atrás.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores (as)**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Livia Paulo de. **As representações sociais de professores sobre a progressão continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003. BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores que ensinam Matemática no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. FROEBEL, Friedrich Letters to a Mother on the Philosophy of Froebel. Harris, W.T. (ed.) New York/London. D. Appleton and Company. 1912.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: Discutindo a base teórico metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 450-460, dez. 2006.

KAMII, Constance. **Piaget para educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

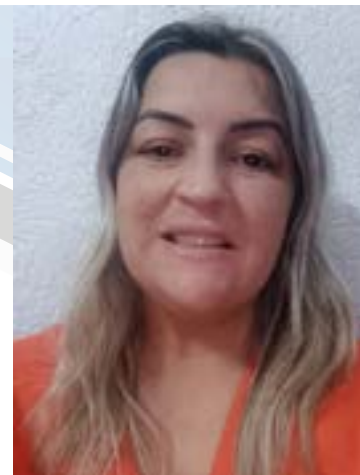
KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 73 - 87 . IN: Signo. ORLANDI, Eni P. Santa Cruz do Sul, v.32 n 53, dez, 2007, p. 1-25. NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Edc. Soc., abr, vol. 22, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

SAVELI, Esméria L; TENREIRO, Maria Odete V. **Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil**. In: SAVELI, Esméria et al. **Fundamentos teóricos da educação infantil**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

O OLHAR HUMANO NA EDUCAÇÃO E A ARTE



JOICE BOTELHO SILVA

Graduação em licenciatura Artes Visuais pela faculdade Mozarteum de São Paulo (2020); Graduação em Pedagogia na UNIABC, Universidade do Grande ABC (2013); Professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

A Arte apresenta-se, paradoxalmente, na educação e em diferentes lugares, especialmente no Brasil, como uma contradição: a sua importância é reconhecida como parte do processo que tem sido chamado de formação integral, mas ao mesmo tempo não tem conseguido consolidar-se como referência fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos na escola. O debate é permanente e ainda mais no final do século XX quando se consolidaram as pesquisas sobre a relação entre os benefícios da arte na educação. A relação entre Educação e Arte tem feito parte da história, basta olhar para as diferentes histórias das artes plásticas, da música, da dança, do teatro e da literatura, para mergulhar na mais antiga das várias formas de representação do pensamento humano por meio de som, movimento gestual, cor, aromas e outras formas de traduzir esse pensamento em linguagem. Se também for revista a história da educação, verifica-se que o conhecimento do mundo tem estado ligado às expressões artísticas, sendo a literatura, a música e as artes plásticas as que mais impactaram na interação com outros saberes igualmente importantes como matemática, astronomia, ciências naturais.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Humanidade; Importância.

INTRODUÇÃO

Perante do olhar sensível, percebemos que, a técnica a teoria e a prática, são primordiais para o fazer pedagógico e muitas vezes as experiências são deixadas de lado.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p.21)

Ao contar uma história ou uma experiência, quem ouve é levado a prestar atenção, a conceber, e tentar visualizar cores cheiros, gostos, objetos, outras pessoas ou animais. Além de despertar outros sentidos, o ato de falar ou ouvir provoca emoção, sensibiliza, acorda para a percepção do outro e do mundo. Mas para isso, é preciso antes de tudo, conhecer. Já que:

Ninguém conhece no lugar de ninguém. Ninguém se transforma senão a partir de si próprio, de suas próprias experiências e aprendizagens. Conhecimento não se transfere mais propriamente se organiza a partir da experiência do sujeito, de sua curiosidade, de seu espanto interrogativo, de sua construção. É nesse sentido que dizemos que todo conhecimento é subjetivo, apesar de ser compartilhado socialmente. (ALMEIDA, 2008, p.58)

Paulo Freire vai ao encontro desse olhar, quando destaca que:

...desde os começos do processo (de ensino/ aprendizagem), vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao formado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25).

Percebe-se que é muito importante o papel do professor no ensino da arte, pois este colabora, por meio de ações educativas, com o estímulo a afetividade, as trocas sensíveis e ao desenvolvimento do conhecimento do ser humano.

A criança torna-se sujeito das práticas que consegue em sala de aula, e fora dela, abrindo-se para outros caminhos que levam ao aprofundamento das conexões com a escola e a família, como assinala Paulo Freire. Karina Dias em seu livro *Infância e Educação*, também nos traz uma reflexão sobre os caminhos que a formação da sensibilidade transcorre.

A formação da sensibilidade não está restrita ao espaço escolar, ela se dá na vida todos os dias, na relação com as pessoas, na relação com o mundo, que nos cerca e, a cada momento transforma-nos e coloca-nos em contínuo movimento (DIAS, 1999, p. 177).

A imaginação nas aulas de arte quando colocada em prática, se torna um conceito valioso no processo de aprendizagem dos alunos, tornando a aula de arte cada vez mais produtiva, e assim aproximando mais o aluno da escola com um repertório de informação ainda maior. De acordo com Vygotsky:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individuais e história social [...] (Vygotsky, 1989, p.111)

Dessa forma, o modo de ensinar é essencial, no que diz respeito à liberdade e expressão da criança, colaborando para seu desenvolvimento integral onde se deve trabalhar o habitual da criança, trazendo relatos para enriquecer as aulas, as diferentes culturas e modos de conhecer a arte, sem deixar de lado as brincadeiras, tão importantes para esta fase de vida.

Ao refletir sobre arte e Educação Infantil não podemos deixar de mencionar o papel da sensibilidade na formação da criança e, também, o mundo que é mencionado a partir de sua imaginação, a partir do lúdico. Neste sentido, se faz imprescindível compreender a importância da experiência

estética e o desenvolvimento da sensibilidade nas crianças.

É admissível buscar a sensibilização estética no que as crianças concretizam em suas atividades criadoras, seja no desenho, pintura, colagem, modelagem, construção com sucata ou até mesmo na disposição de seus materiais e na organização do espaço e das brincadeiras.

As crianças devem viver a infância em ambientes enriquecedores que beneficiem o brincar, o aprender, em que possa interagir com brinquedos e objetos com noção física e social, sobretudo a criança com a idade entre zero e seis anos. É na infância de modo muito especial que o ser humano passa por grandes modificações em relação a gestos e atitudes.

É necessário distinguir e reconhecer cada passo desta mutação para compreendermos as necessidades das crianças, instigá-las e, sobretudo, cooperar para que se desenvolva da forma mais harmoniosa possível, preservando para a vida adulta uma imagem positiva de si mesmo.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com David Ausubel em sua teoria desenvolvida sobre a aprendizagem significativa, tal teoria será muito mais significativa na medida em que novo material for agrupado às estruturas de conhecimento de um aluno e este tenha sentido para ele a partir da analogia com o seu conhecimento anterior.

Ao oposto disso, a aprendizagem será mais repetitiva, na medida em que dá menos essa inclusão e pertinência do significado, sendo assim, o novo material será guardado isoladamente ou por meio de agregações eventuais na estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa possui benefícios extraordinários no desenvolvimento do aluno, tanto no ponto de vista da lembrança futura e o emprego da evolução da estrutura cognitiva do aluno como ponto de vista da lembrança futura e a utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a demarcam como a aprendizagem mais apropriada para ser solicitada entre os alunos, podendo assim, alcançar a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da recepção.

Na teoria da aprendizagem significativa existem três vantagens básicas em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se contrai é armazenado e lembrado por mais tempo. Em segundo lugar, acrescenta a capacidade de aprender outros materiais ou conteúdos pertinentes de uma maneira mais simplificada, mesmo se a informação original for perdida. Em terceiro lugar, e uma vez esquecida a informação, provoca quando a aprendizagem consequente, à “reaprendizagem”, para dizê-lo de outra maneira. O esclarecimento destes direitos está nos processos específicos por meio dos quais se dá a aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa sugere, como um processo essencial, a influência mútua entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o material ou conteúdo de aprendizagem. Cool (1996) diz que a aprendizagem significativa está interligada à funcionalidade, ou seja, a possibilidade de prevalecer-se dos conhecimentos aprendidos quando imprescindível, deste modo, quanto maior for o

grau de significatividade da aprendizagem, maior será também a sua funcionalidade.

Como assegura Cool (1996, p. 235), a última das categorias comentadas para a aprendizagem significativa “é um toque de atenção sobre o papel decisivo dos aspectos motivacionais”.

Ainda que o material de aprendizagem seja virtualmente significativo, coerente e psicológico, o aluno terá uma predisposição para memorizá-lo repetitivamente, porque demanda menos valores e é mais simples fazê-lo desse jeito.

A aprendizagem significativa tão debatida nos círculos pedagógicos tem uma intensa relação com a Arte, pois, os PCN exibem a Arte como propiciadora do desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que individualizam um modo próprio de dar sentido à experiência humana, induzindo o aluno a expandir sua sensibilidade, percepção e pensamento, assim como beneficia o relacionar-se criadoramente com as outras áreas do conhecimento.

Um aluno que teve a sua competência artística bem trabalhada e/ou explorada será capaz de entender sua realidade diária mais vivamente, podendo até mesmo criar condições para conquistar um desígnio de vida melhor, isto é, dará maior qualidade ao que se aprende.

Ao aprimorar o gosto pela arte, além de apurar a sua sensibilidade, o professor entrará em contato com diferentes obras e apreciará o material utilizado para a invenção delas, o contexto histórico, político e social no qual foram produzidas e a vida dos artistas que as produziram.

Dessa forma, é plausível que o professor se desenvolva e se construa culturalmente para uma atuação que agregue, no seu dia a dia com os alunos, um envolvimento maior com a riqueza cultural, a criação, a expressão, o olhar curioso e afetuoso, ou seja, com a liberdade.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ARTE

O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, “(...) de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.” (BRASIL, 1997, p. 20).

Não se nasce sabendo, a aprendizagem é um processo natural, o homem nasce, vive e cresce sempre aprendendo e ensinando, esse aprendizado informal – conhecimento de mundo - em muito contribui no processo ensino-aprendizagem formal estabelecido nas escolas de ensino básico. A arte produzida pelos artistas e a função da arte na escola são objetos de estudos diferenciados, embora estejam intimamente entrelaçados.

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

Arte está presente na história, desde o início da humanidade e em praticamente todas as

manifestações culturais, os conhecimentos e descobertas alcançados vão sendo repassados de geração a geração, independentemente de parte de um ensino formal ou informal, sendo assim, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais a Arte tem um papel tão respeitável quanto a dos outros conhecimentos no processo.

A arte na educação concebe um espaço básico para o exercício da cidadania, e o ensino da arte no contexto escolar incide em garantir aos alunos o acesso integral cultura, a seu tempo histórico, social e educacional. O aluno, ao apreciar a arte de outras culturas, poderá entender sua realidade diária, podendo fazer uma ressalva crítica da cultura em geral, apreciando, assim, o modo de pensar e agir de sua cultura e de outras.

A arte na educação estabelece meios para a construção da aprendizagem, uma vez que a abordagem moderna da arte na educação está integrada ao desenvolvimento cognitivo e a imaginação criadora, associando as linguagens artísticas nas atividades, como a música, as artes cênicas, as artes visuais e a expressão corporal. (BARBOSA, 2000)

O aluno deve ser estimulado a analisar, a criar e a reger seu olhar para novas experiências que o induzam a uma pesquisa e ao conhecimento, e a organizar propostas que trabalhem o pensamento divergente, buscando sempre acatar as experiências, as experiências e o ritmo dos alunos.

Torna-se imprescindível um novo olhar sobre o preparo do professor para atuar junto ao aluno de forma conscienciosa, sempre cauteloso à sua prática pedagógica.

É essencial também, que o aluno tenha qualidades psicológicas, pedagógicas e materiais para que se expresse por meio das linguagens artísticas. Sendo assim, a arte deve transcorrer todas as disciplinas, trabalhando se a interdisciplinaridade.

Portanto, o principal intuito da arte-educação é formar o ser inventivo que possa realizar-se como pessoa por meio de uma educação integral. A arte como processo pessoal e cultural é o apoio necessário para o pleno desenvolvimento do aluno e precisará colaborar para uma educação transformadora.

O método do ensino e aprendizagem da arte, não deve se reduzir apenas na transmissão de conteúdos, mas sim em seguir um caminho que permita a concepção das diferentes modalidades artísticas, e da história.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO HUMANA

O homem constrói suas concepções, seus valores e suas crenças, a partir de suas experiências, de suas ações. O seu modo de ver o mundo e agir nele vai se formulando ao longo de sua vida, a partir daquilo que o indivíduo vivencia no dia a dia, no meio em que está inserido. Conforme Severino:

Está definitivamente superada a ideia metafísica de que o nosso modo de ser se definiria por uma essência, entendida esta como um conjunto de características fixas e permanentes, ideia consagrada pelos filósofos antigos e medievais quando afirmavam que o agir decorre do ser...., mas justamente aqueles aspectos pelos quais somos especificamente humanos

são aspectos que não estão dados a priori, eles são construídos graças a nossa prática (SEVERINO, 2006, p.73).

A educação exerce um papel primordial no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Por essa afirmação, é fácil perceber que o futuro de um aluno que é instigado, que desenvolve a criatividade e o pensamento crítico, tem perspectivas melhores de inserção na sociedade, pela possibilidade de conscientizar-se do seu lugar de cidadão.

A realidade atual apresenta-se, muitas vezes, violenta e hostil, carregada de desumanidade e destruição, e todos, crianças e adultos, tornam-se vulneráveis neste contexto.

Kramer (2003) reflete sobre essa realidade, entendendo-a como uma barbárie e defende que, para a superação dela, a educação deve se dar numa perspectiva que conduza os educandos para uma humanização, de modo que se estabeleçam experiências de socialização, de trabalho coletivo e de valorização de si e do outro.

É preciso formar o homem para que ele seja capaz de ler e escrever o mundo em que vive, isto é, para que ele tenha condições de analisar a realidade e, assim, criar estratégias para modificá-la no que for preciso, de modo que o mundo se torne um espaço para compartilhar cultura e a construção da paz.

Segundo Kramer (2003), a cultura é uma junção de tradições, costumes, valores, história e experiências que se manifestam por meio das danças, das roupas, da música, das festas etc.

A autora entende que a criança precisa conhecer e vivenciar a cultura na qual está inserida, para e a partir daí poder fazer parte da construção cultural, que é dinâmica e, assim, está em constante transformação.

As artes partem das manifestações culturais, desse modo, é importante que as crianças as vivenciem e produzam, pois, assim, podem reconhecer-se como também produtoras dessa cultura. Porém, para tanto, é necessário que a criança tenha oportunidades de desenvolver a criatividade e a expressão livre, e que, neste processo, ela possa se conhecer e conhecer os outros, formando-se integralmente.

As artes, em todas as suas modalidades, exploram, inevitavelmente, a expressão, a criatividade, a imaginação, a intuição e a sensibilidade de uma pessoa. As artes plásticas assumem um papel de grande relevância para o processo de aprendizagem e socialização da criança. Nesse sentido, Bessa ressalta que:

Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna de pensamento e de ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades (BESSA, 1972, p. 13).

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação. Apesar da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que ela expresse as suas realidades subjetivas.

Por meio da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se de-

sejos, satisfazem-se necessidades e se afirma o Eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma.

Dessa forma, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais. Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução. Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora.

Alencar (1990) define o autoconceito como a imagem subjetiva que cada um possui de si mesmo.

O autoconceito constitui fator determinante daquilo que se é e caracteriza-se por facetas que podem ser mais positivas ou mais negativas, como exemplo: “Eu sou uma pessoa habilidosa, mas sou uma pessoa muito tímida”. Este exemplo apresenta características positivas e negativas da personalidade de uma pessoa, porém, existem pessoas que possuem um autoconceito totalmente negativo.

Em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos. Não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da autoestima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos 28 outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desempenha papel principal no desenvolvimento da individualidade de cada um. Por essa afirmativa, é simples compreender que o futuro de um aluno que é movido, que aumenta a criatividade e o pensamento crítico, tem probabilidades melhores de inserção na sociedade, pela possibilidade de conscientizar-se do seu lugar de cidadão.

A realidade contemporânea expõe-se, muitas vezes, violenta e agressiva, carregada de crueldade e destruição, e todos, crianças e adultos, tornam-se vulneráveis nesta situação.

É necessário educar o homem para que ele seja capaz de ler e escrever o mundo em que vive, isto é, para que ele apresente condições de ponderar a realidade e, deste modo, criar táticas para transformá-la no que for necessário, de modo que o mundo se torne um espaço de partilhamento de cultura e de construção da paz.

A criança busca seus próprios modelos sem que o professor intervenha diretamente no seu processo criador. O professor apenas um facilitador de experiências, que acomoda o ambiente necessário para o livre desenvolvimento das crianças.

A educação baseada na criança e nas metodologias do aprender, influenciada por comentários da Psicologia e aliada aos ideais modernistas da Arte, provocou a ideia de que Arte na escola serviria à autoexpressão e que o professor não deveria interferir, pois o desenvolvimento do processo criador ocorre naturalmente em experiências individuais de expressão da energia criativa própria.

A Arte na escola tornou-se, sobretudo, um fazer instigado pelo sentimento. Na programação das escolas, as ciências faziam parte do universo cognitivo e a Arte, do comando das emoções e dos sentidos. A escola tem a sua parcela de responsabilidade na formação humana, na construção sensível do olhar sobre o pensar e do olhar sobre o mundo.

A escola não é somente espaço para se aprender a ler, escrever e fazer contas e deve ir além do que é imediatamente utilizável. Assim, é preciso que a escola se comprometa com a sensibilização das crianças, ou seja, que oportunize experiências novas de descobertas e que possibilite a expressividade do aluno, permitindo que ele conheça a si mesmo e olhe para aquilo que o cerca com curiosidade e sentimento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Educação como aprendizagem da vida. Educar em Revista: dossiê complexidade e educação**. Curitiba: UFPR, n32 ago./dez. 2008, p.58.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

- AZEVEDO, F. A. G. de. **Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa.** 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte – Artes Visuais.** São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística,** São Paulo, Cultrix, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BESSA, Marylda. **Artes plásticas entre as crianças.** 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1972.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** São Paulo: Campinas, 2002, p. 21.
- BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.** Vol. 3, Ministério da Educação ± Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata.** 2. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** 11.ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. 41.

COLL, César [et al.] **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CROSS, Jack. **O ensino de arte nas escolas**, São Paulo: Cultrix, 1983.

DIAS, Karina Sperle. (org). **Infância e educação**. São Paulo: Papyrus, 1999, p.177.

FERRAZ, M. Heloisa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F de Resende. **Metodologia do ensino de arte**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FILHO, Aristeo Leite. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). *Em defesa da educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.25.

KRAMER, Sonia. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

LANIER, V. **Devolvendo arte a arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ USP, 1989, p.111.

A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO



LÍGIA FERNANDES ALEXANDRE DE ABREU CAMPANÁRIO BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016); Professora da Educação Infantil - no CEMEI JD. TREMEMBÉ – PROF ACELINO SCALQUETTE.

RESUMO

O presente estudo apresenta um olhar para a importância da música no processo de aprendizagem do educando da Educação Infantil. Ao pesquisar sobre o assunto foi possível verificar que o aprendizado por meio da arte pode ser um referencial no desenvolvimento do educando não só nas artes, mas, também em outras áreas do conhecimento, durante todo processo histórico. As crianças por si se encantam em cantar e tocar, cabe ao professor de música provocar e direcionar o ensino musical, que proporciona: desenvolvimento de coordenação motora, desperta a sensibilidade e criatividade, promove o trabalho em grupo, aumenta a autoestima entre outras habilidades. Música faz parte de arte, mas como conteúdo curricular oportuniza o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa foi realizada por meio de leitura de livros disponíveis em biblioteca pública de uma Universidade privada de São Paulo e, também, por meio de consulta a artigos científicos indexados na base de dados Scielo. Observa-se por meio da revisão de pesquisadores que se debruçam na compreensão dessas questões.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Historicidade; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

Este projeto mostrará a importância de ter a presença da musicalidade na educação em como influência para um desenvolvimento pleno do sujeito. O estudo dessa temática é relevante, pois é importante que o pedagogo saiba utilizar inúmeras ferramentas, tais como a música, para estimular e promover aprendizagem em seus alunos. Vale ressaltar que este estudo pretende direcionar o olhar, especificamente, para os alunos dos ciclos iniciais, ou seja, da Educação Infantil.

A hipótese é que a música auxilia na aprendizagem de crianças e que pode ser uma ferramenta mais explorada na Educação Infantil

Assim o objetivo deste trabalho é apresentar a importância da música no processo de aprendizagem do educando da Educação Infantil, através da revisão da bibliografia. Para a revisão da literatura foram consultados alguns teóricos, dentre os quais: Teca Brito (2003), Maria Berenice de Almeida & Magda Pucci (2003), Kassia Cáricol (2012), entre outros. Esta seleção foi realizada de acordo com a temática de estudo desses autores que nos acompanharão nesta apresentação.

Feita a seleção da literatura, optou-se por realizar a organização do artigo em dois títulos, o primeiro situaremos a perspectiva histórica e cultural da música, e o segundo a exposição de aspectos legais do ensino da música. Por fim as considerações finais, fechando este estudo.

Em síntese, fica exposto a importância e influência que o trabalho com a música tem no processo da aprendizagem infantil. Conforme a educadora e pesquisadora Teca Brito, nota-se que:

O professor deve atuar – sempre – como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica. (2003, p.45)

Sendo assim, a prática nas salas de aula do Brasil, deveria ser repensada para o sucesso do educando que é o protagonista mais influenciado com esta nova perspectiva do ensino da música.

A PERSPECTIVA HISTÓRICA CULTURAL DA MÚSICA

Este capítulo tem por finalidade apresentar a perspectiva histórica e cultural da música e as maneiras pelas quais esta expressão artística e cultural pode atingir o desenvolvimento em todas as instâncias de crianças que frequentam a Educação Infantil. Para isso, utilizará os autores Mateus, 1988 (apud Vania Brandão et al., 2002); McClelland (1994)

Segundo a autora McClelland (1994), em uma das civilizações mais antigas do mundo, a egípcia, é possível encontrar registros e objetos que confirmam as atividades musicais já existentes desde aquele tempo.

Mateus, 1988 (apud Vania Brandão et al., 2002) menciona que para os gregos, uma das primeiras civilizações, a palavra “música” significa “arte das musas”, e na mitologia as musas representam os seres celestiais, divindades que inspiravam as artes e as ciências. Ou seja, considerando que na Grécia havia uma mobilização social e cultural acerca dos deuses, é notável por meio desta afirmação dos autores concluir que a música era de extrema importância para esta civilização, sendo comparada à atividade dos deuses.

Num período histórico cronologicamente bem mais avançado, destaca-se a Renascença e os países europeus Portugal e Espanha por terem tido influência direta na cultura brasileira, com seus ritmos, instrumentos e canções. Conforme José Martins (2010), que referencia no livro “História Breve da Música Ocidental”, estes países europeus tiveram reflexos dos países árabes na sua base musical. O autor destaca também a existência de um pluralismo rítmicos e de melodias, com

influências musicais que atingiram distintas classes sociais e oscilaram dentre ritmos populares e eruditos.

Retomando a história cultural musical brasileira, é importante apontar que apesar das influências europeias, Mateus, 1988 (apud Vania Brandão et al., 2002) destaca que em solo brasileiro, os índios já experimentavam a reprodução dos sons da natureza por meio da modificação e criação de diversos instrumentos, aos quais na época não se nomeava de musicais. Ou seja, mesmo antes da chegada dos portugueses no Brasil já se ouviam ritmos que estavam associados a movimentos sociais e culturais dos índios que habitavam o Brasil.

Com a colonização, os europeus e os negros africanos trouxeram suas melodias, músicas e influências culturais para o Brasil o que contribuiu para que houvesse uma grande miscelânea musical e influências culturais que serviram inclusive de segregação entre as classes sociais: negros, índios e burguesia tinham ritmos musicais próprios e segregações culturais marcados pelos sons que ouviam. Um exemplo: batuque negro-africano e piano para os burgueses (Mateus, 1988 apud Vania Brandão et al., 2002)

Assim, é fácil notar que a música e seu significado estão em constante mudança desde o começo das civilizações e influenciam os aspectos sociais e culturais de determinadas culturas e épocas.

Bem, apresentada a importância da música em diferentes momentos culturais do homem na civilização, destacam-se as ideias do autor McClelland (1994). Optou-se pela seleção deste autor porque ele estuda, um tema de muito interesse para este trabalho que é a relação da música com o desenvolvimento cognitivo humano, especificamente, o infantil.

Nota-se, que o teórico McClelland (1994) afirma que os sons da música estimulam a aprendizagem, seja no aspecto cognitivo, seja nas interações sociais. O autor destaca que a música está presente na vida de todos, se tornando parte indissociável da educação e no processo de aprendizagem. Em seus estudos aponta que são muitos os benefícios desta arte, não se esquecendo que o conhecimento da música permite desenvolver a autonomia diante do mundo sonoro.

McClelland (1994) discorre sobre como a música estimula o cérebro humano, desenvolvendo o raciocínio matemático, capacidade de concentração, memória e é uma excelente ferramenta de educação. Para ele, a música pode, também, auxiliar no desenvolvimento da criatividade e da autoestima do educando, despertando o desejo de aprender.

Para finalizar, a música está intimamente ligada às tradições e à cultura das sociedades na história, compreender esta linguagem é chave para construir a sensibilidade do sujeito. Aprender música na escola significa, aprender a se expressar por meio dos sons e desenvolver habilidades como o canto, a execução instrumental, a audição e a improvisação sonora.

ASPECTOS LEGAIS DO ENSINO DA MÚSICA

Neste capítulo discorreremos sobre as legislações referentes ao ensino da música e sua re-

lação com a Educação no Brasil. Para isso, inicia-se a revisão literária citando Kassia Cáricol que destaca:

O Brasil possui registros que mostram que já nos tempos da colonização, missionários jesuítas ensinavam música às crianças e jovens. Não somente em caráter catequizador, essa prática se dava também como ferramenta de auxílio ao ensino da leitura e da matemática. Além disso, eles ensinavam a utilização de instrumentos de corda e sopro. Ao que parece, desde sempre, a música foi considerada um instrumento de educação em diferentes situações do País. (2012, p.19, grifo nosso)

Importante resgatar um momento da educação formal brasileira que se inicia com a catequização dos índios com os padres jesuítas (Priori, 1998). Corroborando com a autora, Cáricol (2012) destacado acima, aponta que desde os primórdios da educação brasileira, os então missionários da época já usavam a música como ferramenta e instrumento educacional em distintas situações no Brasil. É possível que essas influências musicais tenham aproximado e facilitado formas de comunicação entre as distintas populações que habitavam o País (PRIORI, 1988).

Dando um salto histórico, destaca-se que o ensino da música nas décadas de 1910 e 1920 foi acompanhado das primeiras manifestações de um ensino mais organizado caracterizado como canto orfeônico”. Então, o canto orfeônico foi incluído nas escolas por meio dos educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim primeiramente na Escola Caetano de Campos, em São Paulo. Vale ressaltar que o foco desses educadores era a renovação e resignificação da educação musical que se ministrava nos conservatórios e a partir desta inserção no ensino público se popularizou as aulas de música. (CÁRICOL, 2012)

Considerando o propósito deste capítulo, resgata-se o Decreto Nº 4993 de 26 de novembro de 1942 que estabeleceu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Então, este documento é um marco porque praticamente inseriu o ensino da música nas escolas brasileiras. A respeito do documento destacam-se os artigos 1º; 2º e 3º que decretam:

Art. 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Saúde, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado ao Departamento Nacional de Educação.

Art. 2º Compete ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico:

- a) formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário;
- b) estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país;
- c) realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que haja sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente;
- d) promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país.

Art. 3º Baixará o Ministro da Educação e Saúde instruções que rejam as seguintes matérias, até que disposições legais e regulamentares venham a discipliná-las:

- a) organização dos cursos de formação de professores de canto orfeônico e o respectivo regime escolar;
- b) processo de equiparação ou de reconhecimento dos congêneres estabelecimentos de ensino que existem ou venham a existir no país;
- c) registro de diplomas relativos aos cursos referidos na primeira alínea deste artigo. (BRASIL, 1942)

Apesar do documento se referir a cantos patrióticos, percebe-se que foi um primeiro movimento de reconhecimento da importância da música para a educação no País.

Em continuidade, destaca-se o Decreto Nº 4.994 de 22 de julho de 1946 (BRASIL, 1946) que instituiu e regularizou o ensino do canto orfeônico no Brasil:

CAPÍTULO I

Da finalidade do ensino de canto orfeônico.

Art. 1º O ensino de canto orfeônico terá por finalidade:

- I - Formar professores de canto orfeônico;
- II - Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico;
- III - Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores.

CAPÍTULO II

DOS CURSOS

Art. 2º O ensino de canto orfeônico será ministrado em curso de especialização, para formação de professor.

Parágrafo único. Ao curso de especialização precederá o curso de preparação, destinado aos que não tenham curso completo da Escola Nacional de Música ou estabelecimento equiparado ou reconhecido.

Art. 3º Ao curso de especialização para formação de professores de canto orfeônico seguir-se-ão, facultivamente, cursos de aperfeiçoamento com a duração de um ano.

CAPÍTULO III

Do tipo de estabelecimento de ensino de canto orfeônico.

Art. 4º Haverá um único tipo de estabelecimento de ensino de canto orfeônico: "o conservatório", que se destinará à formação de professor de canto orfeônico nas escolas pré-primárias, primárias e de grau secundário. Art. 5º Os estabelecimentos de ensino de canto orfeônico federais. Equiparados ou reconhecidos, não poderão adotar outra denominação que não a de conservatório.

Fica evidente que as primeiras legislações sobre o ensino da música, trazem a rigurosidade e responsabilidade que naquele tempo existia com a capacitação dos professores e com este tema, deixando notórias as influências europeias sobre o ensino do Canto Orfeônico.

Com um salto histórico bastante significativo, reporta-se à Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN – (BRASIL, 1996) e, de maneira geral, orienta os documentos que foram publicados posteriormente e que de alguma forma trazem referência sobre a importância da música na educação.

Em 1997, o Ministério da Educação, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 53) e, conforme pode ser constatado neste documento, encontra-se destaque para a “música e sua evolução tecnológica [...] Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical. ”

Na sequência, ou seja, em 1998, o Ministério da Educação, através da publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), aponta a música como um dos eixos a ser explorado na Educação e enfatiza a utilização desta nas instituições educacionais. O referido documento destaca, ainda, a necessidade de se despertar e focar em expressões artísticas culturais além de realizar uma crítica sobre a maneira pela qual as escolas lidam com o ensino nas

áreas artísticas, desconsiderando a capacidade inventiva do alunado. Aponta: “Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional”. (BRASIL, 1998, p.47).

Com isto, parece ser necessário e urgente a capacitação profissional e de toda equipe pedagógica, para a instrução de uma prática reflexiva, dinâmica e potencializada dos sujeitos ativos e participativos que são as crianças envolvidas no processo educativo que tenha o uso da música como ferramenta educacional.

Após leitura detalhada das emendas feitas à LDBEN (BRASIL, 1996), destaca-se dois decretos considerados muito importantes. O primeiro trata da Lei n. 11.796 de 2008 que traz em seu parágrafo sexto:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Na sequência o artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996) que foi modificado por meio da redação da Lei 12.796 em 2013 que apresenta:

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.

Também vale apresentar o Decreto de Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008 que alterou a LDBEN (BRASIL, 1996) e dispõe sobre a Obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Veja:

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR) (BRASIL, 2008).

Como foi possível constatar, parece que todas as legislações mencionadas têm a pretensão de fortalecer a educação por meio da música para melhorar a qualidade de nosso sistema educacional brasileiro, porém, há uma dificuldade existente na aplicação destas leis. Vale a pena resgatar a ideia de melhora na qualidade do ensino a partir do momento que a legislação e os autores consultados corroboram acerca do uso da música como um instrumento a mais que o professor pode recorrer como ferramenta para o despertar de algumas habilidades cognitivas em seus alunos. No entanto, infelizmente, o ensino da música desde o ano de sua vigência ainda não tem ocupado, na maioria das escolas, a grade curricular de maneira satisfatória e com profissionais especializados na área. Pode ser encontrada superficialmente nas aulas de Artes, cantos em comemorações das datas especiais (Dia da Mães, Semana da Pátria e outras).

Vale ressaltar que o nosso sistema de ensino tem um olhar simples e superficial, quando se trata de atividades culturais, como música, leitura de livros, apreciação de uma arte, entre outras características da sensibilidade artística. Parece que a maioria dos educadores considera isto somente para escolas com maior poder aquisitivo, sendo que na realidade, cultura é para todos.

Segundo ALMEIDA & PUCCI (2003):

Entre as muitas capacidades a serem desenvolvidas nas crianças e jovens, para que possam enfrentar e atuar neste mundo tão complexo ressaltamos três, que acreditamos de fundamental importância: a capacidade de se deslumbrar com o aprender, a capacidade de

conhecer a si mesma e, talvez a mais difícil, a de conhecer e respeitar o outro. Sem dúvida, para realização deste trabalho devemos buscar um esforço conjunto com todas as áreas do conhecimento. Acreditamos que o desenvolvimento de um trabalho musical, se bem orientado, em que o aluno se aproprie do que é seu e consiga localizar e respeitar o que é de outras culturas, possa colaborar na formação das crianças e dos adolescentes. Concebemos a música como uma das expressões humanas, uma das muitas linguagens utilizadas pelo homem para falar de si, do seu grupo social e de suas impressões sobre o mundo. A música não existe por si mesma, mas inserida num contexto sociocultural. Quando ouvimos, cantamos ou tocamos música, estamos penetrando parcialmente nesse grupo social e no pensamento desse homem que a criou. Essa concepção fundamenta a importância e a necessidade de incluir a música no âmbito da educação. Ampliando a percepção de si e do mundo, ampliando-se as possibilidades de expressão e de comunicação do homem. A música pode ser um recurso que o educador dispõe para desenvolver alguns aspectos da formação da personalidade da criança e auxiliar os novos aprendizados.

Finaliza-se este breve olhar para a legislação nacional acerca da música colaborando com a educação, com a certeza de que os legisladores do país acreditam que a música pode ser um instrumento pelo qual o docente pode se prevalecer para complementar a aprendizagem das crianças em processo de aprendizagem escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo observou a importância de se conhecer e se aprofundar na importância da música que pode ser um instrumento de trabalho a ser utilizado pelo professor. No entanto, o professor precisa se aperfeiçoar constantemente para compreender que o uso da música não é suficiente apenas em datas festivas, mas que o som pode ajudar a criança no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, atenção e criatividade, facilitando processos de aprendizagem. Considera-se que os objetivos do trabalho foram atingidos, pois se apresentou a historicidade da música dentro das aprendizagens infantis e como aparecem e são reforçadas pelas normativas, nota-se uma evidente relevância no papel do professor que deve estar sempre atento, ser curioso, criativo, detalhista para saber propiciar explorações e descobertas referente a musicalização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto Nº 4993 - de 26 de novembro de 1942.

BRASIL, Decreto Nº 4994 - de 22 de julho de 1946.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Básicas da Educação Nacional, 2008**.

ALMEIDA, M. Berenice & PUCCI Magda Dourado. **Outras Terras, Outros Sons**. São Paulo. Callis, 2003.

BRANDÃO, V.Z; RIBEIRO, R.C.H.M; CESARINO, C.B; RAMIM, C.S.A. **A Música como Elemento Facilitador na Interação Docente-Aluno**. Simp. Bras. Comun. Enferm. São Paulo, 2002. Disponível em: < <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sibracen/n8v1/v1a042.pdf>> Acesso 4 dez. 2023.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil; Propostas para a Formação Integral da Criança**. São Paulo. Peirópolis, 2003.

CÁRICOL, Kassiã. “**Panorama do ensino musical**”. In: **A Música na Escola**. Jordão, G.; ALUCCI, R. et.al., Allucci & Associados Comunicações. São Paulo, ISBN, 2012. P. 19 - 39. Disponível em: <<http://www.amusicaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>>. Acesso 12 dez. 2023.

MARTINS, José Eduardo. **História Breve da Música Ocidental**. Estudo. Av, São Paulo. Vol. 24, n. 70, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000300017> Acesso 4 dez. 2023.

PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX [online]**. Maringá: Eduem, 2012. 234 p. ISBN 978-85-7628-587-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso 10 dez 2023.

DIREITOS HUMANOS VOLTADOS PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ÂMBITO ESCOLAR



LUCIENE AGOSTINHO DA SILVA ENOMOTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2009); Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Mental pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (2011); Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo - USP (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CEMEI Novo Mundo.

RESUMO

Para trabalhar questões relacionadas aos Direitos Humanos, no ambiente educacional, pode-se pensar sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira. Para discutir o tema pode-se utilizar projetos que incentivem a leitura como ferramenta pedagógica para desenvolver o hábito e o gosto nos estudantes, além de proporcionar conhecimentos e discussões sobre o tema étnico-racial. A pesquisa foi baseada em levantamento bibliográfico a respeito do tema a fim de discutir sobre metodologias que possam vir a contribuir para a sua discussão. A criatividade, a ludicidade, a arte, a história, entre outros, constituem as relações presentes no cotidiano das pessoas, concebendo o ser humano em sua totalidade e complexidade. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo geral, discutir por meio de revisão da literatura os Direitos Humanos; e como objetivos específicos, a discussão sobre projetos voltados para as questões étnico-raciais no ambiente escolar. Os resultados apontam que a aplicação de projetos com o tema pode contribuir para desenvolver hábitos mais positivos, evitando-se a discriminação e a falta de respeito, além de promover a possibilidade da habilidade da leitura, fazendo com que os estudantes criem o hábito e se interessem pelo tema.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Cultura Africana e Afro-brasileira; Projetos.

INTRODUÇÃO

O Brasil marcado por um regime escravocrata, predominava ideias e imposições eurocêntricas. Após um longo período desse regime, em que negros eram trazidos da África para trabalhar como escravos de forma precária, a legislação concebeu formas de tentar diminuir os erros cometidos no passado, em que a sociedade passou a repensar sobre as questões étnico-raciais.

Os Direitos Humanos se iniciam pela afirmação de que uma sociedade mais justa é aquela que valoriza as diferenças, promovendo a igualdade e o respeito. As Políticas Públicas voltadas para as questões étnico-raciais vêm sendo incorporadas por diferentes países.

Tem-se inúmeros questionamentos a respeito do discurso e das práticas eurocêntricas e homogeneizadoras em relação aos processos sociais e educativos trazendo à tona questões que incluem o ambiente escolar.

Como problemática, a insubordinação, o racismo e a discriminação ainda ocorrem nos dias de hoje e por isso existe a necessidade da educação mudar essa situação, discutindo temáticas referentes ao tema para cooperar para o conhecimento dos estudantes reconhecendo sua história social, cultural e política, sua origem, e aprendendo a valorizar a si e ao próximo.

Como justificativa, a escola como ambiente favorável para a interação entre os indivíduos mesmo que de origens e níveis socioeconômico diferentes. Ainda, é um ambiente propício para o ensino de regras para o convívio democrático e o respeito às diferenças, por esse motivo, a importância de se discutir sobre o tema.

Nesse sentido, o presente artigo traz como objetivo geral, discutir por meio de revisão da literatura sobre os Direitos Humanos; e como objetivos específicos, a discussão sobre projetos voltados para as questões étnico-raciais no ambiente escolar.

SOBRE A REPRESENTATIVIDADE NEGRA

Trabalhar a representatividade negra é essencial para a autovalorização das crianças negras e suas características, pode romper com o ciclo de estereótipos criados pela sociedade, combatendo o racismo com base nos fundamentos educacionais em Direitos Humanos:

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. [...] A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal (CURY, 2002, p. 255).

A escola apresenta papel essencial em uma educação igualitária, de modo que esta não pode se ausentar de lutar por um ensino que seja além de tudo inclusivo e transformador. É importante que se desfaça a ideia racista e discriminatória que perdura até hoje em nossa sociedade, para vencer o eurocentrismo europeu e valorizar as questões raciais e sociais, desalienando as próprias metodologias pedagógicas (BRASIL, 2013).

Abramovay e Mary (2006), relatam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 surgiu no

sentido de tentar reparar os danos causados pela escravidão que marcaram o povo negro, desde a sua chegada ao Brasil. A lei enquanto política afirmativa é resultado dos diversos movimentos sociais. O movimento negro veio para resgatar o reconhecimento da cultura africana e suas contribuições para o país.

Nesse sentido, a escola deve trabalhar para reconhecer as identidades culturais. Por isso, os professores devem debater sobre as práticas para atender as demandas e proposições trazidas pelos novos desafios que a sociedade impõe.

Uma forma de se trabalhar essas questões é a partir de projetos que envolvam a leitura. Por isso, os professores devem conhecer a importância que esta tem para o seu desenvolvimento, trazendo reflexões sobre suas práticas pedagógicas, fazendo a mediação entre o estudante e o mundo literário.

O professor pode desenvolver o prazer pela leitura, mas, incentivar e ajudar na formação de futuros leitores, incentivando a leitura junto as famílias. É importante utilizar livros e coloque em prática o hábito da leitura, proporcionando um contato ao menos semanal com os livros.

O desenvolvimento da habilidade leitora a partir do começo do Ensino Fundamental é importante, uma vez que para o convívio em sociedade é necessário compreender não só o que está sendo dito, mas, também o que está sendo lido.

No Brasil, infelizmente a educação brasileira é deficiente, e por esse motivo o país não consegue garantir qualidade a todos. Entre as diferentes deficiências está a falta de estímulo a leitura no contexto escolar.

Por esse motivo, é preciso discutir sobre a representatividade negra para autovalorizar as crianças negras e suas características, rompendo com os estereótipos da sociedade; combater o racismo a partir de fundamentos da educação voltados para os Direitos Humanos durante a Educação Básica; e por fim, fazer uso da literatura para estudar personalidades negras com base no lúdico, desenvolvendo projetos que discutam o tema de forma integradora:

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade; Artigo 7º Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação; Artigo 26º

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito; A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz; Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948, s/p.).

Os projetos voltados para a questão étnico-racial devem contemplar a identidade, a autoestima, combate ao racismo, por meio da leitura, brincadeiras, filmes etc. Enquanto hipótese tem-se que os professores do Ensino Fundamental devem incentivar a aceitação e o respeito às diferenças, independentemente de raça, gênero, etnia, cultura e religião.

Isto pode ser concretizado a partir da leitura devido a importância tanto para a aprendizagem quanto para a vida. Desta forma, deve-se incentivar desde cedo o comportamento leitor junto aos estudantes.

Além disso, projetos voltados para leitura exigem que os professores devem direcionar práticas efetivas que desenvolvam as questões étnico-raciais, discutindo em conjunto quais as atividades propostas para retomar a habilidade de leitura; o desenvolvimento de projetos deve despertar nos estudantes o gosto pelos livros fazendo com que se sintam estimuladas e que passem a entender as diferenças.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VOLTADA PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

A sociedade brasileira foi marcada por um regime escravocrata devido ao pensamento eurocêntrico. Com o fim da escravidão, para minimizar e tentar corrigir os inúmeros erros, o Conselho Nacional de Educação (CNE) modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir da Lei nº 10.639/2003 (SILVA, 2007).

A escola é fundamental para ensinar os estudantes sobre a diversidade seja de raça, gênero, religião, origem, entre outras, uma vez que se vive em uma sociedade com diferentes culturas presentes e que ainda não aprendeu completamente a conviver e respeitar o diferente.

A família faz parte desse processo, uma vez que possui estreita relação com a formação da sua visão no ambiente familiar, criando muitas vezes um hibridismo cultural, deixando o estudante muitas vezes confuso devido as visões antagônicas entre família e escola (BARBOSA, 2011, p. 12).

A lei foi promulgada para que as escolas trouxessem vivências significativas sobre o tema a partir da troca de experiências, quebra de paradigmas e projetos, no tocante a uma sociedade mais igualitária e justa. Para isso, as culturas africana, afro-brasileira e indígena devem ser ensinadas agora de maneira não distorcida, enfatizando as contribuições que esses povos trouxeram para a formação social brasileira (VERRANGIA e SILVA, 2010).

O município da Cidade de São Paulo que apresenta legislação pertinente demonstrando preocupação com as questões étnico-raciais. Desde que foi instaurada a Lei nº 10.369/2003, diversas ações foram realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), para implementar o tema no cotidiano escolar. No caso da comunidade indígena, a Lei nº 11.645/2008 promulgou a obrigatoriedade sobre a história e a cultura indígena.

As diferenças culturais e práticas pedagógicas presentes nas escolas ao tratar de questões para os quais não foram preparadas, preocupam os especialistas:

Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2015, p. 28).

A diversidade cultural deve ser contemplada desde o início do Ensino Fundamental. As práticas devem valorizar estas culturas com base na sua riqueza histórica, auxiliando no combate ao preconceito e discriminação, incentivando a igualdade e o respeito por parte dos estudantes.

Os professores precisam incentivar o respeito a diversidade seja ela de raça, credo, cultura ou outras situações. É preciso trabalhar essas questões por meio de práticas que desenvolvam no estudante o respeito a diversidade (COSTA, 2018).

Para isso, o professor pode incentivar a aprendizagem da cultura africana, afro-brasileira e indígena a partir da literatura, através de livros, contos e histórias relacionadas à cultura indígena e afro-brasileira, que tragam suas identidades e culturas, desenvolvendo o conhecimento de que estes fazem parte das raízes que formam a cultura brasileira.

No caso da aplicação de projetos, no planejamento deve-se discutir quais ações podem ser tomadas ao longo do ano a fim de contemplar a recuperação das aprendizagens com os estudantes, definindo estratégias e pensando em conjunto quais serão as atividades propostas a fim de contemplar os objetivos do presente trabalho.

Utilizando-se diferentes recursos para contar histórias; ainda, o desenvolvimento do projeto ocorre baseado no documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), Priorização Curricular 2021, estendendo o projeto não só para as aulas regulares, mas, em outros ambientes.

Diante da participação dos estudantes, será possível verificar as contribuições da leitura junto ao ensino da cultura africana e afro-brasileira a partir da literatura, através de livros, contos e histórias relacionadas à essas culturas, compreendendo suas identidades e o conhecimento de que essas histórias fazem parte das raízes que formam o povo brasileiro.

A apresentação do produto pode acontecer por meio de apresentações em evento literário, que pode ser aberto à comunidade, para que os pais e responsáveis possam acompanhar.

Em especial, na Cidade de São Paulo, o documento “Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial” (2008), junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), discute as questões étnico-raciais:

[...] A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004, p. 1-2).

Deve-se evitar que situações como racismo e discriminação, aconteçam, existindo a necessidade das escolas em debater temáticas referentes ao tópico para reconhecer o indivíduo como sua história social e cultural, conhecendo sobre sua história e aprendendo a valorizar o outro.

O projeto de intervenção didática também espera alcançar resultados referentes a novos valores sociais através do contato com outro ampliando seu repertório cultural, ampliando o olhar do estudante para além do ambiente familiar, onde o diferente muitas vezes é silenciado ou não compõem esse ambiente.

Por esse motivo, é fundamental investir em projetos e pesquisas que estimulem a leitura desde o começo da Educação Básica, desenvolvendo habilidades cognitivas para a construir o conhecimento.

Sendo a leitura considerada um instrumento de informação, é relevante que o estudante tenha uma relação com esta prática, podendo assim compreender melhor o mundo ao seu redor e compreender e respeitar as questões étnico-raciais tão presentes na cultura brasileira (VAL, 2004).

A leitura leva ao aprofundamento dos conhecimentos intrínsecos ao ser humano e permitirão que o estudante aprenda sobre o mundo real e as diferentes culturas:

O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico principalmente a leitura dos livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição empobrece. O exercício da mente e do espírito aguça a inteligência, refletindo no pensamento lógico e seu sentido prático; no equilíbrio para harmonizar realidade e irrealidade; na capacidade de imaginação e fantasia; na lucidez, originalidade, poder de observação e captação do fundamental. Podemos dizer que a leitura é a melhor ginástica para a mente. Ela capacitará o melhor uso inteligente e de interação das potências mentais e espirituais (GOES, 2004, s/p.).

Os resultados esperados na aplicação de projetos também envolvem a prática docente para que o ensino não fique limitada apenas ao Dia do Índio; ou do Dia da Consciência Negra. Isso porque muitas vezes o que ocorre nas escolas é a comemoração ou a menção a esse assunto apenas nessas datas, fazendo pinturas no rosto dos estudantes, por exemplo, ou dando papéis com desenhos para que eles possam colorir.

O importante é trazer diferentes elementos a fim de fazer com que os estudantes possam não só observar, mas, também interagir sobre o tema, aprendendo que além da cultura dela existem outras culturas e que é preciso valorizá-las e reconhecê-las como pertencentes a sua, já que trouxe inúmeras para a construção do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível dizer que as culturas africana, afro-brasileira e indígena, devem e estão em parte sendo valorizadas nas escolas. Para que isso ocorra, é essencial a contribuição da comunidade escolar ao mostrar que a cultura é riquíssima para uma formação cultural, mas, também social.

Ainda, deve-se destacar os inúmeros desafios, e o preconceito e a discriminação ainda ocorrerem, apesar de haver legislação pertinente atualmente e por isso, é necessário discutir sobre as diferenças no Ensino Fundamental.

Isso porque, propostas pedagógicas voltadas para a valorização dessas culturas podem contribuir não só para a difusão desta cultura, mas, para propiciar a diminuição ou mesmo eliminação da exclusão, da discriminação, do racismo e preconceito.

Quanto a prática da leitura, pode-se dizer que a mesma amplia as possibilidades, diferentes práticas e atividades que podem ser desenvolvidas em grupo a fim de que os estudantes adquiram o prazer e o gosto pela leitura, o que facilitará o trabalho do professor, enriquecendo o repertório e o vocabulário em função do contato que se teve com a literatura.

É preciso discutir a diversidade cultural desde o começo da Educação Básica. Isso porque, propostas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, contribuem não só para a propagação destas culturas, mas, propicia ainda a diminuição ou mesmo a eliminação da exclusão, da discriminação, do racismo e preconceito, tão essenciais na atualidade.

Por isso, existe a importância de trabalhar o tema através de projetos que incentivem a aceitação e o respeito às diferenças. Por fim, é necessário resgatar a representatividade negra a partir da autovalorização dos estudantes negros para romper estereótipos sociais, presentes na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; MARY, G. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso 12 fev. 2024.

BARBOSA, L.M.A. (Org.). **Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

CANDAU, V.M. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**. In: **Educação: temas em debate/organização** Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

COSTA, J.C.S.C. **“A importância da valorização da cultura indígena na educação infantil: relato de prática pedagógica”**. In: **Anais do Congresso Infantil de Educação Infantil / Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe/UDUAL**, 2016. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/coneinf-concuni/trabalhos/a-importancia-da-valorizacao-da-cultura-indigena-na-educacao-infantil-relato-de-pratica-pedagogica>. Acesso 11 fev. 2024.

CURY, C.R.J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul. 2002. Disponível em: n116a10 (scielo.br). Acesso 12 fev. 2024.

GOES, V.L.P. **Introdução a Literatura Infantil e Juvenil**. 2ª ed. Editora Pioneira. São Paulo: 2004.

MARTINS, J.S. **Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino em sala de aula**. 2ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007. 184 p.

ONU, A. G. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Nações Unidas.

SÃO PAULO. Parecer CNE nº 201/10. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fRF9xSale4cJ:www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_201-10.doc+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso 13 fev. 2024.

SILVA, P.B.G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.

VAL, M.G.C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

GESTÃO DEMOCRÁTICA



ROMILDA MARTINS

Graduação em Geografia pela Unisa (2002); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNIBAN (2006); Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2005); Professora da Rede Pública Estadual professor Cesar Yasigi e Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente século propõe mudanças significativas no processo de gestão escolar, e nosso objetivo com este artigo é refletir sobre as demandas emergentes na escola que perpassam pela gestão escolar. Nesse novo contexto escolar as emergências no processo educativo se diferem se comparadas a séculos passados. A escola mudou, os alunos mudaram, as metodologias são outros, novos caminhos foram descobertos. A escola é para todos com a participação de toda equipe docente, discentes e familiares. O tema gestão escolar é visto no viés democrático com objetivo de discutir caminhos possíveis, de buscar novas soluções, de descentralizar o poder, de efetivar um trabalho com a participação de todos envolvidos na escola: mães, pais, irmãos, colegas, funcionários, professores, comunidade do entorno e estudantes que queiram aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Organização; Participação.

INTRODUÇÃO

Na área da educação, a escola é responsável pela construção do conhecimento, porém, no mundo globalizado, exige-se que a escola tenha uma nova concepção e uma forma diferenciada de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para colaborar com um conhecimento de nível elevado a fim de preparar os alunos a serem criativos e pensantes, com objetivo de formar cidadãos críticos, e que se comprometam a uma participação mais efetiva, para obter resultados com eficácia, favoráveis ao desenvolvimento do estabelecimento. Partindo deste princípio, surge a figura do gestor escolar, como sendo o indivíduo que irá propagar ideias para que ocorra a transformação, aquele que irá articular essas ideias junto à comunidade escolar. Diante desse

princípio, a atual forma de gestão deve extinguir o modelo tradicional, em que a concentração da autoridade ficava a cargo do gestor, pois, assim, ele seria responsável por todas as decisões dentro da escola. Para que ocorra a gestão democrática, norteiam-se uma participação efetiva da comunidade, no momento de partilhar o poder por meio da descentralização até o momento de serem tomadas decisões importantes, que irão influenciar no cotidiano da escola, na consecução de resultados que proporcionem a satisfação de todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar.

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Para a sociedade exercer o direito à informação e à participação deve fazer parte dos objetivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, por meio de mecanismos institucionais.

Esta presença da sociedade materializa-se por meio da incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários, professores).

Segundo Paro (2002):

A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar for substituído pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (PARO, 2022, p.12).

A administração participativa nas escolas públicas é, então, percebida como sendo um meio capaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais na democratização da gestão escolar. Há ampla literatura sobre o efeito da democratização da educação no planejamento, na tomada de decisões e na prática cotidiana. Desse modo, o foco está na escola e no aluno, a probabilidade de autonomia e sucesso da escola é certa.

A administração participativa é creditada o alargamento de espaços para incorporar a capacidade criativa e solidária das comunidades escolar e local. Tal prática favorece o despertar de iniciativas e programas a partir das interlocuções, dos diálogos, das críticas e da reflexão, como resposta aos anseios e às necessidades da escola pública e da sociedade que a financia. Lopes (1997) afirma que a organização escolar deste século precisa de uma postura de responsabilidade, presteza de decisões, propósitos claros e visão eventualista como forma de pensar em existir... Agilidade, maleabilidade e suas proposições bem definidas pelo consenso do coletivo.

Paro (1995) credita à atividade gestão educacional a mediação do processo de coordenação das ações administrativas e pedagógicas. O pensamento corrente é que a ação pedagógica de qualidade constitui a finalidade primeira da escola. A participação na gestão da escola será facilitada pela conquista de crescente autonomia pela escola nos domínios da gestão financeira, pedagógica, administrativa e cultural.

Segundo Weffort (1995):

[...] a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas às crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil (WEFFORT, 1995, p. 99).

A descentralização e a autonomia poderão liderar a iniciativa criadora da escola, permitir que ela se insira mais harmoniosamente no contexto sociocultural da comunidade e reduzir os controles burocráticos inúteis que a fazem perder tempo. Para isso, é imprescindível que o poder descentralizado transferido oficialmente à responsabilidade das unidades escolares seja respeitado pelas autoridades dos níveis superiores. A descentralização e autonomia efetiva das escolas criam a condição facilitadora básica da possibilidade de sua gestão colegiada. Sua prática constitui a garantia de uma inserção dinâmica do sistema escolar no sistema social global, assegurando a supressão das disfunções burocráticas entre os participantes do ensino e transformando-se numa relação de colegialidade.

Por meio da autonomia, criam-se relações sociais opostas às relações autoritárias pré-existent. A autonomia nega a uniformização e celebra a diferença, valorizando a originalidade e o novo, também buscando o intercâmbio com outras experiências sociais. Autonomia, democracia e cidadania são conceitos que implicam mutuamente. O cidadão é aquele que participa do governo; aquele que tem poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

A descentralização e autonomia das escolas abrem espaço para participação e democratização do sistema público de ensino. Estas formas práticas de formação para cidadania se dão de modo privilegiado na participação, no processo de tomada de decisão dentro do colegiado da escola.

Segundo Gadotti (1995):

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

Para não se alegar a apatia das massas é preciso que a participação de pais e membros da comunidade no colegiado da escola se constitua numa estratégia explícita da administração. Para facilitar a participação é preciso conscientizar os pais de seus direitos de participação, programar as reuniões para horários adequados e realizá-las em locais confortáveis. A gestão democrática supõe a descentralização do poder para a instância da unidade escolar, eliminando as incontáveis instâncias de poder intermediário.

A comunicação direta com as escolas parte do pressuposto de que a escola é o lócus central da educação e, por isso, deve tornar-se o polo irradiador da cultura, para reproduzi-la e para elaborá-la. A autonomia implica que cada escola tenha poder para escolher e elaborar seu próprio projeto educativo. A avaliação permanente do desempenho escolar precisa tomar-se parte essencial do projeto educativo para adquirir um sentido emancipatório. Cabe lembrar que a educação é um processo coletivo. Pais e escolas têm responsabilidades legais em relação à educação das crianças,

mas esta ocorre tanto dentro como fora da escola. A coordenação destes elementos da educação é importante. Ora, é no colegiado da escola que pais e educadores profissionais se encontram para definir os rumos do processo educacional.

A comunicação entre a equipe escolar, os pais, os estudantes e seus familiares é uma das estratégias usadas para estabelecer uma prática escolar participativa. A partir de uma visão comum, as pessoas definem objetivos, metas e caminhos teóricos e práticos a serem seguidos. Elas constroem o Plano de Desenvolvimento da Escola, os projetos financeiros e pedagógicos de forma mais abrangente e realista.

A comunicação aberta e clara pode ser uma estratégia eficiente capaz de promover certa visão de conjunto e facilitar a possibilidade de integrar a comunidade escolar consigo própria, dentro de seus próprios muros e com a comunidade local.

A comunidade de educadores encontra no modelo de gestão colegiada a oportunidade para influenciar a natureza de seu trabalho de forma bastante poderosa. Os professores estão representados no grupo de política da escola, o qual é responsável pela aprovação da missão, da política, do plano estratégico e das prioridades. Em todas estas definições deverá haver um adequado envolvimento dos professores nas atividades que conduzirão às decisões. Também cabe aos professores encaminharem propostas para a consideração do grupo de política, ou seja, para o colegiado escolar. Como a principal fonte de competência na área de política curricular na escola, os professores iniciaram o colegiado em seu processo de política sobre a escolha de estratégias de mudança curricular de longo prazo, a preparação de planos e prioridades para o ano seguinte e a avaliação do programa numa base cíclica. Por outro lado, a cultura da escola abre espaço para a possibilidade de desenvolvimento profissional do professor na própria escola, especialmente por meio da prática reflexiva. A teoria ajuda a organizar a experiência, mas em si mesma é insuficiente para guiar a prática. A cultura da gestão colegiada fornece a oportunidade para a prática reflexiva, criando condições para professores, pais e alunos refletirem sobre suas próprias ações e definirem diretrizes para o funcionamento eficiente da escola e para a eficácia do processo pedagógico. Devemos sempre lembrar que a tarefa educativa essencial da escola é educar os alunos para os valores da democracia. O processo democrático pode assegurar a participação das pessoas envolvidas e seu consequente comprometimento com decisões tomadas. Uma segunda razão para a escola incorporar o espírito democrático é que os valores de inclusão, justiça, participação e diálogo, são essenciais à democracia, também são inerentes às escolas efetivas. Uma democracia é uma comunidade inclusiva, ou seja, procura fazer as pessoas tomarem parte do processo, reconhece a diversidade entre seus membros e, em nome do princípio de exclusividade, abre as portas à participação e faz as pessoas se sentirem parte da comunidade. Em nome deste princípio, o colegiado escolar precisa abrir-se ao debate de tópicos importantes para sua comunidade, discutir todos os lados das questões, alocarem tempo suficiente para discussão dos problemas e abrir espaços para a participação de pais e alunos no debate das questões básicas da escola.

Numa sociedade democrática, cada pessoa se sente responsável por si e pelos outros. Na democracia há lugar para os interesses individuais, sem exclusão de uma agenda comum para a sociedade. Uma sociedade democrática estabelece elos entre os interesses individuais e os coletivos. Sem interesses coletivos não há sociedade ou comunidade. Neste contexto, cada membro

da sociedade ou comunidade precisa perguntar se que pode fazer para aprimorar seu ambiente ou comunidade. Ensinar responsabilidade para com a comunidade é tarefa de todos os membros da escola. A democracia promove o discurso e o debate num ambiente civilizado.

Em um clima de democracia todos podem concordar/ discordar e debater os problemas até chegar a certo consenso. Este debate precisa ser conduzido com civilidade, o que não exclui a paixão. Mas, uma vez encerrado, deverá haver respeito pelas diferentes opiniões e um envolvimento construtivo. No contexto da escola, a civilidade significa a capacidade de ouvir e promover o discurso de todos os grupos, independentemente de suas posições.

Segundo Calabrese e Barton (1994):

Quando uma escola não permite o engajamento construtivo e não abre aos estudantes ou professores um espaço para afetar a mudança, dá-se a violência na forma de vandalismo, o antagonismo às autoridades e o repúdio dos princípios democráticos (CALABRESE e BARTON, 1994, p.10).

Por fim, as escolas éticas e democráticas são lugares onde prevalece a justiça, em que se cultiva a equidade; em que a integridade é a força motriz em todos os relacionamentos. Lugar em que a plena participação de pais, alunos, comunidade, enfim, é a expectativa, em que a inclusão é a norma que distribui os recursos equitativamente; e que permitem os recursos dos membros corrigir as injustiças.

ESTRATÉGIAS PARA EDUCAÇÃO

No mundo globalizado a dinâmica do mercado exige tomada de decisões rápidas, devido a essa rapidez muitos gestores deixam de lado o planejamento estratégico e adotam plano de ações imediatas sem se quer planejar essas ações.

Os gestores educacionais devem tratar o planejamento estratégico como uma ferramenta determinante dos resultados positivos das instituições de ensino. O gestor educacional deve pensar e agir estrategicamente, assim poderá tomar decisões cada vez mais eficientes e eficazes, podendo propor melhores opções para conduzir os interesses da escola. Em outro entendimento Bateman (2006) diz que:

O planejamento estratégico é um conjunto de procedimentos para tomada de decisões sobre os objetivos e estratégias em longo prazo. Fazendo uma comparação é possível identificar instituições engessadas em conceitos tradicionais e ultrapassados e encontram enormes dificuldades para gestão com autonomia e sendo engolidos pelos concorrentes, no qual os gestores educacionais com esse perfil desconhecem ou desconsideram conceitos fundamentais para o exercício da gestão. (BATEMAN, 2006, p.121).

Planejamento; Estratégia; Competitividade; Diagnóstico. Esses conceitos são muito utilizados nos princípios administrativos. Quando bem utilizados, são de fundamental importância para o exercício da gestão institucional e poderão servir de norteadores para a tomada de decisão dentro da unidade escolar. Planejamento consiste na identificação, na análise e na estruturação dos propósitos da instituição rumo ao que se pretende alcançar, levando em consideração suas políticas e recursos disponíveis, atuando nos níveis: estratégias, táticas e operacionais.

Estratégia - Por definição, podemos concluir que a estratégia abrange um conjunto de definições e decisões que orientam as ações organizacionais, mobilizando as instituições para construir o seu futuro perante o cenário que está inserido, ou seja, é o caminho escolhido ou a maneira considerada adequada para alcançar, de forma diferenciada e competitiva, os desafios estabelecidos.

Competitividade está ligada diretamente com o processo de competir, porém, as IES não podem descartar fatores que serão de suma relevância no mercado competitivo como: alto desempenho da organização, com a liderança da excelência do saber fazer, principalmente o comprometimento dos envolvidos, objetivando sempre em consideração às necessidades e expectativas dos alunos.

Para ser competitivo é necessário ser diferenciado, é quebrar paradigmas, trazer inovações e qualidade, é pensar antecipadamente, o que ocorre é que algumas IES esperam as mudanças acontecerem para depois se posicionarem e propor soluções como meros expectadores. Tais instituições estão fadadas ao fracasso se adotarem essa postura frente ao mercado.

Diagnóstico Estratégico - Essa é uma das fases mais importantes do planejamento estratégico, tendo em vista que a análise feita apontará e diagnosticará (e esse diagnóstico deverá ser bem rico em detalhes) a situação atual que se encontra a instituição. Por definição, podemos concluir que o diagnóstico estratégico é a determinação da situação atual, ou seja, de como se encontra a instituição escolar levando em consideração a sua missão, seus princípios, a análise da comunidade em que está inserida e suas competências. Para podermos analisar e compreender melhor a situação atual da instituição é necessário abordar alguns itens que são extremamente importantes para a análise do diagnóstico estratégico, como: missão; princípios; competências competitivas; visão; perspectiva equilibrada; objetivos estratégicos; indicadores de meta; estratégias competitivas; consistência e aprovação. Independentemente dos modelos ou conceitos de planejamento estratégico utilizado, tem-se percebido atualmente, principalmente com o aumento da concorrência competitiva, que as instituições educacionais precisam, para sua própria sobrevivência, começar a aplicar e implementar os conceitos administrativos na sua gestão, tendo em vista os benefícios que isso pode trazer para os gestores educacionais e principalmente na sua enorme contribuição no processo decisório.

Para obter através do exercício de planejamento, uma visão estratégica dentro da UES é necessária que os gestores interpretem e utilizem conceitos de previsão, prognósticos e cenários, no qual possam intervir de forma organizada e planejada no processo de tomada de decisão. Uns dois maiores desafios dos gestores educacionais, bem como suas instituições, é conceber e elaborar um processo contínuo, dinâmico e participativo de planejamento, principalmente adquirir a cultura estratégica, para tratar as possíveis situação-problema e ter uma visão objetiva dos resultados esperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional atual cabe ao gestor escolar pensar o processo educacional das

ações na escola, definindo um projeto de cidadania, atribuindo-lhe finalidades e pressupostos filosóficos, sociais e educacionais congruentes com a proposta político pedagógica do processo de ensino.

O administrador escolar e seus coordenadores devem ser capazes de trabalhar com os atores sociais do processo educacional e suas relações, como sujeitos da construção desse processo, gerando participação, responsabilidade e compromisso.

Para os gestores o desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional como forma de canalizar e reordenar as forças emergentes no cotidiano escolar viabiliza a consecução de propostas pedagógicas que garantam o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os objetivos propostos pelo artigo, analisamos que a educação brasileira enfrenta o desafio de oferecer uma educação de qualidade para todos. O Brasil elegeu a gestão democrática como um dos meios para a construção de uma cidadania emancipadora/autônoma, capaz de tomar decisões individuais e coletivas, articulando-se para a compreensão da realidade social.

A gestão escolar democrática participativa é o elemento de democratização da escola (e consequentemente da sociedade) e de articular as relações sociais com o contexto histórico que vivenciamos. É claro que a gestão escolar democrática participativa é construída no cotidiano escolar e que encontra, na figura do professor, um de seus responsáveis, para a criação e manutenção de processos, atitudes e vivências democráticas.

O profissional da educação passa, na construção e incorporação deste novo paradigma, por transformações em sua identidade profissional e social, deixando de ser apenas professor para também ser professor-pesquisador, professor formador humano, professor reflexivo, atuante, conhecedor e analista dos contextos sociais e institucionais, exercendo sua profissão e transformando, concomitantemente, seu local de trabalho.

REFERÊNCIAS

BATEMAN, T. S. **Administração: novo cenário competitivo**. São Paulo: Atlas, 2006.

GADOTTI, M. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CALABRESE, R.L. e BARTON, A. **Democracy: Back to the future**. Bulletin, 78, 1994.

PARO V.H. **Administração Escolar: introdução crítica**. S.P: Cortez, 2002.

WEFFORT, F. **Escola, participação e representação formal**. Rio de Janeiro. Petrópolis. Vozes, 1995.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSANA COSTA PARDINHO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de São Caetano 2011; Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade XV de agosto 2015; Professora de Educação Infantil Céu Cei São Mateus.

RESUMO

O artigo tem como objetivo ampliar e demonstrar a importância da contação de história na educação infantil e todo e seu vasto repertório para crianças de todas as idades, tendo como foco analisar a contação de histórias e suas diversas possibilidades de ação nas linguagem artística. É importante ratificar e desenvolver nas crianças a capacidade de imaginar a história e recriar.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de Histórias; Senso Crítico; Palavras; Criança; Recriar.

INTRODUÇÃO

Quando trabalhada desde a infância, a contação de histórias pode estimular a leitura, como também estimular a aprendizagem acerca da decodificação do código linguístico. Segundo Bamberger (1991, p. 10) “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem”.

Várias fontes de aprendizagens podem ser desfrutadas com as histórias, contribuindo desde o incentivo à leitura e escrita até a noção de valores e sentimentos vivenciados pelo ser humano, manifestados durante a escuta de uma história. Estas noções de valores possibilitam uma reflexão da criança sobre o convívio em sociedade.

Deste modo, o docente deve propiciar momentos de leitura a fim de estimular a formação de leitores e escritores buscando interação e ludicidade na literatura infantil.

Essa possibilidade faz da contação de histórias um tema interessante para análise, que merece um aprofundamento. Afinal, essa pesquisa pode servir também de estímulo a novos narra-

dores, além de alertar para os tipos de histórias que estão sendo contadas, de que maneira estão sendo transmitidas e principalmente com qual propósito.

A contação de histórias como estratégia pedagógica pode contribuir significativamente com a prática docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso porque, além de educar e instruir, a contação de histórias contribui para o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2007). Coelho (2000) aponta que a criança aprende com o lúdico, jogos, brincadeiras e a história contada de forma agradável desperta o interesse do aluno para o aprendizado.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTOS

Contar uma história faz com que permaneça viva a cultura de um povo, fixa seus costumes e passa adiante as tradições de geração para geração, dividindo o conhecimento.

Desde muito cedo ouvimos histórias, sejam elas reais ou fictícias, felizes ou assustadoras, e essa experiência causa satisfação, curiosidade, encantamento. No caso das crianças, é um incentivo a mais no ato criador, pois adoram ouvir e inventar as suas próprias histórias, trabalhando assim a imaginação, inspirando-se na sua realidade e muitas vezes misturando-a com os contos de fadas.

São esses contos de tradição oral e/ou populares, os contos de fadas, mitos, fábulas, lendas, entre outros, que passam o conhecimento de uma pessoa para a outra. Segundo Matos e Sorsy (2007, p.3) “[...] nas culturas orais o conhecimento é armazenado na memória” [...] “e os anciãos representam a memória viva de seus antepassados”. Em consequência o homem da cultura oral é metódico e teme as novidades que podem causar a perda do conhecimento ancestral do seu povo.

Nós homens modernos da cultura escrita, ansiamos sempre mais por novidades, mas para o homem da cultura oral o prazer não está na novidade. A centésima repetição de um conto ou de um relato qualquer pode emocionar e surpreender o ouvinte como se ele o estivesse ouvindo pela primeira vez. (MATOS; SORSY, 2007, p.3)

E são exatamente esses homens modernos da cultura escrita, que se encantaram pela contação de histórias, encontrando novos caminhos e muitas possibilidades de utilizarem esta arte também como trabalho, sendo possível manter as raízes, mas ao mesmo tempo adentrando cada vez mais na contemporaneidade. E justamente por esta arte virar profissão, acaba surgindo cada vez mais estudos revelando novas descobertas, que aprimoram este trabalho.

Vemos que o lúdico estimula a criatividade da criança fortalecendo processos de interação e criação, contudo, o trabalho com a preservação do ambiente estreita a relação homem-natureza. Literaturas sobre educação ambiental oferecem oportunidades para explorar o estudo de ciências, defende Tahan (1966), a contação de histórias promove o enriquecimento de conhecimentos sobre animais, plantas, natureza, ciências e artes.

Busatto (2005, p. 39) acrescenta que “as Ciências Naturais também serão favorecidas pelo conto, pois aqui pode-se pesquisar desde o ambiente onde este povo vive, até quem é esse povo, quais são seus hábitos, sejam eles alimentares, higiênicos, e como eles afetam este homem”.

Ressaltamos neste trabalho a importância do aluno, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ter contato com os conhecimentos científicos, o que pode ser feito com o auxílio da contação de histórias, pois, neste período, estará apto a construir repertórios de imagens, fatos e noções, essenciais para o estabelecimento dos conceitos científicos, o que se configurará nos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

Uma possível causa deste fato é que os docentes ainda possuem aspectos tradicionais de ensino e aprendizagem, sejam por carências na sua formação inicial ou até mesmo motivos políticos e econômicos da própria Educação. Essas carências durante a formação inicial acabam trazendo o sentimento de despreparo para ensinar ciências por parte do professor que decide utilizar de assuntos cotidianos (higiene, alimentação, etc.) conduzindo uma aula de forma mecânica (MENDES; TOSCANO, 2011).

Existem muitas maneiras do narrador selecionar seu material de trabalho e definir a melhor forma de contar uma história, mas isso só a experiência vai trazer. A criação e organização vão se aprimorando no dia-a-dia. “Então a técnica é a escolha de um determinado modo de contar, a partir de uma intenção e levando em consideração, além dos recursos internos, outros tipos de recursos que possam ser descobertos pelo contador de histórias” (MACHADO, 2004, p.74).

RAMOS (2013, p. 97) em sua dissertação de mestrado, apresenta algumas técnicas utilizadas, como por exemplo:

A simples narrativa – o contador tem como apoio a história, a voz, o corpo e o ouvinte. Aparelhos é a maneira mais fácil de contar uma história, mas exige um domínio muito maior do narrador em relação ao todo.

O uso do livro – o narrador vai contando a história e com pausas vai mostrando as gravuras aos ouvintes, que interagem não só ouvindo, mas também observando as imagens.

A palavra é o grande recurso da contação de história, é por meio dela que o contador tem o poder de transportar o ouvinte para dentro do conto. “As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras” (MATOS; SORSY, 2007, p7). Contar uma história faz com que permaneça viva a cultura de um povo, fixa seus costumes e passa adiante as tradições de geração para geração, dividindo o conhecimento.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar”.

A palavra é o grande recurso da contação de história, é por meio dela que o contador tem o poder de transportar o ouvinte para dentro do conto. “As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras” (MATOS; SORSY, 2007, p7).

ENSINANDO POR MEIO DAS CONTAÇÕES

Como nota Busatto (2005), para que a contação seja bem sucedida, o narrador deve contar com o coração, de modo que se identifique com o conto e permita que o ouvinte também o faça. Acrescenta que “antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador” (BUSATTO, 2005, p. 47).

Deste ponto de vista, Busatto (2005) considera que:

O envolvimento afetivo com a história narrada permite maior flexibilidade ao narrador, pois ele poderá perceber como ela atua junto aos ouvintes, e assim conduzir a narrativa para que aquelas demandas sejam atendidas. Cada narrador imprime sua personalidade ao conto, priorizando passagens que mais lhe impressionam, reforçando alguma imagem que lhe toca de uma maneira especial, uma intenção que considera primordial, e isto é natural, se pensarmos na narrativa como uma atividade dinâmica que atua sobre os diferentes níveis de realidade. (BUSATTO, 2005, p. 48)

A postura corporal do narrador pode contribuir para a contação da história. O conto pode ser narrado sentado ou em pé, de modo que se sinta mais confortável, o importante é ter uma postura corporal ereta e equilibrada, com musculatura relaxada, pois dessa forma o corpo se encontra mais flexível e a expressividade corporal transmite uma linguagem do corpo harmoniosa. Tais posturas externas estão relacionadas com a postura interna. “Ao se permitir internamente, fica mais fácil soltar o corpo, e estas são condições favoráveis à narrativa” (BUSATTO, 2005, p. 72).

A contação de histórias, para ter um bom resultado, deve ser realizada em um ambiente harmonioso, com um espaço físico adequado e aconchegante, de modo que o aluno se sinta confortável e interessado durante a contação. O professor ou contador precisa gesticular e expressar enfatizando os pensamentos, sentimentos e atitudes dos personagens, despertando a imaginação e sentimentos dos alunos, conforme aponta Abramovich (2005).

O professor pode utilizar de alguns recursos para enriquecer a contação, tais como: personagens de fantoches, avental com velcro, baú com alguns objetos, podem auxiliar e estimular a compreensão e envolvimento durante a história.

De acordo com Abramovich (1991) o professor/contador de histórias necessita de alguns preparos: 1. Saber escolher o que vai contar, levando em consideração o público e com qual objetivo; 2. Conhecer detalhadamente a história que contará; 3. Preparar o início e fim no momento da contação e narrá-la no ritmo e tempo que cada narrativa exige; 4. Evitar descrições imensas e com muitos detalhes, favorecendo o imaginário da criança; 5. Mostrar à criança que o que ouviu está ilustrado no livro, trazendo-a para o contato com o objeto do livro e, por consequência, o ato de ler; 6. E por último, saber usar as possibilidades da voz variando a intensidade, a velocidade, criando ruídos e dando pausas para propiciar o espaço imaginativo.

APRENDENDO E LENDO

Em relação à temporalidade histórica, o conhecimento histórico se distingue de outros tipos de conhecimento pela perspectiva da temporalidade. O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro.

Neste viés, os contos de fadas podem ser vistos como fontes históricas que nos permitem entender histórias coletivas. São realidades que foram contadas a partir de estórias que procuravam alertar sobre os perigos da vida real e a necessidade de se suportar um destino difícil, as quais foram sendo modificadas conforme a necessidade da sociedade em determinado momento histórico.

Podemos analisar a sociedade do período absolutista. Em outras palavras a sociedade que se formou na Europa durante a Idade Moderna constituiu um modelo complexo e específico de organização social, econômica e política. Longe, portanto de representar uma simples transição entre dois sistemas, ou seja, a transição do feudalismo para o capitalismo. Após a Revolução Francesa de 1789, contudo, ela passaria a ser chamada de Antigo Regime. As duas denominações – Antigo Regime e sociedade moderna – parecem contraditórias. Na verdade elas expõem as inúmeras contradições que conviviam no interior dessa sociedade.

Por meio dos contos de fadas podemos conhecer a estrutura social dos reinos onde prevalecia a monarquia absolutista, composta por camponeses, artesãos, comerciantes e burgueses.

Tal momento pode ser conhecido, problematizando os contos de fadas, tomando-os documentos que possibilitam a investigação de determinado contexto histórico.

Segundo De Rossi (2003, p.23), não há uma única maneira de se escrever a História e a tarefa do estudioso da História, é saber como capturar o todo, que corresponderia ao real, determinando de múltiplos modos o momento histórico, apreendendo nas profundezas, o que designam como sua essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascemos ouvindo histórias, crescemos ouvindo e contando histórias, repassamos histórias, inventamos histórias, ou seja, as histórias estão por toda parte, em todos os lugares, na imaginação da criança, no conto da vovó, na vida e na arte.

A pesquisa mostra que a arte da narrativa se faz cada vez mais presente artisticamente, e traz variadas oportunidades de abordagens e temas que geralmente podem ser trabalhados de maneira crítica, levando à reflexão. É possível afirmar que: a contação de histórias pode ser utilizada como uma ferramenta na construção do pensamento crítico do indivíduo. Porém, por ser de “fácil”

domínio e muitas pessoas conseguem utilizar de suas técnicas, está se tornando um produto comercial, o que acontece também com outras linguagens artísticas. A arte vira mercadoria. um teatro de fuga, destinado ao prazer, no qual há uma identificação automática e alienante do espectador, bloqueando assim o despertar, impedindo-o de ir além.

Retrata também, que existem pessoas lutando para tornar a contação de história uma profissão, assim como é o teatro e que, aliás, cada vez mais essas linguagens misturam-se, a contação aproxima-se muito do teatro narrativo hoje em dia.

Concluo que os contos de fadas nos permitirão, como fontes, entender contextos sociais e perceber que são instrumentos importantíssimos para o desenvolvimento da criança e reelaboração de suas fantasias, encontrando soluções para seus desafios cotidianos.

Acentua que há grupos agregando a esta linguagem, ao mesmo tempo, que tentam manter as origens dessa técnica narrativa, sempre somando em prol do outro e da arte.

Dessa forma, cabe ressaltar que a pesquisa traz questionamentos importantes, que vão além de poder usar a contação de histórias como um instrumento de reflexão e crítica, inclusive, faz lembrar que viver socialmente é conviver com regras ou normas, que atingem cada indivíduo de uma maneira, de acordo com sua condição social. É importante ainda enfatizar que tudo isso interfere diretamente no fazer artístico, trazendo sempre novas possibilidades e indagações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione; 1991. Acesso 21 de Jan de 2024

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia Do Trabalho Científico**, 10. ed. – São Paulo: Atlas, 2010. Acesso 11 de Jan de 2024

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991. Acesso 16 de Jan de 2024

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. In Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/ Fev/ Mar/ Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso 10 jun.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso 18 jan. 2024.

BRITANNICA. In Escola Online. **Contação de História**. Enciclopédia Escolar Britannica, 2015. Web, 2015. Acesso 22 de Jan de 2024

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. Acesso 23 de Jan de 2024

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 1a ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

FRANCISCO, F. R. **A contação de histórias no ensino de ciências: um recurso didático**. Trabalho de conclusão de curso.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teóricos - Poéticos Da Arte DeContar Histórias**- São Paulo: DCL,2004.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O Ofício do Contador de Histórias**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A LEITURA E O SEU ENVOLVIMENTO EDUCATIVO



THAÍS SANTOS DE LIMA GIROTO

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Brasil (2019); Especialista em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada - Faconnect (2023); Professora de Educação Infantil no Ceu Cei São Mateus – Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo aproximar alunos e pais a um ambiente letrado desde a educação infantil, incentivando e despertando o gosto e prazer pela leitura. Não dar liberdade ao aluno nas escolhas dos livros vem causando um afastamento e o desprazer pela leitura, o foco da escola é cumprir com os prazos estabelecidos e responder questionários, ao invés de preocupar se houve aprendizado, conhecer as preferências dos alunos, fazer sondagens ajudará o professor a descobrir caminhos para que esse aluno se torne um leitor competente e produtor de textos. Priorizar o diálogo para saber se o ouvinte está entendendo a história contada, utilizar um vocabulário simples, fazer a mediação da leitura contando histórias que tragam valores onde a criança possa refletir sobre si mesma e sobre os outros.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Aprendizagem; Letramento; Ensino.

INTRODUÇÃO

Com a leitura a situação também é a mesma, o professor não consegue criar um espaço propício para a descoberta da leitura como algo “divino”, prazeroso, magnífico.

A partir de sua pesquisa, Menegassi constata que:

Não se pode esperar de um professor, no estado atual de sua formação, uma postura adequada na preparação de comandos, quando a ele não foi oferecida a oportunidade de aprender como se faz, quais elementos são necessários, como analisar e refletir sobre as propostas e, principalmente, como reformular o material a partir de dados concretos. (2003a, p. 77).

Portanto, o professor está oferecendo aos seus alunos aquilo que recebeu, havendo neces-

sidade de mudanças de paradigmas cristalizadas pela prática docente retrógrada, que não vê o magistério como uma carreira profissional, mas sim como um “ofício”, que é passado de geração para geração. O professor dá aula como aprendeu assistindo à aula.

O assunto abordado pelo artigo está relacionado à falta de estratégias do professor em sala de aula o que vem causando o desinteresse dos alunos em relação ao gosto pela leitura, a maioria dos professores não são leitores e impõe aos alunos o livro que tem que ler, muitas cobranças, não oportuniza momentos de diálogos, de trocas, o professor muitas vezes ao fazer a leitura não coloca emoção na fala, não apresenta as imagens presentes no livro, os pais não leem para seus filhos e com todos esses problemas apontados dentre outros, vem causando nas crianças o desinteresse e desencanto pela leitura.

Aproximar alunos e pais a um ambiente letrado desde a educação infantil, incentivando e despertando o gosto e prazer pela leitura é o objetivo da pesquisa. É importante dar liberdade para que os alunos escolham os livros de sua preferência e promover momentos de diálogos e trocas de experiências, assim o prazer pela leitura acontecerá naturalmente e se estenderá ao longo da vida.

TRABALHANDO O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Proust, no livro *Sobre a leitura*, Editora Pontes, 1989, refere-se à leitura como “prazer divino”, será que os professores contemporâneos tiveram a oportunidade de conhecer e/ ou vivenciar na escola tamanho sentimento? É óbvio que não, a cultura escolar que formou os docentes atuais foi baseada na transmissão de conteúdo para a memorização instantânea, momentânea, de fácil descarte, o famoso estudar para “tirar nota” do professor Pier (2009, p.19).

A leitura e a escrita eram tarefas a serem realizadas de forma imposta, obrigatória e descontextualizada.

Com esse modelo de escola, pode-se afirmar que a maioria dos professores não teve acesso à literatura durante a sua formação básica e por isso não desenvolveu o prazer pela leitura, não sendo hoje professor-leitor ou leitor-professor. Isso acarretou também um prejuízo na escrita, que não flui de maneira satisfatória por falta de repertório, quem não lê não consegue estabelecer relações de intertextualidade que são fundamentais na mobilização dos saberes no momento “do fazer” no texto escrito, como explica Ana Maria Machado:

Toda literatura sempre se fez em cima de um diálogo com as obras anteriores, de um contágio daquela escrita com os livros lidos pelo autor. Sem esse permanente intercâmbio, não se escreve. Hoje se reconhece isso de forma muito clara e se fala em intertextualidade. Mas mesmo antes que surgisse esse nome, os textos sempre trocaram referências entre si, conversaram uns com os outros nas leituras de cada indivíduo que se aproximou deles, de cada autor que os criou. (MACHADO, 2002, p. 127)

Para entender as relações que os professores estabelecem com a escrita, Kramer (2003, p. 59), afirma que, em resposta à entrevista de sua pesquisa, os professores disseram “que haviam

destruído seus escritos e falavam de medo, vergonha, frustração”.

Na observação realizada com dois grupos de professores da rede estadual (20 professores) e municipal (28 professores) durante aproximadamente um ano de formação continuada em ATPC e em curso de formação, também as respostas foram parecidas, no momento da escrita os professores se sentiam desconfortáveis, inseguros e procuravam esconder os seus textos, com comportamentos muito parecidos com o dos alunos que estão nos bancos das escolas de ensino fundamental e médio hoje. Os comportamentos se assemelham, quando se trata de ler ou escrever textos. Sendo os primeiros formadores de leitores e escritores, o resultado não é nem um pouco animador, já que a passividade dos alunos é resultado de uma cultura letrada camuflada, que no discurso prega como princípio básico da Educação o desenvolvimento da competência leitora e escritora e, na prática, nem mesmo os professores leem e, muito menos, escrevem.

Fica claro nos relatos dos professores sobre a prática de leitura e escrita na sua trajetória escolar tanto quanto aluno, como professor, que não há investimento e nem interesse por nenhuma delas. Leitura e escrita são tarefas penosas e estafantes, que são realizadas, ainda hoje mediante situações de obrigatoriedade.

Isso provoca a indagação: como se dá, na sala de aula, a relação direta entre o professor e a escrita? Segundo Menegassi (2003a, p. 55), “as relações do professor com a escrita normalmente ocorrem na situação de avaliação de textos em sala de aula. O professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos.” Não há mobilização de saberes no momento da produção, o professor não estabelece uma relação de corresponsabilidade dialógica com a feitura do texto.

Para o autor, o professor apenas apresenta a proposta de produção textual e na sequência faz a correção de forma sistemática, não possibilitando a reflexão sobre como se escreve, para quem se escreve, por que se escreve; o que lhe permite afirmar “que as relações do professor com a escrita são virtuais, pois se manifestam através dos alunos e não no próprio texto” (MENEGASSI, 2003, p. 55).

ENSINAR O GOSTO PELA LEITURA

A criança passa o maior tempo de sua vida com a família, e atitudes simples por parte dos pais, podem auxiliar muito esse aluno a se interessar pela leitura, deixar a criança ter contato com livros, gibis, lista de compras, bula de remédio entre outros e ensinar a função social de cada objeto manuseado ajuda o aluno a se apropriar do mundo letrado onde estamos inseridos e o seu ingresso na escola será muito satisfatório, esse aluno trará uma bagagem de conhecimentos adquiridos no seu dia a dia.

Desenvolver o hábito da leitura é um processo que deve iniciar desde os primeiros meses de vida, os pais leem para os seus filhos, a escola adotar metodologias instigantes que venha promover o gosto pela leitura, sem forçar, com naturalidade e o prazer se estenderá vida afora. A vontade de ler está ligada com a motivação, infelizmente nossa cultura não é formar sujeitos leitores,

a preocupação consiste em alfabetizar, codificar e decodificar, por isso temos tantos analfabetos funcionais, por não ter vivido em um ambiente letrado desde a infância os prejuízos acompanham esse indivíduo ao longo da vida.

Vivemos em um mundo onde a tecnologia está presente em nossas vidas a todo instante, onde todas as informações são trocadas por meio de celulares, computadores, iphone, ipad, tablete entre outras, e porque não aproveitar esses recursos para estimular a leitura, existe uma riqueza de livros editados na internet, sem custo nenhum para o aluno, e um excelente meio para aproximar essas crianças e jovens à leitura.

Estabelecer discussões que estimulem a criticidade infantil, possibilitar momentos de troca, resgatar o gosto e o prazer pela leitura e algo que deve ser valorizado por pais, alunos e professores, pois, quem lê viaja, no mundo fantástico e encantador que é a leitura nos seus mais diferentes âmbitos.

Resgatar as histórias infantis é fundamental, possibilita às crianças conhecerem a vida dos personagens, seus costumes, sua cultura, expressão, e assim compreender que um dia essas narrativas fizeram parte da vida de nossos antepassados, não deixar no esquecimento esse universo lúdico e fantástico que a leitura em seus diferentes âmbitos.

As histórias se constituíram ao longo do tempo de acordo com relatos e registros, não é possível descrever o período que se iniciou, mas desde a criação do mundo até os dias atuais, as histórias fazem parte das nossas vidas e por meio delas conseguimos transmitir emoções, sentimentos e pensamentos presentes na vida humana.

A Literatura infantil passou por inúmeras mudanças, mudou o vocabulário e as ilustrações, as narrativas atuais partem da realidade dos alunos e as imagens são de situações reais na maioria das vezes, porém, consolidar as narrativas atuais e valorizar os contos de fábula e as histórias antigas, permite que o aluno viaje no mundo da fantasia, imaginação e encantamento.

Esse contato estreita a relação afetiva entre pais e filhos, além de incentivar a comunicação e a aproximação, ao tocar a barriga da mãe e fazer leituras para o bebê no útero materno até os primeiros anos de vida, faz com que essa criança se aproprie da linguagem, desenvolve a imaginação, percepção, criatividade e a pronúncia correta das palavras.

Para a formação de futuros leitores e imprescindível despertar na criança o gosto pela leitura, e de suma importância que a escola e família estabeleçam parcerias para que, desde a educação infantil, esse aluno tenha vontade de ler e ouvir histórias, não importa o gênero, priorizar a preferência da criança e interdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento.

É importante que ao iniciar as histórias o professor escolha um lugar calmo e aconchegante, sem interrupções, onde haja a interação e principalmente que o leitor se entregue aos personagens, onde a criança possa se imaginar na história e ao término deixar a criança manifestar a sua opinião a respeito dos personagens presentes.

Ler é uma atividade permanente e necessária que o professor se planeje antes de iniciar a leitura, trazendo textos completos e com histórias significativas, quanto maior for o entendimento

do aluno, melhor será o seu rendimento e compreensão. A escola tem um papel importante no que diz respeito à leitura, toda criança que tem acesso a livros e são estimuladas a ler desde criança se torna adulto mais consciente, crítico e reflexivo, além de ampliar o seu vocabulário.

A relação família e escola são essenciais para a formação do sujeito leitor, o contato com a leitura e diferentes gêneros textuais, tem que iniciar antes da chegada a escola, a criança tem que ser estimulada pela família e a família tem que receber orientação da escola para que essa parceria aconteça. Na maioria das vezes os pais não têm livros em casa e esses empréstimos incentivam o interesse pela leitura e torna-os sujeitos leitores desde a infância e prazer se estenderá ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste artigo é trabalhar com a leitura, os livros, a imaginação de cada estudante, a magia na escola ou fora dela. Dentro da rotina de sala de aula de escolas públicas e privadas, fazer o canto de leitura ser produtivo e real. Inserir o canto móvel e fixo de leitura no contexto de trabalho de sala de aula.

A leitura é uma das ferramentas mais poderosas no processo educativo, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos alunos. No sistema educacional, a leitura desempenha um papel crucial na formação intelectual e na construção do conhecimento.

Ao ler, os estudantes têm a oportunidade de explorar novos mundos, expandir seus horizontes e ampliar seu repertório cultural. Além disso, a leitura estimula a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, ajudando os alunos a desenvolver habilidades essenciais para o seu crescimento pessoal e profissional.

No contexto escolar, a leitura é frequentemente utilizada como uma ferramenta pedagógica para o ensino de diferentes disciplinas. Através da leitura de textos, os alunos podem adquirir conhecimentos específicos sobre história, ciências, literatura, entre outras áreas do saber. Além disso, a leitura é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de interpretação de texto, que é essencial para a compreensão e produção de diferentes tipos de texto.

A presença da leitura no ambiente escolar também contribui para a formação de hábitos de estudo e de prazer pela leitura. Ao serem expostos a diferentes gêneros literários, os alunos têm a oportunidade de descobrir suas preferências e desenvolver o gosto pela leitura. Isso é fundamental para que a leitura se torne uma prática constante e prazerosa ao longo da vida, tornando-se um hábito que contribui para o enriquecimento pessoal e intelectual.

Além disso, a leitura é um importante meio de acesso à informação, possibilitando que os alunos se tornem mais críticos e bem-informados sobre as questões que permeiam o mundo contemporâneo. Através da leitura de notícias, artigos e reportagens, os estudantes podem ampliar sua visão de mundo e compreender melhor os acontecimentos sociais, culturais e políticos que os cercam.

No entanto, apesar da importância da leitura no processo educativo, é importante ressaltar que nem todos os alunos têm o mesmo acesso e estímulo à leitura. Muitas vezes, a falta de recursos, de incentivo ou de práticas pedagógicas adequadas podem dificultar o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental que o sistema educacional promova políticas e práticas que incentivem a leitura, garantindo a todos os alunos o acesso a materiais de qualidade e o estímulo ao hábito de ler.

Em conclusão, a leitura desempenha um papel fundamental no sistema educacional, contribuindo para a formação intelectual, acadêmica e pessoal dos alunos. Para isso, é fundamental que a leitura seja valorizada e incentivada no contexto escolar, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e tornar a leitura uma prática constante em suas vidas.

Entendemos produtivo enquanto estimulador de produções, ou seja, a leitura como ponto de partida para estimular às expressões diversas, sejam elas em linguagens plásticas, cênicas, escrita, oral, que todas as crianças trazem com mais ou menos potencial.

E que o mundo esteja aos olhos e ao entorno das crianças, adultos e adolescentes de forma igualitária, sem preconceitos... e de forma alegre e dinâmica!

Com a necessidade de maior protagonismo das crianças no espaço/ ambiente escolar, à procura de um autor que sugerisse nossa concepção de cantos ou organização espacial em sala de aula, pensamos em alguém que considerasse a criança como foco central da aprendizagem, caracterizando-a como autônoma e um dos responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, observando relações, crescimento e amadurecimento dentro de cada faixa etária a ser trabalhada.

Desta forma, pudemos constatar em leituras feitas sobre o assunto, que o espaço e o tempo são componentes da rotina de sala de aula que estão sempre sendo necessariamente trabalhados... A criança que pergunta, levanta hipóteses, representa, está sendo ativa em seu processo de desenvolvimento e, nada mais justo do que ela mesma estar continuamente elaborando seu canto de reflexão, de brincadeira, de troca de conhecimentos. Ela mesma se dá conta, que como a classe, o meio em que vive é flexível, que contempla diferentes formas de organização e que nada é definitivo... E se a história está presente em todos os lados, em todas as situações, a interação entre quem lê e a própria literatura pode estar em qualquer lugar! E por que não imaginarmos os cantos móveis em sala de aula, mesmo que sejam fixos em alguns momentos? (Spodek, 1998, p. 125 a 130).

Com a realização deste trabalho, foi possível mudar o comportamento dos professores participantes. Atualmente já incorporaram a necessidade do trabalho constante com leitura e escrita tanto na formação, como no momento da aula e aceitaram a ideia de que todas as disciplinas têm como princípio desenvolver a competência leitora e escritora.

Percebe-se também nos grupos observados e acompanhados uma preocupação com a leitura fora da escola, por prazer. Em relação à escrita, sentem-se mais seguros quando são convidados a escrever para os colegas lerem ou para apresentar o resultado ao grupo. Criou-se até um certo vínculo de confiança entre os pares.

Não há mais aquele posicionamento de passividade diante das situações apresentadas, perdeu-se um pouco o medo de se manifestar. Não ficam mais só na retaguarda, participam, argumentam, citam exemplos e, às vezes, ousam fazer uso de citações de autores para dar crédito à colocação que estão propondo.

Por fim que tenhamos sempre um olhar sensível com relação a nossa prática, pois somente desta forma conseguiremos atingir o nosso principal objetivo, que é a formação de cidadãos leitores e cada vez mais encantados pelo universo literário.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Brasil. Editora Vozes.

DIAS, Marina Célia Moraes (org), NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Oficina de sonhos e realidade na formação do educador da infância**. Brasil. Editora: Papyrus.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra**. Brasil. Editora Paz e Terra.

KRAMER, S. **Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação**. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 101-121.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na Escola - O Real, o Possível e o Necessário**. Brasil. Ed. Art-med.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p.

MARIA, Luzia de. **Amor literário: dez instigantes roteiros para você viajar pela cultura letrada**. Rio de Janeiro: Ler & Cultivar editora, Ltda, 2016. 416p; Il. Col.; 23 cm.

MENEGASSI, R. J. **Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, (42): 55 a 79. jul./dez. 2003a.


OSTROWER Fayga. **Universos da Arte.** Brasil. Editora Campus, 2013

PIAZZI, PIERLUIGI. **Ensinando Inteligência.** São Paulo: Aleph, 2009.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011. 72p.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Guia politicamente incorreto da filosofia.** São Paulo: Leya, 2012. 232p.: il.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia.** Brasil. Summus, 1982



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br



FACONNECT