

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT

Gestão & Educação

Vol. 6, No 5 Mai./2023

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 6
n.5 {maio. 2023} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Faconnect}, 2023.

151p: il, color.

Mensal

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

1. Educação. 2. Crianças autistas – educação. 3. Inclusão escolar.
4. Down, Síndrome de. 5. Crianças com deficiência – educação
6. Tecnologia educacional. 7. Violência na escola. 8. Violência –
aspectos sociais. 9. Violência. 10. Violência na escola – prevenção.
11. Brincadeiras. 12. Educação de crianças. 13. Crianças- desenvolvimento.
14. Crianças – livros e leitura. 15. Incentivo à leitura.
16. Educação inclusiva. 17. Pessoas com deficiência – educação.
18. Artes- filosofia. 19. Pensamento crítico. 20. Adorno, Theodor W.,
1903-1969. 21. Arendt, Hannah, 1906 – 1975. 22. Lactentes –
desenvolvimento. 23. Lactentes – cuidados e tratamento.
24. Teatro na educação. 25. História {ensino fundamental} estudo e
ensino. 26. Educação ambiental. 27. Meio ambiente. 28. Proteção
ambiental. 29. Música na educação. 30. Arte na educação. 31. Canções
infantis.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA

É prática comum, nas escolas e nas creches, principalmente nos anos iniciais, ouvir músicas na entrada e na saída do período escolar, assim como nos momentos de festividades, que obedecem ao calendário. Porém, embora a música esteja presente no cotidiano da escola ou da creche é preciso explicar um pouco sobre a sua importância na vida dos nossos discentes e docentes.

A música na educação infantil desperta o lúdico, traz benefícios para a socialização, auxilia na alfabetização, ajuda a lidar com os próprios sentimentos, estimula a coordenação motora e a percepção sonora. A lista de benefícios ao trabalhar a música na educação infantil é extensa e não para por aí.

A finalidade da inclusão da música na escola não é tanto transmitir uma técnica particular, mas sim trazer para o aluno opções de expressão e linguagens que o ajudarão a desenvolver o gosto pela cultura e assim futuramente expressar-se através dela.

Com base em pesquisas, as crianças que desenvolvem um trabalho com a música apresentam melhor desempenho na escola e na vida como um todo e geralmente apresentam notas mais elevadas quanto à aptidão escolar. A valorização do contato da criança com a música já era existente há tempos, Platão dizia que “a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”.

É de suma importância os educadores inserirem a música no seu planejamento, bem como criar estratégias voltadas para essa área, incentivando a criança a estudar música, seja através do canto ou da prática com um instrumento musical, isso desde a educação infantil.

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 Amorin
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Jr.
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

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

Programação Visual e Diagramação

Elia Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 6, Número 05 (Maio) - 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

06 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA

ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS
PURCINO

16 OS BENEFÍCIOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

ANDRÉ LUIS DA SILVA FERREIRA

28 OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

ELIANA DE AMORIM

38 A CULTURA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: COMO LIDAR COM UM PROBLEMA CADA VEZ MAIS PRESENTE

ELIZABETHE CAJÉ DE SOUZA SILVA

46 A CRIANÇA E AS DIFERENTES LINGUAGENS: O TRABALHO DA ARTE NO BRINCAR QUE DESENVOLVE A DIMENSÃO GLOBAL DO APRENDER

FERNANDA CRISTINA DOS SANTOS

52 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA BNCC

FRANCISCA FRANCINEIDE BERNARDO
FERREIRA

61 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

LILIANE NASCIMENTO

69 A RELAÇÃO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA DOS SANTOS CAETANO FARIAS

79 POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A ARTE E A FILOSOFIA NA RESOLUÇÃO DO 'PROBLEMA DO MAL'

MÁRCIA PAROQUE DE LIMA

85 OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM PARA BEBÊS E CRIANÇAS

MICHELI STAAKS PEREIRA

97 ATIVIDADES DE EXPRESSÃO: ORIENTAÇÕES DA PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA

NATHALIA SOUZA LACERDA

Sumário

110 O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ROBERTA DA COSTA

118 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA PRÁTICA - ATITUDES QUE DESENVOLVEM A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

ROSENILDA SANTANA COELHO

126 A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

TAINÃ BRASIL PANTAROTTO PELAT

138 A CANTIGA DE RODA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA



ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS PURCINO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera (2013); Professora de Educação Infantil - no CEU CEMEI Novo Mundo, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Eduardo Carlos Pereira.

RESUMO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, inicialmente contribuía apenas para integrar os estudantes com deficiência. Com a Declaração de Salamanca em 1994, surgiu a discussão com relação à matrícula destes estudantes e a necessidade de uma metodologia de ensino voltada para as suas especificidades. Apesar da legislação pertinente, no Brasil, é possível observar ainda que muitas escolas enfrentam desafios relacionados a essa questão, em especial, com estudantes que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, este artigo traz uma discussão a respeito da história, das perspectivas e dos desafios da inclusão, relacionadas em especial, aos estudantes com o transtorno. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa a partir de levantamento bibliográfico a respeito do tema. Os resultados indicaram que um dos desafios enfrentados pelos docentes é a dificuldade que o estudante com TEA possui quanto a demonstração da afetividade e das emoções, princípio geralmente utilizado para desenvolver outras crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Por isso, a necessidade de discussão do tema, uma vez que é necessário diferenciar metodologias para que o estudante realmente consiga se desenvolver de forma plena e satisfatória.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Metodologias.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é considerada recente no Brasil, pois, a discussão incessante sobre o assunto começou por volta de 70 a 80 anos. Na época do Brasil Império, no ano de 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, através do Decreto nº. 1.428/1854, com o intuito de atender as pessoas com deficiência visual.

Trazendo essa questão para os dias atuais, os institutos em geral têm contemplado o aten-

dimento de diferentes tipos de deficiência de forma humana e igualitária, assim, como o ambiente educacional tem recebido a matrícula e proporcionado suporte aos estudantes com deficiência.

Trazendo essas questões em especial para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), este se tornou objeto de inúmeras hipóteses levantadas geneticistas, biólogos e psicanalistas. Além disso, permaneceu um verdadeiro mistério sua origem e progressão. Ficava difícil avaliar se a manifestação era ativa ou voluntária, se havia relação com algum tipo de deficiência biogenética uma vez que suas origens ainda eram ignoradas da forma que se articulavam, criando desordens cognitivas inclusive.

Como problemática, tem-se que atualmente, são inúmeras classificações e formas diferenciadas de trabalhar, mas, que ainda, muitas vezes são insuficientes, interferindo de forma negativa e até mesmo significativa no desenvolvimento da criança.

Assim, justifica-se a discussão do tema, uma vez que as crianças com TEA muitas vezes não recebem o atendimento e atenção adequadas, já que um dos aspectos da síndrome diferenças no processo cognitivo, o que deveria compreender um trabalho diferenciado e adaptado para que todos possam ter as mesmas oportunidades de acesso ao currículo.

O presente artigo apresentou como objetivo geral, uma discussão a respeito da Educação Especial e da legislação; e como objetivos específicos, a educação e os desafios de inclusão das crianças com TEA.

Quanto a metodologia utilizada, escolheu-se a de caráter qualitativo, sendo realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema.

DISCUTINDO A INCLUSÃO NO BRASIL

A história da inclusão começou há algum tempo, devido a mudanças no pensamento da sociedade e as necessidades das pessoas com deficiência:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Em 1854, no caso do Brasil, começou-se a despertar para as pessoas com deficiência, levando em consideração que elas precisariam ter suas necessidades e especificidades atendidas. No início, essas pessoas frequentavam centros especializados em dado tipo de deficiência, não ocorrendo a possibilidade de serem matriculados em classes comuns.

Com essa situação, ocorreu a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos voltado para a educação primária, religiosa e moral. Em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos ofertava ensino intelectual, moral e religioso aos deficientes auditivos. A fundação inicialmente era de caráter privado, mas, a partir da promulgação da lei nº. 939/1956, o instituto passou a atender pessoas com deficiência de baixa renda.

A fundação do Instituto Pestalozzi ocorreu no ano de 1926, para atender as pessoas com deficiência mental. Diversos pesquisadores destacam a atuação da psicóloga Helena Antipoff marcou de forma considerável o assistencialismo social, assim como os serviços prestados para as pessoas com deficiência. Ela foi considerada a pioneira ao empregar a palavra “excepcional”, a fim de substituir expressões pejorativas como “retardo mental” e “deficiência mental” muito utilizadas até então.

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) foi criada para proporcionar atendimento médico-terapêutico para as diversas deficiências existentes. Igualmente, o ambiente escolar precisou ser alterado, ampliando seu atendimento partindo-se do pressuposto de desenvolver atividades diferenciadas e profissionalizantes. Com isso, foi criada a primeira oficina de atividades voltadas para o ofício de carpintaria a fim de inseri-los na sociedade da época.

Nesse sentido, diversos foram os governos, órgãos e políticas públicas criadas para garantir tais direitos. Araújo (1997), relata que a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967, marcou uma verdadeira mudança sobre essa questão. O marco decisivo veio a partir da Constituição promulgada em 1988.

Em 1971, a lei nº 5.692 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, trazendo a necessidade de tratamento especializado para as pessoas com: “deficiências físicas, mentais, que se encontram em atraso notável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971, s/p.), contudo, a lei não trazia a matrícula desses estudantes na escola regular.

A Constituição de 1988 trouxe a discussão dos direitos das pessoas com deficiência através dos artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, inciso IV e V; 208, inciso III; e 227, inciso II do parágrafo I e II. Mas, foi apenas no final da década de 1990, que diversos países como foi o caso do Brasil, passaram a se preocupar realmente com a questão da inclusão.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca, resultou em inúmeras discussões acerca da inclusão culminando na produção de um instrumento voltado à urgência da inclusão desses estudantes em classes de ensino regular comum, para garantir a inclusão e um método centrado nesses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).

Já a Convenção da Guatemala, regulamentada a partir do Decreto nº 3.956/2001 no Brasil, trouxe inúmeras perspectivas relativo à Educação Especial, a fim de diminuir ou se possível excluir possíveis desafios que dificultam o acesso das pessoas com deficiência nas escolas, já que todos têm direito a educação:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Ainda no mesmo ano, surgiu o Plano Nacional de Educação, trazendo questões relacionadas à essa discussão:

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 01).

A partir desses acontecimentos, a implementação de leis voltadas para a inclusão no país, provocou transformações importantíssimas na concepção de inclusão para a sociedade brasileira. Os investimentos do Estado sobre as Políticas Públicas, a Educação e a participação social dessas pessoas, foram estruturadas aos desejos das pessoas com deficiência e suas famílias.

Mais especificamente, sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma lei em destaque é a de nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Também chamada de Lei Berenice Piana, trata da luta incansável de uma mãe para garantir os direitos do seu filho.

A lei foi dividida em oito artigos que norteiam aspectos dos direitos e benefícios básicos, destacando-se o incentivo à formação e capacitação de profissionais no atendimento à essas pessoas, bem como familiares e/ou responsáveis; e na área educacional, impondo ao gestor escolar ou outra autoridade competente em qualquer nível de ensino, o pagamento de multa caso este se recuse a matricular o estudante com TEA ou com qualquer outro tipo de deficiência (BRASIL, 2012).

Pensando nesse sentido, a Nota Técnica de nº. 24/2013/MEC/Secadi/DPEE, é um documento que enumerou um bloco de competências para o professor atuar com esses estudantes em especial. O instrumento Council for Exceptional Children (CEC), traz como uma das competências o comprometimento de realizar práticas baseadas em evidências.

Já a Nota Técnica descreve o uso de uma Prática Baseada em Evidências (PBE) específica indicando conhecimentos teórico-metodológicos do campo da Tecnologia Assistiva voltados à comunicação alternativa/aumentativa (BRASIL, 2013).

Rogalski (2010) discute que todas essas metodologias não funcionam se os estudantes com deficiência forem separados dos demais estudantes da classe regular, fazendo com que a inclusão seja invertida em uma exclusão. As políticas públicas no âmbito educacional precisam garantir os direitos de todos os estudantes com deficiência a fim de que possam frequentar a escola em salas de aula comuns, desenvolvendo-se, socializando-se e sendo respeitados para terem uma vida com mais qualidade.

Apesar de no Brasil ter ocorrido inúmeros avanços com relação a inclusão, infelizmente ainda ocorrem divergências políticas, legislativas e sociais que muitas vezes impedem e/ou dificultam que a inclusão realmente aconteça.

SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O médico austríaco Kenner, foi o primeiro a pesquisar sobre o transtorno nos Estados Unidos. Ele havia observado as características de um dos seus primeiros pacientes descritos em uma análise tradicional de 1938, realizando um trabalho a partir da descrição de onze crianças com transtorno semelhante: oito meninos e três meninas (KANNER, 1943).

No começo, pesquisadores da época perceberam a ocorrência do TEA em famílias que apresentavam problemas afetivos e, por esse motivo durante muito tempo especialistas acreditavam que o transtorno estava associado a problemas psicológicos, já que a Medicina não encontrava possíveis fatores biológicos.

Assim:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas difícil determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Kohane et al. (2012), compreende o TEA como um desarranjo que envolve dificuldades de socialização e comunicação e que são perceptíveis desde a infância. Diferenças no comportamento realçam a presença do transtorno. O transtorno encontra-se associado a outras características apresentando diversos níveis de severidade e em alguns casos, com conexão a outros tipos de transtornos fazendo com que se apresente diferentes desafios para os familiares, profissionais da saúde e da educação.

Ainda segundo o autor, determinadas características podem indicar a presença do TEA como: o desejo de ficar sozinho; não sentir interesse aos estímulos ambientais; não conseguir muitas vezes mostrar afetividade; sentir certa dificuldade ao se comunicar; apresentar extremo apego a rotina e dados objetos; evitar contato visual; e em alguns casos possuir crises de agressividade.

Orrú (2012), discute que as crianças com TEA em algumas situações apresentam inaptidão para estabelecer relações, atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, preocupação em conservar o ambiente do jeito que estava inicialmente, além de repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

O progresso em qualificar as possíveis causas do transtorno permitiu que novas possibilidades fossem encontradas, levando-se em consideração as interações do indivíduo com o ambiente, as pessoas e os objetos que o cerca. Atualmente, conforme é conhecido, considera-se como um transtorno do comportamento capaz de implicar no baixo desenvolvimento motor e psiconeurológico afetando a cognição, a linguagem e as interações sociais.

Segundo Orrú (2012), o TEA recebe a seguinte classificação: “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento [...], é uma disfunção orgânica e não um problema dos pais [...] e é de origem biológica” (ORRÚ, 2012, p. 21).

Na atualidade, uma nova classificação surgiu com base na Neurociência:

Que indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema (SILVA, 2012, p. 41).

O CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças) considerava a questão como um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizando-se por um desenvolvimento alterado ou anormal, perceptível antes dos três anos de idade; ainda, apresenta perturbação característica ao interagir socialmente, comprometendo muitas vezes a comunicação e o comportamento repetitivo, acompanhado de perturbações, medos, birra e até mesmo agressividade (CID 10, 1997, p. 367). Porém, atualmente houve uma atualização do CID incluindo outras síndromes como a de Rett e de Asperger no mesmo conjunto.

Assim, com o passar dos anos, muitos foram os conceitos aplicados aos termos relacionando a psicose e a esquizofrenia com o autismo, aplicados por Kanner e Asperger, além do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) pela Psicologia e do Transtorno global de desenvolvimento (TGD) pela Psiquiatria. Na atualidade a área da Neurociência nomeia o autismo como uma patologia neurológica sendo utilizado o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Retornando-se para o âmbito educacional, Tardif (2000), sobre o ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA, o padrão disseminado pelas pesquisas em geral, utilizam comumente o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), que trazem orientações a respeito das competências e habilidades que podem ser trabalhadas junto aos estudantes, voltado para os professores da Educação Especial.

Para as crianças com TEA a aprendizagem não ocorre da mesma forma, porque para elas existe uma relação desigual entre compreender o significado e as funções cerebrais. As informações recebidas nem sempre são transformadas completamente em conhecimento. O professor deve entender a diversidade existente, já que estas precisam além de socializarem, aprenderem.

Assim, as habilidades da criança devem ser consideradas a partir do momento que se inicia o trabalho pedagógico:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, p. s/n).

Essa sugestão de trabalho deve envolver todos da comunidade escolar:

Para além da relação professor aluno, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes. “É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça”, recomenda o educador (BASÍLIO e MOREIRA, 2014, s/p.).

Porém, para muitos professores a inclusão ainda é uma realidade recente e preocupante. Muitos tem compartilhado sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações encontradas ao longo do trabalho.

As especificidades dos estudantes envolvem as diferentes características, como no caso das síndromes, transtornos, entre outros tipos de deficiência que se estiver atrelado ao desenvolvimento

de uma prática pedagógica não direcionada, acabará por dificultar o trabalho de intervenção adequado para eles, resultando em insegurança por parte dos professores ao trabalharem com essas crianças (MATOS e MENDES, 2014).

Desta forma: “A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente” (SURIAM, 2010, s/p.).

Assim, cabe ao professor utilizar metodologias diferenciadas a fim de amenizar todo o estresse causado pela rotina escolar. Compreender e detectar o modo peculiar como a criança com TEA se situa no mundo permite ao professor desenvolver sua prática auxiliando o desenvolvimento em consonância com os objetivos dessa fase.

A inclusão pode ocorrer de forma plena, sendo necessário também que as famílias recebam apoio, para se sentirem capacitadas a fim de ajudar seus filhos, dando-lhes maiores oportunidades, perspectivas e autonomia. Com relação a escola, tem-se a possibilidade de:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiem o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 330).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a pesquisa realizada foi possível observar que ocorreram avanços com relação a Educação Especial, mas, também desafios em âmbito educacional em especial, com relação aos estudantes com TEA.

De uma forma geral, a atenção à inclusão foi relevante em relação às leis em geral. No entanto, é necessário um maior acompanhamento das secretarias de educação para que os problemas acima não continuem a ocorrer, incluindo a oferta do AEE ao lado de outros aspectos como mobiliário, materiais, acessibilidade e outros fatores.

Ainda, entre os desafios enfrentados, tem-se a questão de que boa parte das crianças autistas possuem dificuldade quanto a expressar sentimentos e emoções, questão comumente utilizada para desenvolver as crianças de uma forma geral.

É preciso exercitar a tolerância, o respeito, a solidariedade, a amizade e em especial, a confiança, para a criança se sentir acolhida pelo professor e conseqüentemente pela turma.

Pode-se destacar também a importância da matrícula em classes regulares o que exige do professor conhecimento sobre a questão e a prática de metodologias diferenciadas que sejam eficazes. Diversas pesquisas indicam as Práticas Baseadas em Evidências (PBE), para serem utilizadas junto aos estudantes.

Porém, estudos revelam que elas ainda são pouco conhecidas ou utilizadas pelos professores no Brasil, com relação ao contexto escolar. Esse cenário revela, infelizmente, a distância entre o desenvolvimento de pesquisas e a apropriação do conhecimento pelo próprio professor, dificultando

a inclusão.

É necessário criar oportunidades para que a criança desenvolva independência, autonomia e consiga se socializar de forma plena, independentemente do tipo de deficiência que ela possua.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ARAÚJO, P. F. **Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão**. Disponível em: <http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/viewFile/249/pdf>. Acesso 01 mai. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 02 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso 02 maio 2023.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso 02 maio 2023.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso 29 maio 2023.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. **Classificação de doenças em português**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto alegre, Artmed, 2011.

CEC. Council for Exceptional Children. **What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education**. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso 17 maio 2023.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. Nervous Child, 1943, n. 2, p. 217-250.

KOHANE, I.S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. **The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD**. PlosOne 7:e33224, 2012.

MACÊDO, J.A.S. **Inclusão: a escola está preparada para ela?** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso 03 maio 2023.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun., 2014.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da educação especial**. Revista de educação do ideal Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010 Semestral; p. 3.

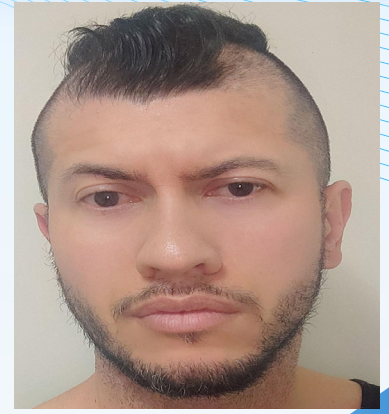
SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SURIAN, L. **Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

OS BENEFÍCIOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN



ANDRÉ LUIS DA SILVA FERREIRA

Formado em Letras pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa.

RESUMO

Este artigo tem como propósito compreender como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças portadoras da síndrome de Down com o intermédio das tecnologias assistivas. Os resultados demonstram que as tecnologias assistivas podem ser de grande ajuda na inclusão e no processo de ensino e aprendizagem do educando com Síndrome de Down. Oportunizar a participação em atividades que façam com que o educando se relacione o máximo com outros indivíduos é o caminho. A utilização de tecnologias assistivas em parceria com o educador potencializa a memória visual dos alunos com síndrome de Down e permite uma aprendizagem rica e de qualidade, quando o foco está nas habilidades e não nas deficiências, propiciando condições para que ocorra a educação inclusiva. Na perspectiva de educação inclusiva, o uso da tecnologia assistiva contempla as demandas pedagógicas provenientes das necessidades educacionais da criança Down, visto que explora sua habilidade na memória visual e se apresenta ao professor como ferramenta pedagógica que possibilitará direcionar seu trabalho às necessidades educacionais da criança como um suporte individualizado e direcionado, permitindo perceber as mudanças no desenvolvimento da criança e passar a acreditar em sua capacidade. As TA's oferecem outros recursos didático-pedagógicos adaptados para que os estudantes possam dialogar, realizar suas atividades, explorar o universo que os cerca e consequentemente serem mais felizes.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Assistivas; Síndrome de Down; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Sempre houve muito preconceito quanto ao indivíduo com Síndrome de Down, que durante muito tempo, foi visto como retardado, incapaz e, até mesmo monstro ou filho do diabo. Entretanto,

ainda na atualidade existem algumas distorções acerca do conceito do portador, que é confundido com deficiente mental (VOIVODIC, 2007).

Contudo, agora já se sabe que essa síndrome está associada a uma alteração genética e que seus portadores, ainda que manifestem dificuldades e limitações, podem levar uma vida normal e executar atividades diárias da mesma maneira que qualquer outro ser humano.

Mello (2007) garante que, a partir de estimulações apropriadas é possível que o indivíduo com Síndrome de Down se desenvolva, realize atividades cotidianas e até mesmo obtenha formação profissional.

Em contrapartida, de acordo com Silva (2016), a ausência de atendimento especial, particularmente nas séries iniciais, juntamente com a falta de recursos e equipe qualificada, a estrutura física inadequada, a necessidade de novas propostas de ensino, a não continuidade de planejamento e ações, e a não igualdade de recursos e oportunidades, acarretam a dificuldade do acesso de muitas crianças com necessidades educativas especiais ao ensino especializado.

Geralmente, na criança Down, todo o trabalho cerebral se processa de forma mais lenta. A atenção é menor, ela não consegue se concentrar o tempo suficiente para absorver as ordens dadas. Ela se cansa muito rapidamente e com isso, a energia essencial para manter a concentração, desaparece (MAGNO et al, 2016).

Conforme estudos desenvolvidos por Bower e Hayes (1994 apud MAGNO et al, 2016), as crianças com síndrome de Down apresentam maior habilidade na memória visual do que na memória auditiva, o que faz com que tenham um melhor desenvolvimento e aprendizado através de recursos e ferramentas educativas que façam uso de suporte visual para assimilar e compreender as instruções e informações. Dessa forma, Foreman e Crews (1998 apud MELLO, 2007) afirmam que a utilização de sistemas de informação e comunicação com sinais (imagens e gestos) por meio da mediação social reduz as dificuldades de comunicação, melhorando o aprendizado e o desenvolvimento das crianças Down.

Desse modo, uma parte considerável desta população depende e necessita de uma tecnologia que dê assistência em suas necessidades para que sua educação seja concluída com êxito. As novas metodologias aliadas às tecnologias de ensino promoverão uma dinâmica mais apropriada nos ambientes escolares, sendo que as características do funcionamento mental dos indivíduos com deficiência serão testadas para se transpor os obstáculos do meio cognitivo. É possível fazer uso das TICs como Tecnologias Assistivas, que podem contribuir de modo significativo com o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência.

De acordo com Bastos (2011), Tecnologia Assistiva ainda é um termo novo usado para designar todo o arsenal de Recursos e Serviços que colaboram para promover ou aumentar habilidades funcionais de indivíduos com deficiência e consequentemente tornar possível uma vida independente e o processo de inclusão. Ou seja, é toda ferramenta ou recurso utilizado com o objetivo de oferecer uma maior independência e autonomia ao deficiente, além de melhorar sua qualidade de vida e o incluir socialmente.

Nesse sentido, percebeu-se a importância das tecnologias assistivas, auxiliando no processo de aprendizagem. No computador, as atividades desenvolvidas precisam abranger diversas formas para chamar e prender a atenção da criança (MAGNO et al, 2016).

Assim sendo, o presente artigo tem como finalidade debater a respeito da educação da criança com Síndrome de Down, analisando a importância das tecnologias assistivas em inclusão e aprendizagem.

Para tanto, baseou-se na bibliografia de estudiosos da área, encontrada em livros, revistas, sites e na própria experiência profissional, que permitiu observar a questão das tecnologias assistivas como recurso na educação da criança com Síndrome de Down.

CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down consiste numa alteração cromossômica que causa deficiência mental. É caracterizada pela falha na divisão celular, que pode ocorrer tanto no desenvolvimento do óvulo ou do espermatozoide, como também durante as primeiras divisões do óvulo fecundado.

Essa alteração genética é configurada pela presença extra do autossomo 21, ou seja, no lugar de dois cromossomos 21, o indivíduo apresenta três. Tal alteração é chamada de trissomia simples (SILVA, 2016).

Além da Trissomia simples, que envolve 94% dos casos, ainda existem mais dois tipos de anomalias cromossômicas mais raras: a Translocação - 3 a 5% dos casos e o Mosaicismo – 2 a 3% dos casos (LEFÉVRE, 1985).

A Translocação é rara. Acontece com os cromossomos do par 15, que são grandes devido à translocação do material do cromossomo 21 extra, o que provoca a Síndrome de Down. O número efetivo de cromossomos é normal: 46. Conforme Mustacchi e Rozzone (1998, p. 31), “crianças com Síndrome de Down do tipo translocativo são provenientes comumente de pais jovens, um dos dois traz a translocação 15/21. O portador tem 45 em vez de 46 cromossomos, porém é normal a quantidade de material do cromossomo 21”.

Já o Mosaicismo, segundo Coelho (2016), é muito raro. Na Síndrome de Down, trata-se da coexistência, em uma pessoa, de células com números diferentes de cromossomos, por exemplo: cultura de células da pele pode apresentar 46 cromossomos, células sanguíneas, 47. Nesse tipo de síndrome pode haver menos anormalidades. De acordo com Lefèvre (1985), o erro de distribuição, ocorre na segunda ou terceira divisão, desse modo algumas células são normais e outras têm trissomia. Não é familiar.

Para Mustacchi e Rozzone (1998, p. 32), o mosaicismo resulta de “erro na divisão de primitiva embrionária. Uma das células do embrião em desenvolvimento ganha um cromossomo 21 extra e transmite a seus descendentes. De forma que se forma duas linhas de células, com números diferentes de cromossomos”.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PORTADOR DA SÍNDROME DE DOWN

Conforme afirma Schwartzman (2000), a síndrome de Down é caracterizada por um conjunto de alterações associadas, que são percebidas em muitos casos.

As principais alterações orgânicas, características da síndrome são: cardiopatias, prega palmar única, baixa estatura, atresia duodenal, comprimento reduzido do fêmur e úmero, bexiga pequena e hiperecongenica, ventriculomegalia cerebral, hidronefrose e dismorfismo da face e ombros (SCHWARTZMAN, 2000, p. 28).

Também é possível observar outras alterações, como: braquicefalia, fissuras palpebrais, hipoplasia da região mediana da face, diâmetro fronto-occipital reduzido, pescoço curto, língua protusa e hipotônica e distância aumentada entre o primeiro, o segundo dedo dos pés, crânio achatado, mais largo e comprido; nariz geralmente arrebitado por falta de desenvolvimento dos ossos nasais; quinto dedo da mão bastante curto, curvado para dentro e constituído com apenas uma articulação; mãos curtas; ouvido simplificado e coração anormal (SILVA, 2016).

Quanto às alterações fisiológicas, segundo Schwartzman (2000), pode-se perceber muita sonolência nos primeiros dias após o nascimento e, dificuldade para acordar e sugar e deglutir. Todavia, essas alterações vão sendo atenuadas ao longo do tempo, a partir do momento em que a criança vai crescendo e se tornando mais atenta.

Quando ocorrem dificuldades para pronunciar e desenvolver a linguagem, tratamentos específicos podem obter sucesso. No que se refere ao coração, estudos comprovam que mais de 40% das crianças apresentam problemas cardíacos na ocasião do nascimento ou logo na sequência. Uma grande quantidade de crianças morre prematuramente. A pele possui manchas e se torna seca com a idade. Os cabelos são finos e ralos (DIAS, 2004).

As crianças Down são quase sempre mais baixas do que as crianças normais. Nasceram com as mesmas medidas das crianças normais. Porém, a partir dos 4 anos ocorre uma redução no crescimento. Crianças com 15 anos têm altura correspondente a uma criança de 8 – 9 anos. Quando adultos, os homens medem em média 1,52m e as mulheres 1,40m. Quanto ao peso, podem apresentar obesidade na segunda infância e na adolescência (COSTA, 2010).

Segundo Costa (2010), com relação à saúde geral na infância, de 20 a 40% dessas crianças não sobrevivem nos primeiros meses ou anos. Observa-se uma tendência à infecção nos olhos, ouvidos e aparelho respiratório. Na adolescência, o desenvolvimento sexual pode ser tardio e incompleto. São poucos os que se casam; alegam que existe uma redução da libido. Poucas mulheres Down chegam a ser mães, dentre as quais, aproximadamente 50% dos filhos nasceram com a Síndrome, os demais nasceram normais. Já os adultos Down parecem envelhecer de forma mais rápida. O processo de envelhecimento se apresenta primeiramente na pele e posteriormente na mucosa bucal, o que pode gerar perda prematura dos dentes. As infecções respiratórias podem ser graves problemas nos adultos e compõem causa potencial das mortes.

De acordo com Silva (2016), o sistema nervoso da criança portadora da Síndrome de Down apresenta falhas estruturais e funcionais, que geram disfunções neurológicas, que mudam de intensidade e modo de manifestação.

A partir de suas pesquisas, Wisniewski (1990 apud SILVA, 2016) revelou que até os cinco anos de idade, o cérebro das crianças Down tem o formato similar ao de crianças normais, contendo apenas diferenças de peso, que é menor que o considerado normal. Isso se dá em virtude de uma desaceleração do crescimento encefálico que começa em torno dos três meses de idade.

Para Damasceno (1997), uma criança com Síndrome de Down possui tendências espontâneas para evoluir, uma vez que seu Sistema Nervoso Central continua amadurecendo ao longo do tempo. No entanto, este amadurecimento é mais lento do que o observado nas crianças normais.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

CONCEITO

A Tecnologia Assistiva é uma ciência nova, que cada vez mais vem ganhando espaço em especial devido às políticas de inclusão e seus facilitadores. Ela é dessa forma definida por Berschi (2008, p. 15), como “um termo ainda novo usado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para promover ou ampliar habilidades funcionais de indivíduos com deficiência e consequentemente promover uma vida independente e inclusiva”.

De acordo com Cook e Hussey (1995 apud MAGNO et al, 2016, p. 09), é “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências”.

Nas sábias palavras de Bastos (2011, p. 08), “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

No entanto, para Maria de Mello (2007, p. 18), Terapeuta Ocupacional e especialista em TA, “uma Tecnologia Assistiva é qualquer coisa que melhora o desempenho funcional de uma pessoa com deficiência”.

Diante de tais definições, é possível afirmar que o objetivo central da TA é oferecer maior independência, qualidade de vida e inclusão social à pessoa com deficiência, a partir da ampliação de sua comunicação,

Dessa forma, as diversas literaturas são unânimes em afirmar que as Tecnologias Assistivas vieram para melhorar a vida da pessoa com necessidades especiais, pois visam atender a uma necessidade dele dando funcionalidade e mobilidade nas suas ações.

A disponibilidade desses recursos em nossas escolas já uma realidade. O MEC, em parceria com os municípios, já remete recursos para que a escola elabore seu plano de ação e consiga melhorar o atendimento a esse público, a partir de implantação de salas de AEE, mobiliários específicos e equipamentos que facilitem a aprendizagem e a inserção dos alunos no meio social (OLI-

VEIRA FILHO, 2010).

Dentro das Tecnologias Assistivas, podemos destacar vários recursos e serviços que facilitam a convivência e a inserção dos alunos com deficiências nas salas de aula, além de destacar a capacidade e a habilidade que a criança com Síndrome de Down tem.

Em termos gerais, TA seria toda a tecnologia voltada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a indivíduos com algum tipo de deficiência, seja física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Dessa forma, tais suportes podem ser: cadeiras de rodas de todos os tipos, próteses, órteses, uma série incontável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (alimentação, comunicação, mobilidade, transporte, educação, trabalho, lazer, esporte etc.). De acordo com a Associação Brasileira de Tecnologia Assistiva (ABTECA, 2016), no CD-ROM denominado Abledata, já se encontram catalogados mais de 19.000 produtos tecnológicos voltados para indivíduos com deficiência e esse número cresce a cada ano.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS FACILITANDO A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

No Brasil, o censo do ano 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) levantou que existem cerca de 45,6 milhões de indivíduos com algum tipo de deficiência no país, isto é, 23,9% da população nacional (LEAL & THOMÉ, 2016). Dentre eles, aproximadamente 50% são portadores de deficiência mental (DM) (OMS, 2001).

O Censo 2010 também aponta que existe uma diferença considerável no nível de escolaridade entre indivíduos com deficiência e a população geral - 61,1% da população deficiente com 15 anos ou mais não possui instrução ou possui somente o ensino fundamental incompleto. Quando se trata das pessoas sem deficiência, essa porcentagem cai para 38,2%.

No geral, alunos portadores de deficiência mental apresentam velocidade diferenciada de aprendizagem, bem como maneiras diferenciadas de compreender os conceitos. Portanto, o processo de aprendizagem deve ser respeitado no tocante à individualidade de cada aluno, de forma que cada passo percorrido dê a ele o significado de uma conquista.

No sentido de promover tal intenção, pesquisas afirmam que as TICs vêm sendo uma ferramenta importante para auxiliar o aluno portador de deficiência mental a desenvolver-se integralmente, isto é, conquistar o conhecimento.

Alfabetizar alunos portadores de deficiência mental é um desafio constante aos educadores, e um objetivo a ser perseguido. Geralmente, a caminhada é longa e irá depender do nível de desenvolvimento de cada aluno, por este motivo é que se fala constantemente no respeito que se deve ter às individualidades.

Dentre as DMs, destaca-se a Síndrome de Down, que é responsável por aproximadamente 18% dos casos de DM (RUSHEL & NOVAES, 2016).

De acordo com Rushel e Novaes (2016), já foi comprovado que a estimulação adequada traz ótimos resultados, independente da data de início; porém, quanto mais precoce for a estimulação das crianças com qualquer tipo de Deficiência Mental, sejam portadoras de Síndrome de Down ou não, mais eficazes serão os resultados e melhor será o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, atualmente, é notável o uso da tecnologia para facilitar a vida do ser humano, mas nem sempre ela está acessível a todos. Para aqueles indivíduos com algum tipo de deficiência, o uso de mecanismos tecnológicos acaba sendo de difícil acesso. Dessa forma, a inclusão da tecnologia assistiva se torna primordial para promover adaptações, independência e inclusão social.

Nas crianças com síndrome de Down, o trabalho cerebral é processado de modo mais lento. Muitas delas têm uma capacidade de concentração mais curta e são facilmente distraídas. Ela também se cansa muito rapidamente, o que dificulta atividades mais demoradas, requerendo uma atividade que seja orientada a um processo de estimulação.

Para ampliar a capacidade de concentração de indivíduos com Síndrome de Down, Cunningham (2008), sugere que trabalhar com o computador pode ajudar a manter o interesse da criança por mais tempo.

Assim, o computador pode ser uma excelente ferramenta para auxiliar neste processo de estimulação. Por meio do computador, as atividades cotidianas dessas crianças podem ser trabalhadas de inúmeras formas. Um exemplo se encontra no jogo educacional, que tem um papel relevante na estimulação da criança, visto que é uma maneira natural de ela entrar em contato com a realidade. Além de ser uma grande fonte de prazer para a criança que o usa, ele possibilita que ela libere suas energias, transforme uma realidade difícil, sobretudo para as crianças com necessidades especiais. Ele é considerado um dos meios mais favoráveis na construção do conhecimento, uma vez que para a atividade nele sugerida, a criança usa seu lado sensório-motor, isto é, trabalha com o corpo e com a mente, desenvolvendo diversas habilidades importantes para sua educação como: “a descoberta, identificação, observação, análise, criatividade, autoconfiança e outros fatores que fazem com que a criança desenvolva seus conhecimentos e, simultaneamente, interaja com pessoas especiais ou não” (MAGNO et al, 2016).

Brincar é a forma mais natural com a qual o ser humano aprende a se relacionar com o mundo. É através do jogo que a criança formula hipóteses e conceitos e reorganiza a própria vida, vivenciando conflitos e prazeres, resolvendo-os e superando-os a partir da imaginação (MELLO, 2007).

Brincando, a criança compreende o mundo à sua volta e supera seus atrasos aceitando suas restrições. O lúdico é fundamental para que a criança expresse sua criatividade, utilizando suas potencialidades de forma completa.

Segundo Heidrich (2008), o uso dos jogos é uma forma de revelar conflitos, anseios e expectativas, pois ao brincar não estamos trabalhando apenas o momento, mas todo o passado e o futuro. O movimento do jogo ou brincadeira motiva a espontaneidade, que gera estimulação suficiente, fazendo surgir assim, a confiança que lhe possibilita desenvolver habilidades necessárias para a comunicação.

No caso da criança com necessidades especiais, é uma oportunidade para mostrar suas habilidades, visto que lhe permite conquistar o domínio da comunicação com os demais. Os jogos podem mediar a aprendizagem bem como o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais, desde que seja oferecida aos educadores uma formação inicial e continuada que vise a compreensão crítica da superação do modelo da integração para o modelo de inclusão de modo a compreenderem e analisarem as diversas interações que a criança pode ter por meio dos jogos e brincadeiras, no entendimento mais complexo da inclusão no cotidiano cultura, social e escolar (HEIDRICH, 2008).

Assim sendo, a combinação do computador com jogos se torna perfeita, visto que agrega a riqueza dos jogos educativos com o poder de atração dos computadores. E, conseqüentemente, tem-se os jogos educacionais computadorizados, onde o computador é utilizado de modo lúdico e prazeroso para explorar uma determinada área de conhecimento, além de trabalhar com algumas habilidades, como, por exemplo, destreza, associação de ideias e raciocínio lógico e indutivo, entre outras (CATAPAN, 2003).

O principal propósito dos jogos é incentivar o desenvolvimento de noções cotidianas, já que estes elementos são o primeiro passo para o processo de alfabetização e socialização das crianças com Síndrome de Down.

Existe uma gama de softwares e jogos disponíveis na Internet que facilitam o trabalho pedagógico com os alunos com síndrome de Down.

No entanto, de acordo com Galvão Filho e Damasceno (2016), as limitações da pessoa com deficiência tendem a se tornar uma barreira para essa aprendizagem. Desenvolver e disponibilizar Tecnologias Assistivas seria uma forma efetiva de neutralizar as barreiras geradas pela deficiência e permitir a inclusão desse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, oferecidos por sua cultura.

Outra dificuldade a que o indivíduo com deficiência está sujeito são os preconceitos. Desenvolver recursos de Tecnologia Assistiva também pode combater tais preconceitos, uma vez que, a partir do momento em que lhe são fornecidas as condições para interagir e aprender, esclarecendo o seu pensamento, a pessoa com deficiência será percebida de forma mais fácil e tratada como um "diferente-igual". Isto é, "diferente" em função de sua condição de pessoa com deficiência, mas, simultaneamente, "igual" por interagir, relacionar-se e competir em seu meio com recursos mais poderosos, fornecidos pelas adaptações de acessibilidade disponíveis. Assim, essa pessoa poderá dar passos maiores rumo à eliminação do preconceito e das discriminações, em consequência do respeito alcançado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder esclarecer melhor seu potencial e seus pensamentos (GALVÃO FILHO & DAMASCENO, 2016).

Dessa forma, as Tecnologias Assistivas têm se mostrado uma ferramenta de auxílio poderosa. Os livros digitais, mouses adaptados, os leitores de tela, máscaras de teclado, teclados virtuais, monitores com telas sensíveis ao toque, acionadores especiais e simuladores diversos, dentre tantos outros, foram desenvolvidos para facilitar a vida dos educandos com necessidades especiais e alcançam um público cada vez mais diversos e numeroso (MAGNO et al, 2016).

Na opinião de Magno et al (2016), aliar a informática à educação não é apenas acrescentar conteúdos em softwares, mas sim procurar simular o processo de ensino-aprendizagem tornando a aplicação uma ferramenta de auxílio ao educador e ao educando, objetivando a melhora da qualidade de ensino, possibilitando que o software seja um amparo para construção de conhecimento e não simplesmente um sinônimo de automação na educação.

O aprendizado proporcionado por esta ferramenta representa um fundamento para a convivência social e para aprendizados futuros das crianças Down. Além do aprendizado do conteúdo sugerido, o software promove o desenvolvimento de algumas habilidades como: criatividade, raciocínio, coordenação motora e obediência a instruções orais. Estimula ainda o desenvolvimento das áreas cognitivas, afetiva, linguística, social, moral e motora, colaborando para a construção da autonomia. Porém, o desenvolvimento de um software voltado para a área da educação requer a participação de uma equipe multidisciplinar, como especialistas em computação, designer e pedagogia, onde cada um contribuirá com uma parte no desenvolvimento do mesmo (CATAPAN, 2003).

Portanto, as Tecnologias Assistivas, em especial, as atividades desenvolvidas com o computador, a partir dos softwares educativos, têm promovido um impacto muito grande na vida dos alunos com Síndrome de Down, enriquecendo sua capacidade intelectual, seu sentimento de autoestima, e colocando-os em contato com sua capacidade de aprender cognitiva e emocionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, foi possível concluir que os portadores da Síndrome de Down têm capacidades que, se investidas, chegam a surpreender.

As crianças com síndrome de Down apresentam pouca habilidade de assimilação da informação por meio da memória auditiva de curto prazo, o que gera dificuldade de aprendizagem na forma narrativa e oralizada praticada pela maioria dos educadores no contexto atual do ensino regular. Em contrapartida, tais crianças apresentam sua memória visual como habilidade a ser potencializada. Neste sentido, a utilização de tecnologias assistivas aliada à figura do mediador social (educador) potencializam a memória visual das crianças Down e permitem uma aprendizagem rica e de qualidade, quando o foco está nas habilidades e não nas deficiências, propiciando condições para que ocorra efetivamente a educação inclusiva.

Portanto, uma parte considerável desta população depende e precisa, para que sua educação se complete com êxito, de uma tecnologia que a assista em suas necessidades. Sendo assim, as tecnologias assistivas têm um papel muito importante na estimulação da criança.

É possível trazer para os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a realidade da computação e, assim, proporcioná-las mais uma oportunidade de integração junto à sociedade, colaborando para sua cidadania. Desse modo, os alunos com Síndrome de Down podem ter na tecnologia uma ótima ferramenta auxiliar, visto que lhes oportuniza participação em atividades que permite que se relacionem o máximo com outras pessoas.

Numa perspectiva de educação inclusiva, o uso da tecnologia assistiva contempla as demandas pedagógicas provenientes das necessidades educacionais da criança com síndrome de Down, visto que explora sua habilidade na memória visual e se apresenta ao professor como ferramenta pedagógica que possibilitará direcionar seu trabalho às necessidades educacionais da criança down como um suporte individualizado e direcionado, permitindo ao educador perceber as mudanças no desenvolvimento da criança e passar a acreditar em sua capacidade. Através da utilização dos recursos de imagens, cores, efeitos visuais, textos e instruções claras e objetivas, proporcionadas pelas Tecnologias Assistivas, o professor, enquanto mediador social, pode preparar suas aulas e atividades de modo que a criança Down possa realizá-las de forma lúdica, buscando quebrar as barreiras que a impede de interagir, participar, desenvolver e adquirir novos conhecimentos.

No entanto, é necessário que seja realizada uma reestruturação no atual modelo de ensino das escolas públicas, com práticas pedagógicas voltadas às habilidades cognitivas e sociais o aluno com síndrome de Down, que permitirá ampliar suas oportunidades e possibilidades individuais, facilitando e promovendo seu desenvolvimento social e intelectual.

As Tecnologias Assistivas muito têm contribuído para a permanência deste estudante no ambiente escolar. Elas nos possibilitam oferecer outros recursos didático-pedagógicos adaptados para que os estudantes possam dialogar com seus pares, realizar suas atividades, explorar o universo que o cerca e conseqüentemente serem mais felizes.

REFERÊNCIAS

ABTECA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA. **O que é Tecnologia Assistiva?** Disponível em: <http://www.abteca.org.br/tecnologia-assistiva.html>. Acesso 08 abr. 2016.

BASTOS, A. M. **Tecnologia Assistiva**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. São Paulo, 2011.

BERSCHI, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI (Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil), 2008.

CATAPAN, A. H. **Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico**. EDUCAÇÃO. Porto Alegre, ano XXVI, n.º 50, junho de 2003.

COSTA, C. L. M. S. **Benefícios da estimulação precoce com o uso da música na Síndrome de Down**. Monografia (Curso de Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação na especificidade de Educação Especial e Inclusão). Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER. Curitiba, 2010.

COELHO, D. C. **A Importância da Estimulação Precoce na Síndrome de Down**. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/DANIELA%20CARVALHO%20COELHO.pdf>. Acesso 08 abr. 2016.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down – uma introdução para pais e cuidadores**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIAS, C. **Construindo o caminho – Um desafio aos limites da Síndrome de Down**. 2ª ed. São Paulo: Augustus, 2004.

GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. L. **A Tecnologia Assistiva em Ambiente Computacional e Telemático na Educação de Alunos com Necessidades Especiais**. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/assistiva/assistiva.htm>. Acesso 20 abr. 2016.

HEIDRICH, R. O. **Criatividade na Educação de Deficientes Mentais com o uso de Softwares Educativos**. Tese de Mestrado - UNESP – Bauru - FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2008.

HOGETOP, L.; SANTAROSA, L. M. C. **Tecnologias Adaptiva/Assistiva Informáticas na Educação Especial: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual**. Revista de Informática na Educação: Teoria, Prática – PGIE/UFRGS. V.5 N° 2, nov/2002.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso 5 abr. 2016.

LEAL, L. N.; THOMÉ, C. **Brasil tem 45,6 milhões de deficientes**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-456-milhoes-de-deficientes, 893424,0.htm>. Acesso 15 abr. 2016.

OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR



ELIANA DE AMORIM

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2003); Especialista em Educação Inclusiva: Aspectos da deficiência Intelectual, pela Faculdade Monte Alto (2013); Especialista em Ciências na Educação Básica pela Faculdade Monte Alto (2013); Especialista em Neuropsicopedagogia: Teoria e Prática pela Faculdade Corporativa CESPI (2019); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A violência na sociedade contemporânea é visível e impacta a vida de todos, interferindo nas ações e nas opções tomadas por indivíduos e por instituições, tais questões se tornam um desafio social complexo de ser enfrentado. É importante refletir sobre as formas de violência presentes nas escolas brasileiras; tanto aquelas ações que se originam em diversos espaços sociais e que invadem o espaço escolar quanto as que germinam no ambiente escolar e dão frutos que repercutem no cotidiano e na vida social de uma forma mais ampliada. Faz-se necessário sensibilizar autoridades e governantes, assim como os gestores do ensino público e privado para a importância de se debater sobre a questão da violência na escola e sobre o papel a ser desempenhado por cada um dos atores que conformam o sistema de ensino, destacando-se a reflexão de formas de enfrentamento destas situações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sociedade; Violência; Docentes; Cultura.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre a violência no ambiente escolar, além dos motivos de sua existência e as consequências aos envolvidos.

Ainda estamos em fase de reconhecimento e aprofundamento sobre o tema da violência na escola e sobre o contexto que a possibilita. A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

A violência escolar no Brasil é crescente, este fenômeno está cada vez se tornando mais preocupante, tem-se agregado e assumido diversas formas nas escolas, fazendo-se necessária uma investigação das perspectivas sociais, políticas e psicológicas, para que se possa ampliar a compreensão e fazer-se uso do pensamento crítico sobre essas questões.

A escola é vista como um centro de formação intelectual, de desenvolvimento e aprendizagem, um espaço constituído por segurança e proteção. Entretanto, atualmente, situações de violência e desrespeito nas instituições ganham cada vez mais destaque nas mídias e pesquisas. As agressões nem sempre são físicas, casos de violência psicológica são bem mais comuns e menos-prezados, pois constantemente são julgados como brincadeira.

Como consequência destas estatísticas está sendo criada uma atmosfera de medo e vulnerabilidade, tanto para professores quanto para alunos. As vítimas envolvidas são propensas a desenvolverem sérios problemas de saúde, tanto físicos quanto mentais.

Faz-se necessário olhar para o impacto causado principalmente nas crianças, pois crescer em um ambiente com incidentes freqüentes de violência pode levar as crianças a entenderem a violência como uma forma normal de resolver conflitos; podemos observar que muitos jovens são vítimas ou agentes da violência, contribuindo para a banalização do comportamento violento. A gratuitidade da violência para eles é uma realidade, e o medo é comum em suas falas. Tal cultura pode trazer um impacto psicossocial devastador em crianças, com muitas delas sofrendo de síndromes de estresse, como pesadelos e ansiedade. Os danos gerados por um ambiente que endossa a violência podem perdurar por toda a vida e afetam desde o desempenho escolar até a capacidade de relacionar-se com o outro e com o mundo.

OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Para darmos início à discussão do nosso tema é necessário retomarmos um pouco sobre a herança de nossa história escravista, autoritária e patrimonialista, essa visão, que restringe os direitos humanos basicamente aos direitos civis de presos, marca parte de nossa cultura política e da ação institucional de parcela do poder público. Além disso, ainda carregamos no Brasil uma cultura que tende a criminalizar a pobreza e o pobre, principal vítima da violência policial, ao qual nem sempre é garantido o direito de defesa e de um julgamento justo. Em contrapartida, especialmente a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, com o estabelecimento de um Estado Democrático de Direito, começa a se difundir no país a idéia do respeito integral aos direitos fundamentais do indivíduo e da coletividade, garantindo-se, especialmente, a idéia de 'dignidade da pessoa humana', sem distinções de raça, cor, sexo, classe social, idade, credo, orientação política. Pode-se dizer, nesse sentido, que o direito de ter uma vida digna é a dimensão central da noção contemporânea de direitos humanos, o que nos permite ver quão abrangentes eles são.

No Brasil, ainda estamos nos familiarizando com a idéia de uma sociedade democrática fundada no respeito aos direitos dos cidadãos, independente de sua classe social, raça e status. Se tomarmos como marco dessa mudança a Constituição Federal de 1988, nossa democracia ainda é

muito recente. Tal contexto explica, em parte, a desconfiança que ainda encontramos na maioria da população sobre a relevância de conhecermos as leis que regem nosso país e de discutirmos sobre os direitos humanos, pois ambos parecem muito distantes do cotidiano, mesmo entre estudantes universitários, nos mais diferentes cursos, poucos são os que até então tiveram contato, por exemplo, com a nossa Constituição.

Todos nós temos direitos, em especial direito ao bem-estar a viver e conviver em uma sociedade mais justa e humanizada. Quando falamos em direitos, sejam eles quais forem – direitos das crianças e adolescentes, direitos da família, direitos dos professores e outros –, sempre nos referimos também aos direitos humanos. No entanto, nem todos na sociedade pensam assim. Para início de conversa, é preciso considerar que a própria expressão direito humano assume em nossa sociedade uma multiplicidade de sentidos, dependendo de quem a evoca e em que contexto o faz. Para muitas pessoas e para a mídia escrita, falada e televisiva sensacionalista, o termo ‘direitos humanos’ assume uma conotação negativa, sendo associado à ‘defesa dos direitos de bandidos’ contra as ‘pessoas de bem’. Contudo, os direitos humanos são muito mais do que isso.

A efetiva garantia de direitos é um processo muito mais demorado e incerto, que nos remete à historicidade e ao contexto em que eles surgiram. De modo a compreender as possibilidades e os limites das leis como forma de defesa dos direitos dos cidadãos, especialmente de crianças e adolescentes. A análise sobre o direito constitucional se faz necessária para que consigamos compreender melhor a concepção de “violência”.

A “violência” é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular. (Charlot, 2006: 24).

A violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as interseções e conexões existentes entre os diferentes níveis.

A hostilidade é comumente estimulada por meio do convívio em ambientes violentos, os alunos absorvem para si a atmosfera ali presente e o único modo que encontram de se expressar é por meio da agressividade, ofensas e humilhações contra os colegas, professores e os funcionários da instituição.

Uma vez que a família é considerada a base da educação, caso esta não atue paralelamente com a instituição de ensino, a negligência dos pais ou responsáveis também tem influência no comportamento discente, onde ele entende que seus atos não têm consequência real. A falta de afeto e de valores está relacionada com a freqüente ausência dos pais, que, em busca da sobrevivência diária para a família, deixam seus filhos com irmãos mais velhos ou babás, o que reduz cada vez mais o tempo de convívio familiar entre pais e filhos. Essa mudança nas relações familiares tem várias implicações. O abandono pode decorrer tanto da necessidade de trabalho dos pais, quanto do total despreparo por parte dos mesmos no trato com a criança, e ainda pela inversão de valores

com relação ao papel da escola (Souza, 2008, p. 127). Os pais vêm transferindo para a escola a responsabilidade de educar e cuidar do indivíduo, tirando de si a obrigação de formar um cidadão para integrar o convívio social.

Quando ocorrem situações externas, em que o estudante foi vítima, ele tem grandes chances de se tornar o agressor em uma próxima oportunidade, ao causar o mesmo sofrimento que lhe foi ocasionado. Aqueles identificados como alvos/autores apresentam maior probabilidade de desenvolverem doença mental, devendo ser considerados como de maior risco. Manifestações como hiperatividade, déficit de atenção, desordem de conduta, depressão, dificuldades de aprendizado, agressividade, além de todas as demais já citadas, podem ser encontradas (Neto, 2005, p. 169).

A pedagogia tradicional, em que o ensino é centrado na figura do professor não abre espaço para questionamentos e sugestões dos alunos, pode oportunizar um comportamento negativo. Deste modo, quando o professor é autoritário e não transmite um processo educativo de reflexão e participação ativa dos alunos, tende a criar sentimentos de ódio pelo professor e falta de interesse pelas aulas, abrindo espaço para conflitos, ocasionando a violência contra o professor e contra o patrimônio da escola.

A escola, sobretudo, deve ser um espaço para socializar conhecimentos e cultivar a formação intelectual, moral e ética do aluno, entretanto, o aprendizado do discente não é a única preocupação da instituição, fatores como a violência vêm sendo cada vez mais presentes no processo educacional, pois vem prejudicando não só o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, mas sim a preocupação de como enfrentar a violência, qual a melhor forma em lidar com o aluno contemporâneo e buscar bons resultados no seu desenvolvimento.

Nas escolas as violências mais presentes são ações de depredação do espaço físico, vandalismo, pichações, brigas, cyberbullying, o bullying que envolve ameaças, xingamentos, insultos, discriminações, intimidações, agressões físicas, verbais e psicológicas, também se encontra as incivildades, indisciplinas, uso e comércio de drogas, furtos e a utilização de armas, ocasionando possíveis mortes.

São ações violentas desencadeadas por motivos diversos, bem como a própria realidade vivenciada pelo indivíduo, seja do convívio doméstico, familiar e social. A própria escola também favorece a eclosão da violência, por meio das grandes diferenças das condições de vida e de aprendizado entre alunos do ensino público e privado, acarretando a uma violência estrutural, mas também do ambiente que a escola está inserida.

As escolas públicas lidam frequentemente com problemas e desafios estruturais, ao comparar as instituições de ensino público e privado reflete-se a reprodução das desigualdades sociais. Sendo que as escolas privadas são voltadas em desenvolver nos discentes habilidades e competências que os qualifiquem na formação social, portanto, um dos principais fatores são os investimentos na instituição, as salas de aula não passam por superlotações de alunos, as metodologias e recursos utilizados são de qualidade e sempre atualizados, a estrutura e funcionamento da escola são voltados ao benefício dos alunos. A violência também ocorre em escolas destinadas à elite, mas acaba sendo mais frequente nas situadas em ambientes carentes de segurança, saneamento e saúde.

Na rede pública, um fato muito comum é a falta de investimentos e as estruturas precárias, as salas de aulas são sempre lotadas, dificultando assim o desenvolvimento do aluno e um atendimento ou atenção individual, como também a falta constante de recursos e a fragilidade de materiais, com efeito prejudicial na formação do cidadão com pensamento crítico, dessa forma afetando o desenvolvimento escolar e, por conseguinte, ocasionando conflitos interpessoais. É lamentável que as escolas públicas ainda continuem com infraestruturas inadequadas e que situações de violência permaneçam freqüentes no ensino público brasileiro.

Um fator muito comum em escolas públicas é a utilização de ferramentas que oferecem perigo, como armas, facas e estiletes, entre outros. Souza (2008) fala que a pluralidade das armas e objetos que danificam e machucam o outro, em muitos casos, está atrelada à estrutura familiar; a criança e o adolescente levam à escola para mostrar aos colegas ou utilizam para se defender de conflitos, com a intenção de ferir e vingar-se no momento de raiva. Situações de hostilidade que trazem conseqüências na vida de todos os estudantes afetam a ordem, motivação, provocam a baixa autoestima, ansiedade, estresse, transtornos emocionais e a perda de interesse nas atividades escolares.

A violência na escola, da escola e contra a escola é debatida, congregando diferentes situações como: as condições de trabalho dos professores, a agressão de pessoas externas à escola, a violência simbólica e as agressões entre os diversos atores escolares.

Os conflitos que acontecem no espaço escolar apontam três situações, a primeira são as testemunhas, alunos que observam os acontecimentos, mas mantêm-se neutros, pois não querem ser a próxima vítima, desse modo, não intervindo nas ações que estão ocorrendo passam a compactuar com as agressões, tornando-se coautores. A segunda situação são os alvos, esses por sua vez, são perseguidos de forma hostil e na maioria das vezes não sabem como se defender (alunos, professores, funcionários ou gestores da escola). Na terceira circunstância, os autores, que encontram um indivíduo com características específicas, podendo ser a orientação sexual, crença, gênero, físico e raça, sem motivos aparentes, desta maneira, todos passam a ser alvos em potencial.

Em consonância com os princípios citados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006, estabelece a educação e a escola como espaços privilegiados para a promoção de uma nova cultura em direitos humanos, de modo a possibilitar que os avanços conquistados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros. A escola, nesse sentido, teria o papel de desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos.

Julgamos que a condição de trabalho de muitos professores brasileiros se constitui em verdadeiro atentado contra a escola. Consideramos que o professor e o aluno, juntos, representam o mais importante pilar de sustentação da escola. Por isso, destacamos as condições estruturais desfavoráveis como importantes formas de violência que valem a pena ser debatidas.

A desvalorização social da profissão docente remete à tomada de consciência de que mudanças nesse panorama dependem basicamente do reconhecimento social da relevância da edu-

cação formal por parte da própria sociedade. Aponta-se, aqui, para a expectativa de que a sociedade brasileira reconheça a importância do papel da educação formal na construção do país, com a consequente valorização do magistério, passando, necessariamente, pela questão salarial, pela questão da formação e pela questão das condições de trabalho. No entanto, a super simplificação da análise tem impingido ao professor um papel de bode expiatório do fracasso do magistério.

Os alunos agora são outros, tendo outras criações e necessidades, fazendo com que a figura autoritária não tenha mais o mesmo sentido que antes. Ainda podemos considerar violência no ambiente escolar, ações que são resultantes de microviolências cotidianas, como por exemplo: empurrar, cutucar, andar pela sala, falar enquanto o professor está falando, gritar, jogar papel, dar risada, entre outros episódios recorrentes em sala, são atitudes que causa desordem e sem intervenções podem passar a agressões mais sérias. Essas ações também são chamadas de incivilidades ou indisciplinas, ou seja, manifestações perturbadoras, nas quais a aprendizagem é rompida. As microviolências geram as violências duras, ações que utilizam de força e palavras mais ofensivas. Essas ações passaram a ser banalizadas, são atos tratados como naturais que, por vezes, passam despercebidos em nosso cotidiano, por já se tratar de situações corriqueiras, que agridem não necessariamente o físico, enquadrando-se no conceito de violência simbólica, em que a violência é psicológica, sendo aquilo que machuca sem tocar.

Antes caracterizada como externa à escola, a violência passa a fazer parte do cotidiano escolar, transformando uma realidade para a qual os professores, de modo geral, se sentem despreparados. Os professores não são preparados, para lidar com muito tipo de violência.

A violência verbal e psicológica pode ser tão ruim quanto à física, visto que demora mais a apresentar sinais, dificultando assim que outras pessoas identifiquem o problema, ou é visto como brincadeira – até mesmo se passa por “frescura” por muitos.

A violência dentro do contexto escolar se manifesta entre os estudantes pelas agressões físicas, verbais, materiais, cyberbullying, social e psicológica, essas comumente são ações que perpetram o bullying. O cyberbullying é uma violência praticada por ambientes virtuais, o indivíduo utiliza o meio de comunicação para ridicularizar e agredir o outro.

O bullying é caracterizado por agressões intencionais, perseguições, apelidos depreciativos e a humilhação diante a um público, seus atos podem ser maléficos e acarretar problemas psicológicos e emocionais, além das mudanças de comportamento e até o suicídio. A vítima deste tipo de violência passa a demonstrar desinteresse nas mais diversas atividades, em especial nas pedagógicas, ele não atinge seus objetivos em uma formação integral, abalando seu processo de ensino-aprendizagem e por consequência encontrará dificuldades em ingressar no mercado de trabalho.

O suicídio é uma das principais causas de morte na faixa etária entre 15 e 19 O alto índice de suicídio em adolescentes justifica-se pela pressão psicológica por eles sofrida nesta fase. Muitos deles acreditam que tirar a vida é a única forma de aliviar o sofrimento (Pimentel; Mea; Patias, 2020, p. 212).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), no seu Art.12, “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimi-

dação sistemática (bullying), no âmbito escolar” (Brasil, 1996). São institucionalizados por lei, a fim de determinar os princípios da educação e os deveres do Estado diante o processo educacional, porém são direitos violados aos alunos, não colocados em prática, visto que o Brasil continua com altos índices referentes à violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é nada fácil conceituar violência. É um fenômeno complexo que atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. Se expressa sob formas distintas, cada qual com suas características e especificidades. Cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo.

A violência no âmbito escolar tem influência sob todos, visto que tem se instalado de diversas formas, afetando a qualidade de vida pessoal e social, além de ocasionar males à saúde física e psicológica. Está presente em ações corriqueiras, como apelidos, interrupções na fala, conversas paralelas, risadas e, em casos mais extremos, partindo para agressões físicas, porém estamos constantemente cercados pela violência simbólica, a qual por vezes não é percebida ou é tratada como algo natural, pelo fato de já ter-se enraizado em nossa sociedade.

A instituição de ensino, juntamente à comunidade escolar, necessita repensar seus papéis e proporem estratégias para minimizarem a violência encontrada em ambientes escolares. Buscar a compreensão e a presença do poder público para uma melhor infraestrutura e criação de novas metodologias para que o professor possa estimular e auxiliar o aluno a ansiar por conhecimento e a se desenvolver.

É fundamental que a família e a escola trabalhem em conjunto para acompanhar as mudanças, uma forma de manter a realidade familiar junto à encontrada no ambiente escolar, visto que esse é muito importante para o desenvolvimento e obtenção da dignidade.

Por outro lado, quando os alunos não se sentem representados, não gostam das aulas e/ou presenciam abusos de poder por parte dos docentes e do setor pedagógico, tendem a encontrar maneiras de implicar com eles, fazendo com que os professores se sintam constantemente atacados por parte dos estudantes, levando ao desânimo e até mesmo problemas psicológicos, já que vivem em constante estado de alerta, com medo de serem alvos.

As razões desses atos violentos são representadas pelas possíveis indisciplinas e incivilidades, essas que não estão presentes apenas no ambiente escolar, mas sim na sociedade como um todo, de modo com que os profissionais da educação e a própria instituição de ensino não tenham mais controle do comportamento dos alunos. Mesmo com imposições de regras e punições, esses atos acarretam mais violência.

As políticas públicas desenvolvidas ao longo de vários anos, no Brasil, acabaram sucateando as escolas e promovendo uma crescente desvalorização social do professor, aliada ao seu empo-

brecimento marcante, com reflexos profundos em sua autoestima. Isto constitui um quadro que pode ser pensado aqui como um desrespeito aos direitos humanos, não só dos professores, mas também dos alunos, de seus pais e de toda a sociedade, que, em última instância, sente os efeitos de tal desrespeito.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas: violências nas escolas**. Flacso Brasil, p. 7-19, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=violencias-nas-escolas-programa-de-prevencao-a-violencia-nas-escolas>. Acesso 15 abr. 2023.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. et al. **Cotidiano das Escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 15 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. PNEDH: **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, MEC, MJ, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Mais de um terço dos jovens em 30 países relata ser vítima de bullying online**. Brasília: Unicef Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-um-terco-dos-jovens-em-30-paises-relatam-ser-vitimas-bullying-online>. Acesso 15 abr. 2023.

LOURENÇO, Lélío Moura; SENRA, Luciana Xavier. **A violência familiar como fator de risco para o bullying escolar: contexto e possibilidades de intervenção**. Aletheia, Canoas, nº 37, p. 42-56, abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942012000100004. Acesso 15 abr. 2023.

MARCHETTO, Gloria Lourdes Alessi. **Educação para a paz: um caminho necessário**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2008**. Brasília: MEC, Inep, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina; ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta; RISTUM, Marilena; CECCHETTO, Fátima; RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Fiocruz, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/szv5t>. Acesso 15 abr. 2023.

NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria, Porto Alegre, v. 81, nº 5, supl. p. 164-172, nov. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006. Acesso 15 abr. 2023.

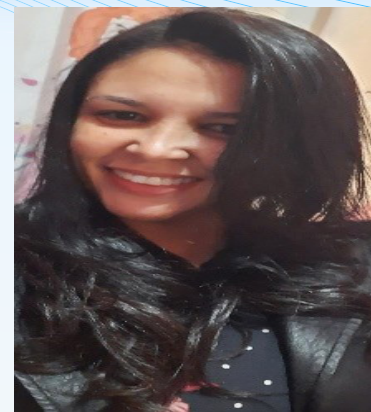
OLIVEIRA, B. **A educação infantil**. In: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

PEÇANHA, Ingrid Silva Barbosa. **Reflexões acerca da violência escolar**. Brasil de Fato, Belo Horizonte, p. 15, abr. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/graduacaocienciasocias/files/2010/11/REFLEX%c3%95ES-ACERCA-DA-VIOL%c3%8ANCIA-ESCOLAR-Ingrid-Silva-Barbosa-Pe%-c3%a7anha.pdf>. Acesso 15 abr. 2023.

PIMENTEL, Fernanda de Oliveira; MEA, Cristina Pilla Della. PATIAS, Naiana Dapieve. **Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade estresse e ideação suicida em adolescentes**. Acta Colombiana de Psicologia, v. 23, nº 2, p. 206-213, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sciarttext&pid=SO12391552020000200230&lng=en&nrm=isso&tlng=pt>. Acesso 15 abr. 2023.

SOUZA, Ludmilla. **Violência contra professores e alunos cresce na rede pública paulista**. Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/violencia-contraprofessores-e-alunos-cresce-na-rede-publica-paulista>. Acesso 15 abr. 2023.

A CULTURA DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: COMO LIDAR COM UM PROBLEMA CADA VEZ MAIS PRESENTE?



ELIZABETHE CAJÉ DE SOUZA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011); Especialização em Educação Inclusiva, na área de Educação em nível de Especialização Lato Sensu na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2017); Especialização em Psicopedagogia Institucional na Faculdade Campos Elíseos (2019); Especialização em Transtorno do Espectro Autista- TEA na Faculdade Conectada – FACONNECT (2023); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A violência escolar é um fenômeno que tem sido objeto de grande preocupação nas últimas décadas, visto que suas consequências são graves e impactam não só o ambiente escolar, mas também a sociedade como um todo. Neste estudo, foram analisados diferentes tipos de violência escolar, tais como bullying, violência física, verbal e sexual, além de suas causas e consequências. Foi destacado o papel dos fatores individuais, familiares e sociais na ocorrência da violência escolar, assim como a importância da construção de uma cultura de paz e da promoção da resolução de conflitos sofridos. Além disso, foram mantidas medidas preventivas e intervenções que podem ser adotadas para enfrentar o problema, tais como a implementação de programas de prevenção e ações de conscientização para a comunidade escolar. Por fim, conclui-se que a violência escolar é um fenômeno multifacetado e que exige esforços conjuntos de diferentes atores sociais para sua prevenção e combate. A construção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e protegida.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Escolar; Professores; Responsabilidades; Intervenções.

INTRODUÇÃO

A violência escolar tem sido um tema cada vez mais presente na sociedade, despertando preocupação em estudiosos, educadores e gestores públicos. O fenômeno da violência escolar pode ser entendido como um conjunto de práticas violentas ou agressivas que ocorrem no ambiente escolar, envolvendo estudantes, professores, funcionários e outras pessoas que frequentam o espaço escolar. A violência escolar pode manifestar-se de diversas formas, desde a violência

física, como brigas, agressões e vandalismo, até a violência verbal, como insultos, humilhações e bullying. Além disso, a violência pode estar presente nas relações entre estudantes e professores, na dinâmica das relações sociais e culturais, no acesso e uso de recursos educacionais e em outras dimensões do ambiente escolar.

As causas da violência escolar são complexas e multifacetadas, envolvendo fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Entre os principais fatores que contribuem para a violência escolar, podem ser citados a desestruturação familiar, a falta de oportunidades de lazer e cultura, a exclusão social, a falta de recursos e infraestrutura nas escolas, o aumento da competitividade acadêmica, a cultura do individualismo e a falta de diálogo e respeito nas relações interpessoais.

A violência escolar tem impactos negativos tanto para os indivíduos envolvidos quanto para a sociedade como um todo. Estudantes que são vítimas de violência escolar podem sofrer danos psicológicos e emocionais, como ansiedade, depressão e baixa autoestima, além de apresentarem pior desempenho acadêmico e menor engajamento nas atividades escolares. Já estudantes que são agressores podem desenvolver comportamentos violentos e antissociais que podem perpetuar-se na vida adulta. Além disso, a violência escolar pode ter efeitos negativos no ambiente escolar, como a deterioração do clima escolar, a diminuição do sentimento de segurança dos estudantes, o aumento da evasão escolar e a perda de qualidade no ensino e aprendizagem. A violência escolar também pode ter efeitos negativos na sociedade como um todo, como o aumento da criminalidade e da violência urbana, a desvalorização da educação e a perpetuação da exclusão social.

Por isso, a luta contra a violência escolar deve ser uma prioridade para educadores, gestores públicos e toda a sociedade. É fundamental que sejam adotadas medidas eficazes de prevenção e intervenção na violência escolar, que envolvam a construção de ambientes escolares mais saudáveis e inclusivos, o fortalecimento do diálogo e respeito mútuo entre estudantes e professores, a valorização da diversidade e da cultura da paz, a promoção do apoio psicossocial aos estudantes e a capacitação dos professores para lidar com conflitos de forma não violenta. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, segura e igualitária para todos.

O presente estudo objetiva, analisar as medidas preventivas e possíveis intervenções que podem ser adotadas para prevenir e combater a violência escolar, para tanto é necessário analisar os diferentes tipos de violência escolar e seus efeitos no ambiente escolar, nos estudantes e na sociedade como um todo; Identificar as causas da violência escolar e os fatores de risco envolvidos e destacar a importância do papel dos professores, dos gestores escolares e da comunidade no combate à violência escolar;

Para alcançar os objetivos propostos neste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base em fontes confiáveis e atualizadas, incluindo artigos científicos, livros, teses e dissertações relacionados ao tema da violência escolar. Além disso, foram consultados relatórios e estudos produzidos por organizações nacionais e internacionais que atuam na área da educação e segurança pública. Foi utilizada uma abordagem qualitativa para analisar e interpretar os dados coletados, buscando identificar as principais causas e consequências da violência escolar e as medidas preventivas e intervenções mais eficazes para enfrentá-la. A metodologia adotada permitiu a construção de um panorama amplo e consistente sobre o tema, contribuindo para uma reflexão mais

aprofundada sobre a violência escolar e sua importância para a sociedade.

ORIGENS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A palavra violência tem sua origem no latim "violentia", que significa força ou violação. A partir desse termo, pode-se entender que a violência envolve o uso de força excessiva, abuso de poder ou ações que violam os direitos e a integridade das pessoas. Compreender a etimologia da palavra violência é importante para entender a gravidade do problema e a necessidade de medidas eficazes para prevenir e combater a violência escolar. Na esfera escolar, a violência pode ser compreendida como qualquer comportamento ou atitude que cause dano físico, psicológico ou social a um ou mais indivíduos dentro ou fora do ambiente escolar. Esses comportamentos ou atitudes podem desde incluir agressões físicas, bullying, assédio moral, até a exclusão social, discriminação e preconceito (SILVA FILHO, ARAÚJO, 2017; SCHILLING, 2014; REIS; PRATA, 2018)

A violência escolar é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve diversos atores sociais e fatores de risco associados. A compreensão das raízes da violência escolar é fundamental para o desenvolvimento de políticas e estratégias eficazes para a prevenção e o combate ao problema em seus diferentes níveis (SILVA FILHO, ARAÚJO, 2017).

No nível individual, a violência pode estar associada a experiências traumáticas na vida do indivíduo, como abuso físico ou sexual, negligência ou abandono, além de problemas de saúde mental, como transtornos de conduta e ansiedade. É importante destacar que muitas vezes o comportamento violento do indivíduo é uma forma de lidar com experiências traumáticas, uma vez que a violência pode ser vista como uma forma de poder e controle em um contexto no qual o indivíduo se sente vulnerável e impotente (REIS; PRATA, 2018).

No nível familiar, a violência escolar pode ser resultado de dinâmicas disfuncionais presentes no ambiente familiar, como violência doméstica, divórcio, separação, pobreza, desemprego e falta de acesso a serviços de saúde e educação de qualidade. Crianças e adolescentes que vivem em ambientes familiares conturbados e instáveis têm maior probabilidade de apresentar comportamentos violentos na escola, uma vez que a violência pode ser vista como um meio de lidar com a registrar a raiva associada a essas experiências negativas familiares (SCHILLING, 2014).

No nível social, a violência escolar pode estar associada a fatores abandonados e macrosociais, como desigualdades sociais, discriminação racial e de gênero, exclusão social e econômica, além de políticas públicas perdidas e falta de investimentos em educação e segurança. A desigualdade social e econômica pode gerar sentimentos de tristeza e impotência em certos grupos sociais, que podem se expressar por meio da violência. Além disso, a identificação racial e de gênero pode levar a estereótipos negativos e preconceitos que podem ser expressos por meio da violência (SCHILLING, 2014; REIS; PRATA, 2018; PONCE; NERI, 2015).

Além disso, a violência escolar pode ser consequência de fatores culturais e históricos, tais como a naturalização da violência na sociedade, a cultura do individualismo e da competição, a glorificação da violência em filmes, séries e jogos, além de fatores relacionados ao ambiente escolar,

como a falta de estrutura, a superlotação, a falta de supervisão e a ausência de valores e normas claras (FACCI, 2019).

É importante ressaltar que a violência escolar não se limita ao ambiente físico da escola, mas também pode ocorrer em ambientes virtuais, através das redes sociais e aplicativos de mensagens, por exemplo. Além disso, a violência pode ter diferentes formas de manifestação, dependendo do contexto social, cultural e histórico em que está inserida.

IMPACTOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar pode ter efeitos em diversos aspectos da vida dos estudantes e da comunidade escolar em geral. Em primeiro lugar, a violência pode afetar diretamente a saúde física e mental dos estudantes. Vítimas de violência escolar podem sofrer lesões físicas, como fraturas, hematomas e cortes, bem como desenvolver transtornos mentais, como ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático. Esses problemas podem afetar o desempenho escolar e a qualidade de vida dos alunos a longo prazo (CAMPOS; TORRES; GUIMARÃES, 2016; ANTUNES, 2016).

Prejuízos à convivência escolar e o clima organizacional da escola. A ocorrência de casos de violência pode gerar medo, tensão e insegurança entre os alunos, professores e funcionários, afetando a qualidade das relações interpessoais e o engajamento dos alunos nas atividades escolares. Isso pode levar a um ambiente escolar hostil e pouco acolhedor, o que pode ter um impacto negativo no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional dos estudantes. Outro impacto da violência escolar é o aumento da evasão escolar. Estudantes vítimas de violência escolar podem optar por abandonar a escola, em busca de um ambiente mais seguro e acolhedor. Isso pode levar a uma redução no número de matrículas e um aumento da taxa de abandono escolar, o que pode ter consequências negativas para o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes e para a sociedade como um todo (ALVES, 2015; CARARA, 2016; MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016).

Por fim, a violência escolar pode ter impactos psicológicos e sociais. A ocorrência de casos de violência pode levar a um aumento nos custos de segurança e na necessidade de investimentos em políticas de prevenção e combate à violência (PONCE; NERI, 2015). Além disso, a violência escolar pode afetar a imagem e presumir da escola, prejudicando sua capacidade de atrair e reter alunos e professores de qualidade. Isso pode ter consequências negativas para a qualidade da educação oferecida e para o desenvolvimento social e econômico da comunidade em que a escola está inserida.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica, que teve como objetivo a análise dos diferentes tipos de violência escolar e suas consequências, além de identificar

as principais causas e fatores de risco associados ao fenômeno. Para isso, foram consultadas diversas fontes de informação, tais como artigos científicos, livros, teses e dissertações relacionadas ao tema da violência escolar.

Inicialmente, foi realizada uma busca sistemática em bases de dados científicos, tais como a Scielo, CAPES e bancos de dados de revistas científicas, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema da violência escolar. Os artigos foram selecionados de acordo com critérios pré-estabelecidos, tais como cultural, atualidade e qualidade metodológica. Além disso, foram consultados relatórios e estudos produzidos por organizações nacionais e internacionais que trabalham na área de educação e segurança pública, a fim de obter uma visão mais ampla e atualizada sobre o tema.

Após a seleção dos artigos, foi realizada a leitura e análise crítica dos mesmos, buscando identificar as principais informações e evidências relacionadas à violência escolar. As informações coletadas foram organizadas em categorias temáticas, permitindo uma análise mais sistemática e aprofundada dos dados.

Uma abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, com o objetivo de compreender e interpretar os dados coletados de forma a identificar os principais fatores de risco e causas da violência escolar, bem como as medidas preventivas e preventivas mais eficazes para enfrentá-la. Para isso, foram utilizados métodos de análise de conteúdo, buscando identificar as tendências e padrões presentes nos dados coletados, permitindo a construção de um panorama amplo e consistente sobre o tema da violência escolar, confiante para uma reflexão mais aprofundada sobre as causas e consequências do fenômeno. Além disso, a utilização de fontes protegidas e reforçadas permitiu uma análise mais precisa e reforçada do problema, segura para a construção de propostas de soluções e estratégias para prevenir e combater a violência escolar.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Com base nas evidências encontradas na literatura pode-se afirmar que, a violência escolar é um fenômeno complexo e multifacetado que exige abordagens integradas e estratégias de prevenção e intervenção adequadas. Muito se discute na literatura sobre as formas de prevenir a violência na escola e como intervir de maneira adequada, convencionando-se tratar do tema em seus níveis de ocorrência, desta forma, no nível individual, a prevenção e intervenção devem se concentrar em identificar e tratar problemas comportamentais e de saúde mental que podem estar inspirados para a violência. Programas de treinamento em habilidades sociais e emocionais também são eficazes na redução da agressão e da violência entre estudantes.

No nível escolar, as intervenções podem ser direcionadas para a melhoria do clima escolar, a promoção de valores de respeito, tolerância e solidariedade, a adoção de regras claras e justas para o comportamento dos alunos e melhoria da segurança física e psicológica do ambiente escolar. A implementação de programas de mediação de conflitos, de justiça restaurativa e de monitoramento de comportamentos problemáticos também são estratégias eficazes na redução da violência escolar.

No nível comunitário, as intervenções devem se concentrar em abordar os fatores socioeconômicos e culturais que podem contribuir para a violência escolar. Políticas públicas que abordam a pobreza, a desigualdade social, a vulnerabilidade racial e de gênero e a exclusão social podem ajudar a reduzir os fatores de risco associados à violência escolar. Além disso, a criação de parcerias entre escolas, famílias e comunidades pode ajudar a criar um ambiente de suporte social e reduzir a alienação e a exclusão social entre os estudantes.

É importante ressaltar que a prevenção e a intervenção da violência escolar exigiram o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores, administradores e funcionários da escola, bem como a colaboração com outras instituições, como serviços de saúde e justiça. A construção de uma cultura de paz e respeito nas escolas e comunidades é fundamental para prevenir a violência e garantir um ambiente seguro e saudável para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível analisar a complexidade da questão da violência escolar, compreendendo suas causas, efeitos e possíveis formas de intervenção e prevenção. Foi observado que a violência escolar é um fenômeno multifacetado, que envolve não apenas fatores individuais, mas também familiares, sociais e psicológicos.

Dessa forma, é fundamental que as medidas preventivas adotadas sejam igualmente abrangentes e multidisciplinares, contemplando desde o trabalho com os indivíduos envolvidos, como alunos e professores, até a articulação com outras instituições e setores da sociedade, como família, saúde, justiça e segurança pública. É importante ressaltar que a prevenção da violência escolar deve ser uma responsabilidade compartilhada, que envolve ações tanto do poder público quanto da sociedade civil em geral. Investimentos em políticas públicas de educação, saúde, assistência social e segurança, bem como a promoção de espaços de diálogo e participação da comunidade escolar, são medidas fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais seguro e saudável.

Portanto, é necessário reconhecer a gravidade da violência escolar e assumir o compromisso de enfrentá-la de forma estratégica e contínua, buscando não apenas mitigar os efeitos danosos da violência, mas também prevenir sua ocorrência e promover a cultura da paz e do respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. F. Bullying. **Gestão escolar e a saúde pública, uma revisão da literatura**. Revista Gestão & Saúde, [S. l.], v. 6, n. 3, p. p. 2919–2933, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/3289>. Acesso 02 de maio 2023.

ANTUNES, José Antônio Pereira de Jesus. **REFUGEES AND MENTAL HEALTH - HOSTING, UNDERSTAND AND TREAT**. Psicologia, Saúde & Doença, v. 18, n. 1, p. 115–130, 2017. Disponível em: redalyc.org/pdf/362/36250481010.pdf. Acesso 02 de maio 2023.

CAMPOS, Pedro Humberto Farias; TORRES, Ana Raquel Rosas; GUIMARÃES, Silvia Pereira. **Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 1, n. 2, p. 109–132, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2291> Acesso 03 maio 2023.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. [s.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso 03 de maio 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **O adoecimento do professor frente à violência na escola**. Revista Fractal Psicologia, v. 31, n. 2, p. 130–130, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/YfVf8PZtTKfvy3W4HRJhbxB/abstract/?lang=pt>. Acesso 04 de maio 2023.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. **Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 566–592, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WjKyvTvVf6tPHxjVQdMM8zs/#>>. Acesso 04 de maio 2023.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. **O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Revista e-Curriculum, v. 13, n. 2, p. 331–349, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/23663>. Acesso 04 de maio 2023.

REIS, Deliane Martins; PRATA, Luana Cristina Gonçalves. **O impacto da violência intrafamiliar no desenvolvimento psíquico infantil**. [s.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1253.pdf>. Acesso 5 maio 2023.

SCHILLING, Flávia. **Educação e Direitos humanos**. Cortez Editora, São Paulo-SP, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt=-BR&lr=&id=ixOaBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=P4T&dq=A+cultura+de+viol%C3%Aancia+na+escola:+como+lidar+com+este+problema%3F&ots=KlqIBE-LoLC&sig=m18xXncDMlileyoBog0EOI-7v8A#v=onepage&q&f=false>>. Acesso 05 de maio 2023.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação Por Escrito, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35–48, 2017. DOI: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso 05 de maio 2023.

SILVA, Ludimila Oliveira. **BULLYING NAS ESCOLAS**. Direito & Realidade, v. 6, n. 5, 2018. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/direito-realidade/article/view/1279>>. Acesso em: 08 de maio 2023.

SILVA, Lidiane Maria da. **Violência escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5795>>. Acesso 08 maio 2023.

TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. **Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 2, p. 275–284, maio 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/PFyPKw5zCnZjJ6RZghkzvrz/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>>. Acesso 05 maio 2023.

VASCONCELOS, Ivan César Oliveira de. **Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo?** Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas, Ano 25, no 97, v. 25, n. 97, p. 897–917, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/H5pvz3d88j7Fbvz7BQCxdfH/abstract/?lang=pt>>. Acesso 15 maio 2023.

A CRIANÇA E AS DIFERENTES LINGUAGENS: O TRABALHO DA ARTE NO BRINCAR QUE DESENVOLVE A DIMENSÃO GLOBAL DO APRENDER



FERNANDA CRISTINA DOS SANTOS

Pedagoga; CEMEI Providência dos Anjos – Osasco/SP; CEMEI Domingos Delgado – São Paulo/SP; Pós Faconnect – Faculdade Conectadas.

RESUMO

Este trabalho tem a intencionalidade de buscar informações sobre o desenvolvimento da criança no ensino de educação infantil mediante o trabalho realizado numa determinada escola do município de Osasco ao longo do desenvolvimento do currículo de arte e a sua relação com as brincadeiras que utilizam a coordenação motora, habilidades visuais, auditivas, cognitivas e corporais.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Educação infantil; Arte; Brincadeira.

INTRODUÇÃO

O currículo da escola de educação infantil baseia-se no fato de que aprender está interligado ao ato de brincar, que é desenvolvido em processos de ação cultural e atividades lúdicas com uma clientela que participa das integrações sociais.

Como professora da educação infantil e apaixonada pelo trabalho de arte para o desenvolvimento das crianças pode afirmar que sempre se mostravam prontas em participar das “brincadeiras” de desenhar com contos ou qualquer instrução que se propunha para um trabalho de pintura, reprodução visual ou desenho livre.

Momentos divertidos que favorecem uma interação constante. O principal objetivo é aproximar a criança da arte, das brincadeiras populares e da surpresa, para que se sintam atraídas.

O importante é que cada um possa reencontrar o seu próprio canal expressivo: desenhar com as palavras, com a música, com as cores, com o Gesto. E também se aventurar em outras linguagens, recriando seu espaço lúdico, armando-se como ser humano. (MOREIRA, 2012, p.80)

O objetivo está na discussão da importância da arte na educação como processo de criação. Valorizar a expressão artística, favorecendo a aproximação ao conhecimento das diferentes linguagens da arte.

Motivar o bom comportamento com a arte, levando à apreciação, ao pensar e à valorização de suas obras e de seus colegas.

O desenho é uma forte expressão, desperta a imaginação, transmitindo sentimentos, é uma obra de arte. Desenhos que não são expressão de quem desenharam não são nada, pois arte é sempre “linguagem carregada de significado” (POUND apud MOREIRA, 2012, p.22).

Era dada uma folha para desenhar e as crianças “rabiscavam”, rasgavam e até mesmo deixavam-na em branco.

Ficava uma indagação que não encontrava uma resposta certa nas minhas angústias que era: Criança desenha?

Assim foram proporcionadas situações significativas, trazendo elementos familiares e de seu relacionamento com o mundo. Pensei em trabalhar no interesse de despertar para a arte através do desenho. Um procedimento que sempre utilizo são as releituras de pinturas, esculturas, jogos e brincadeiras.

“O que é claro, hoje, é que nesta busca não existe nada definitivo e que a relação com as crianças e com o meu desenho precisa ser reinventada a cada dia” (MOREIRA, 2012, p.84).

Espero que este artigo contribua para que outros educadores percebam a possibilidade de uma ação pedagógica, intencional, deliberada para o desenvolvimento das crianças.

Vou relatar minhas atividades sob dois prismas:

- Desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio da educação infantil em arte.
- Desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio da educação infantil em brincar.

ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARTE

Este trabalho visa relatar os dados obtidos por meio da realização de observação da professora com um grupo de vinte e quatro crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, em uma determinada escola de educação infantil na rede municipal de Osasco. Com a finalidade de entender as linhas rabiscadas, a folha deixada em branco ou até mesmo amassada.

Figura 1 - O desenho é sua primeira escrita

Fonte: MOREIRA, 2012, p.20.

Diante da prática vivida e incorporada em trabalhar com arte e com brincadeiras na educação infantil e com o objetivo de ensinar numa perspectiva lúdica, verifico que a criança gosta de ser percebida nas atividades que desenha e nas brincadeiras que articula. Existe uma necessidade de elogios para sua segurança, ela sente-se orgulhosa em mostrar o que pode fazer a fim de ser retribuída com atenção e reconhecimento. Contudo é sabido que existe uma convivência com colegas críticos que tecem uma opinião contrária e que é capaz de gerar frustrações na criança.

Foram atribuídas algumas atividades, entre elas o relato. A biografia de Afredo Volpi e suas obras “Casas” e “Bandeirinhas”.

Na exposição da obra Casas, disseram o que viam, “é um castelo, uma janela, é uma rua de castelos”, disseram suas cores e a desenharam.

Em Bandeirinhas relataram de imediato a ideia de “festa junina” e suas cores. Recriaram a obra através de recortes de bandeirinhas coloridas, colando-as uma a uma. Construíram, através do desenho de memorização com tintas, a obra Bandeirinhas inteira.

“Pretender, porém, que a criança permaneça na garatuja, em função de preservar a espontaneidade do seu gesto é impedi-la de crescer” (MOREIRA, 2012, p.35).

Figura 2

Figura 3



Por causa desse fator, trabalhamos com as artes visuais, através das quais é possível expressar, comunicar e atribuir sentidos e sensações, sentimentos, pensamentos e realidades, por vários meios, dentre eles as linhas, as formas, os pontos. Ainda estão presentes no dia a dia da criança formas bem simples, como rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso e que, por fim, são linguagens.

“A garatuja assume, em seguida, um novo aspecto. Começa a adquirir o caráter de jogo simbólico. A criança desenha, então, para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. É o início da representação” (MOREIRA, 2012, p.28).

Brincar pode parecer um ato simples e sem qualquer importância para uma criança. Através do ato de brincar, (...) a criança desenvolve sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, e ainda exercita o cérebro e o corpo. Quando a criança brinca ela expõe seus sentimentos de angústias, seus medos e suas alegrias, desenvolve suas potencialidades durante as brincadeiras, compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua, cria, deduz e, além disso, treina sua linguagem. (LOPES apud NIKODEM, 2013, p.11).

Para a criança ter uma vida completa em sua infância, precisa sair de casa, brincar em espaços abertos, conhecer outras crianças, fazer novas amizades. Para proporcionar prazer ao brincar nas crianças não precisamos de brinquedos caros, podemos dar-lhes brinquedos de sucata que também são divertidos e a criança até pode participar na hora de confeccionar, basta ter imaginação. As brincadeiras de amarelinha, esconde-esconde também são divertidas, mas estão cada vez menos participando do dia a dia das crianças. As brincadeiras também são de suma importância para seu desenvolvimento mental futuro. Irei mostrar esta questão nas brincadeiras de amarelinha, onde busquei construir a brincadeira com a intenção de analisar, criar, escrever, compor e recriar. Isto se deve ao fato de que, nestes anos de trabalho junto a criança observando-a desenhar, pude constatar que as mesmas etapas do jogo se sucedem no desenho, pois o desenho é também uma

forma de jogo (MOREIRA, 2012, p.25).O jogo de amarelinha estimula a combinação de regras, números, formas, memória e observação. No primeiro dia de atividade sentaram, deitaram ao lado da amarelinha e a desenharam, um desenho de observação. Depois que brincaram, jogaram amarelinha.

No dia seguinte foi desenvolvido o desenho de memorização, desenharam a amarelinha usando as imagens que estavam guardadas na mente.

O jogo da amarelinha estimula a consciência corporal, a observação e a memória. “O olho, que no começo segue a mão, passa a guiá-la” (JUNG apud MOREIRA).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero o trabalho com educação infantil muito delicado por se tratar do início da vida escolar e também do início da formação de crianças. Acredito que nesta fase da criança o educador deva buscar muito mais do que apenas aplicação de conteúdos, já que as crianças precisam se preparar para inúmeras situações da vida e a escola é um dos ambientes que deve proporcionar a entrada desses pequenos seres na jornada da vida. Verifico que brincadeira é uma ação natural da vida infantil. No momento em que brinca a criança trabalha com diversos aspectos, como físico, motor, emocional, social e cognitivo, se constituindo um importante elemento para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, podemos ressaltar que a arte pode expressar uma dimensão significativa a ser explorada, como as minhas práticas demonstraram. Acredito que o espaço escolar é um espaço para explorar e trabalhar os aspectos de arte e brincadeiras como foi feito com a questão dos jogos de amarelinha.

É essencial que este ambiente seja prazeroso e harmonioso para que a criança se envolva no processo de ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo todas as suas expectativas, todos os seus anseios, em, toda sua vontade de aprender para interagir no mundo como cidadão capaz de interagir, pensar e criar.

Em minha visão devemos possuir brincadeiras livres, mas é de grande importância que em alguns momentos esta brincadeira seja direcionada para que eles possam ampliar sua capacidade de construir conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento. A educação infantil deve se preocupar em desenvolver habilidades e capacidades do educando, levando o sujeito envolvido no processo educacional a buscar realizações, em assegurar a questão da afetividade e aprendizagem e acompanhar a questão do prazer em aprender.

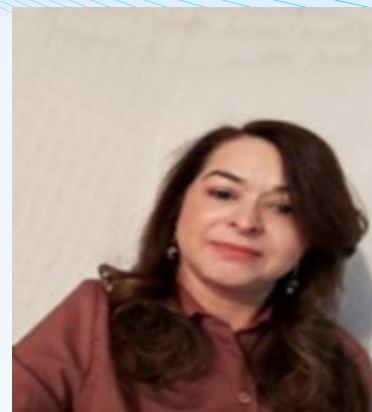
Ressalto, em minha conclusão, que a escola de educação infantil deve considerar a questão de que o lúdico é um parceiro de utilização ampla e eficaz para ser utilizado nas ações pedagógicas, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, como regra básica profissional de um educador consciente.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do Desenho: a educação do educador**. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2012. (Coleção Espaço; 4).

NIKODEM, Michele. **A Importância do Brincar, do Brinquedo, do Jogo e da Brincadeira na Educação Infantil**. 2013. Monografia (Conclusão do curso) – AJES Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena, Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil, Primavera do Leste, MT. Disponível em: <http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivosmonografias>

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA BNCC



FRANCISCA FRANCINEIDE BERNARDO FERREIRA

Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração escolar pela Faculdade Oswaldo Cruz 1999; Supervisão escolar pela universidade Uninove, 2002; Professora de Educação infantil EMEI Parada de Taipas.

RESUMO

O presente estudo de cunho bibliográfico visa refletir o processo que se dá no processo de aprendizagem por intermédio das brincadeiras preconizadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A BNCC apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças no segmento da Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Portanto, o brincar engloba todos os demais direitos elencados na base e que na escola deve ter intencionalidade educativa. Brincando, a criança se expressa, conhece a si mesma e ao outro, resolve conflitos e explora o ambiente no qual está inserida. Cabe a professor organizar momentos dirigidos do brincar em sua rotina com objetivos claros, para que a criança possa desenvolver habilidades específicas como coordenação motora, orientação espacial, ritmo, equilíbrio, organização temporal e desenvolver a linguagem como forma de comunicação. Os alunos desenvolvem a autonomia por meio das escolhas do que quer com a percepção de suas habilidades e limitações para uma ou outra ação, para interagir e propor brincadeiras, podendo desenvolver a oralidade, argumentação, a criatividade, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Ludopedagogia; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Por meio da brincadeira a criança se desenvolve e vai fazendo a experiência do aprendizado neste universo. É inerente a criança a aprendizagem por meio da brincadeira, isso se inicia em casa e a Escola tem a função de ampliar essas aprendizagens, ampliar o desenvolvimento por meio da brincadeira.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem dois eixos norteadores que são as brinca-

deiras e as interações. Esses eixos norteadores se dividem em seis direitos de aprendizagem: o brincar, o conviver, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

Quando nos reportamos a brincadeiras já vamos vendo todos esses direitos garantidos desde que a brincadeira seja executada no ambiente escolar. A brincadeira é a essência da criança, sendo a essência da criança não há processo educativo na Educação Infantil sem trazer o brinquedo como eixo norteador primordial de qualquer atividade nesse segmento da educação básica.

As crianças a partir do momento em que acordam, elas dão início a atividade lúdica. Durante o dia, sendo a essência da criança a brincadeira, cabe à educação assumir o papel intencional em trazer as brincadeiras para todas as ações pedagógicas, as ações educativas que a escola desenvolve.

O educador ao planejar e possibilitar e possibilitar situações de brincadeiras se está considerando o que a criança traz de essência e isso é colocado de forma intencional para desenvolver as habilidades e competências a partir das brincadeiras com as crianças no cotidiano em que serão feitas as descobertas e o aprendizado se dará de forma prazerosa e lúdica.

Por meio das brincadeiras a criança desenvolve o vocabulário, ela tem a possibilidade de manifestar como está naquele dia o seu desenvolvimento emocional, ela irá nomear os objetos, nomeará as pessoas, então, existem muitas possibilidades de aprendizagem.

O professor ao manifestar a intencionalidade precisará planejar as brincadeiras com objetivos específicos a serem alcançados, ou seja, essas brincadeiras precisam ser planejadas dentro da rotina das crianças na escola pelo professor de Educação Infantil.

BRINCADEIRA NO APRENDIZADO

Dos instrumentos metodológicos utilizados na Educação Infantil um dos principais é a observação, logo, o professor intencionalmente observa o desenvolvimento da turma nos aspectos gerais e também no individual que possibilitará traçar os objetivos que se quer alcançar com as crianças naquela classe.

O planejamento de uma brincadeira mais livre irá possibilitar que as crianças tenham condições de participação maior com autonomia que é referendada pela Kishimoto (2011) em que afirma que não há brincadeira se não houver escolha por parte da criança. A brincadeira tem o seu aspecto livre e se diferencia de acordo com a cultura, de acordo com determinado contexto.

O brincar é considerado um ato social. Socialmente a criança vai se organizando e vai possibilitando o desenvolvimento do pensamento e das linguagens por meio da brincadeira. Quando o professor faz o planejamento e propõe a brincadeira livre ou dirigida que pode ser uma brincadeira com regras, um jogo simbólico que deve estar de acordo com o planejamento e com o que se quer desenvolver com o grupo de alunos ou especificamente com determinadas crianças.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar (BRASIL, 2017, p. 36).

É de fundamental importância que a Escola tenha momento de brincadeiras dirigidas e de brincadeiras livres, mas independente da característica livre ou dirigida a intenção e o olhar precisam estar focados para garantir que aquele momento se transforme em objeto de ensino e em uma possibilidade ideal de aprendizagem.

É importante ter esses momentos livres ou dirigidos em que as crianças irão brincar. Isso é impossível de realizar a observação de trinta crianças em uma sala de aula. Isso é possível por meio de planejamento diário ou semanal em que se prioriza um determinado grupo de crianças em que o professor irá fazer a observação em determinada brincadeira em que os alunos daquele grupo serão objeto de observação em que um registro será feito sobre o que for observado.

Um exemplo disso é levar as crianças para o parque que se transformará em um ambiente esplêndido e altamente propício para a observação e de grandes possibilidades de aprendizagem para as crianças que estão se interrelacionando umas com as outras convivendo se tornando um espaço de troca de conhecimentos e é lá que o professor deverá ter o seu olhar focado.

As brincadeiras estão organizadas em um planejamento em toda ação escolar da Educação Infantil e aí não tem fórmula pronta e nem receita mágica uma vez que não dá para olhar todos os alunos ao mesmo tempo. É importante focar em quais crianças será focado e será realizada a observação em uma prática em que todas estão brincando, mas que algumas estão sendo observadas de forma mais sistematizada em determinado dia ou em determinada semana.

Para esse tipo de situação o Registro Individual ajuda muito no processo de aprendizado da criança. No entanto, não há processo de ensino e não desenvolvimento de aprendizagem se não houver a documentação e esses registros ou esse registro precisam ser de forma reflexiva de como se vê o aluno e as possibilidades de intervenção nos diferentes momentos em que a rotina escolar se concretiza.

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 41).

O desafio na educação está no fato de efetuar o registro aliando à tecnologia que está aí e não pode ser desconsiderada e que facilita muito a vida do professor em sua regência em sala de aula e pode se tornar uma aliada para esse tipo de ação em que o professor fará a sua observação no campo do aprendizado do aluno. Existe o Google Fala, existem aplicativos que transformam fala em texto, existe a possibilidade de fotografar o processo do aluno, desde que o uso da imagem seja autorizado pelos pais e/ou responsáveis em que o professor pode avaliar as interações deste ou daquele aluno(a).

Portanto, é possível a utilização de diferentes linguagens para estarem aliadas ao processo

de ensino e que facilita a observação e o posterior registro feito pelo professor sobre as situações em que o(a) aluno(a) está sendo avaliado, observado e está se tornando objeto de estudo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC preconiza a criança do século XXI que apresentem possibilidades variadas em relação à tecnologia, ao conhecimento científico, à possibilidade de se comunicar e de argumentar, então, com essa criança é insuficiente o giz e a lousa, para essa criança é necessário propostas mais ousadas que podem vir a se constituir em um processo de apreciação artística trazendo para uma brincadeira ou uma atividade simbólica, um jogo simbólico. O importante é não ter medo e deixar a tecnologia nas mãos dos alunos que eles sabem como fazer o uso correto dessas tecnologias.

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas (DUARTE, 2006, p. 39).

Nessa breve reflexão foram contempladas várias competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que é a questão midiática, as interações, a empatia, o conhecimento, relacionamento que precisam serem planejadas intencionalmente pelo professor não para isso, mas incluída dentro de um planejamento das demais ações na Educação Infantil que se dão no campo da experiência e que são desenvolvidos esses direitos das crianças de brincar no processo de aprendizado.

IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Existem muitos estudos referentes ao brincar na Educação Infantil e também há muitas controvérsias. A Educação Infantil por muito tempo foi tratada de forma pejorativa, até pouco tempo se falava ou se referia a Educação Infantil ao “Parquinho”.

O brincar na Educação Infantil é natural uma vez que em todas as culturas, é inerente, é essencial a cultura da criança a brincadeira. Portanto, a brincadeira tem um aspecto natural e um aspecto cultural e social. A criança brinca de acordo de uma cultura específica do local e nesse sentido temos uma variedade com uma riqueza muito grande no território nacional.

A criança tem um aspecto que é aprendido, se ela tem um aspecto a ser aprendido o professor precisa ensinar, intervir. Quando se fala dos direitos de aprendizagem, especificamente o direito ao brincar que vai aliado aos demais possibilitar a aprendizagem, a criança tem o direito da convivência e o direito da participação.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

A brincadeira é o momento em que a criança vai conversar, vai desenvolver a empatia, a ca-

pacidade que a criança desenvolve de aprender, o problema é como os pais, professores, gestores, profissionais da educação podem trazer essas capacidades e as competências que as crianças tem possibilidade de desenvolver para a nossa prática pedagógica, para o nosso projeto educativo.

A intenção se torna de extrema relevância, não é o fato de a criança ter condições de manipular o celular, um recurso tecnológico que ele tem a compreensão de estar manipulando um aparelho tecnológico.

A brincadeira é importante mas tem o aspecto que precisa ser ensinado e o professor é o parceiro, o adulto, o mediador mais experiente, isso pode ser alternado, ora as crianças brincam nos agrupamentos que são produtivos e intencionalmente planejado pelo professor, ora em agrupamento livres que eles mesmo se organizam tendo em vista que o professor precisa estar atento de que naquele exato momento está sendo produzido o ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Esse processo é intencional e precisa ser ensinado em determinados momentos.

Existem muitos estudos sobre a importância da brincadeira livre e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC reforça a importância do brincar na Educação Infantil que poderão ser de forma livre ou de forma dirigida de acordo com o planejamento que o professor faz para determinada classe para determinado grupo de crianças.

A partir desse princípio de que o brincar é uma prática cultural de construção de conhecimentos na infância, defendemos que as práticas de alfabetização na perspectiva do letramento levem em conta que a brincadeira é uma prática cultural e histórica, dotada de múltiplas significações, que permite à criança a assimilação de conhecimento sobre a língua, suas formas de organização e seus usos sociais (LOPES, 2011, p. 13).

O momento da brincadeira é livre para a criança, mas não pode ser pensamento em um momento determinado no campo de experiência dando oportunidades e possibilidades para que as crianças possam se desenvolver e aprender que pode se concretizar a partir de um plano específico, ou a partir de materiais ou recursos que as crianças irão utilizar para o ensino e aprendizagem e em momentos em que todos os profissionais da educação pensam em todos os espaços que existem na Escola.

Os diferentes espaços na Escola devem ser organizados para que os alunos possam ter condições e possibilidades de aprender com oportunidades variadas uma vez que, a educação vai se desenvolvendo ao longo da vida que se inicia antes da Educação Infantil no seio familiar com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os familiares.

A brincadeira é uma atividade psicológica, cultural, social, retrata o contexto em que a criança faz a experiência do brincar, do amar, do respeitar, da superação de conflitos. Por meio da brincadeira a criança se relaciona com as pessoas, com a cultura, com o mundo.

[...] a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade natural e espontânea, mas profundamente marcada pelas condições objetivas de vida da criança. Na qualidade de atividade principal, encerra relações com o mundo, o estabelecimento de relações próprias com a cultura e com as pessoas, contendo em sua essência a unidade dialética indivíduo/sociedade. Toda brincadeira é, ao mesmo tempo, uma atividade da criança, uma expressão de si, e igualmente um aspecto das relações sociais, uma expressão de condições objetivas de ação e desenvolvimento (MARTINS, 2006, p. 48).

Portanto, a brincadeira é livre para a criança e o professor precisará dispor de um planeja-

mento muito bem focado para não se perder as oportunidades que se tem de ensinar em que a observação é um momento de extrema riqueza em que as relações das crianças são observadas e registradas para uma retomada posterior com possibilidades de intervenções no processo de aprendizagem com as crianças.

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma ca ada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VYGOTSKY, 2008a, p. 38).

É necessário ao professor interpretar os silêncios, observar as relações que vão se estabelecendo entre as crianças, as crianças que estão mais distantes, as crianças que estão mais próximas, a administração dos conflitos que vão surgindo e que tendem a aparecer nestes momentos, muitas vezes a criança não sabe como resolver determinadas situações, por exemplo, quando duas crianças querem o mesmo brinquedo para brincar, o professor precisa intervir ensinando as crianças a resolver os conflitos e aprender a dividir um brinquedo, um espaço, um amigo usando o argumento, ensinar a partilhar que se tornam competências importantíssimas que podem ser desenvolvidas por meio das brincadeiras.

As brincadeiras são mais do que atividades de relaxamento ou desgaste de energia excedente que podem acarretar em muitos benefícios para o seu desenvolvimento. Portanto, a brincadeira é elemento da cultura humana essencial no processo de formação e educação da criança.

Todas as propostas de brincadeiras, devem ser entendidas como intervenções práticas, problematizadas e comentadas - antes, durante e depois a sua execução - com a mediação realizada, para que a criança entenda, a mediação realizada por parte da docência pense suas próximas propostas.

A prática pedagógica quando se utiliza do recurso do brincar, do lúdico, pode repetir várias vezes as brincadeiras realizadas ao longo do ano e, se necessário pode fazer alterações para que as brincadeiras se tornem cada vez mais complexas e desafiadoras para as crianças, com o intuito de que elas avancem ainda mais o seu desenvolvimento sócio, cognitivo, físico, motor e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante termos presente como as brincadeiras são concretizadas nos espaços da escola, seja em sala de aula ou nos espaços coletivos em que o professor deve garantir o acesso aos brinquedos, mas também que possam organizá-los ao final do ato de brincar que precisa ser desenvolvida com as crianças e precisa ser ensinada.

As Escolas estão se preocupando com a aprendizagem das crianças no século XXI em brinquedos que não reforcem um modelo exclusivo para não gerar estereótipos, brinquedos que servem tanto para meninos como para meninas, termos bonecas negras e brancas, meninos e meninas e tudo isso vai de encontro a organização do material que será utilizado pelas crianças no ato de brincar ensino na atitude de conservação que precisa e deve ser ensinado como um objetivo atitudinal

para as crianças quando se oferece um brinquedo para a turma.

Refletir sobre o ato de brincar na Educação Infantil é pensar na essência, ou seja, para a criança não há outra característica para aprender a não ser por meio das brincadeiras que possibilitam o desenvolvimento do pensamento e das diferentes linguagens que as crianças desenvolvem.

Vamos brincar, vamos brincar juntos, o professor pode e deve brincar com os alunos, sentar no chão, discutir, fazer uma jogada, jogar com eles, brincar com as crianças e em alguns momentos fazer a troca de papéis e sempre observar essas brincadeiras, isso é possível e é dessa forma que as crianças aprendem e apreendem o mundo a sua volta e vão fazendo as transformações e estabelecendo novas relações com novas descobertas e é dessa forma que vamos percebendo o conhecimento sendo construído na Educação Infantil.

Articular a teoria e a prática no cotidiano educacional de qualquer instituição não é tarefa fácil para o professor atuante. Não se pode ensinar qualquer coisa para a criança sem levar em consideração sua idade. É preciso garantir o desenvolvimento infantil mediando o conhecimento de acordo com o estágio em que se encontra a criança, oferecer-lhe aquilo que a ajuda, ao máximo, o seu processo de humanização, nesse caso, a brincadeira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE C. M. R. J. de. **Vamos dar a Meia-Volta, Volta e Meia Vamos Dar: O Brincar na Creche.** In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final.** Brasília, DF, 2017.

CERISARA, A. B. **Educar e Cuidar: Por onde anda a Educação Infantil?** Perspectiva, Florianópolis, V. 17, Número Especial, jul./dez., 1999.

DUARTE, Newton. (Org.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil.** Contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo, 2006.

HADDAD, L. **Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, V. 36, Nº 129, set./dez., 2006.

HORN, M. G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro, 2010.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil.** 6 Ed. São Paulo: Centage Learning, 2011.

LOPES, Denise M. de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. **Linguagem, Alfabetização e Letramento: O Trabalho Pedagógico nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental e as Especificidades da Criança.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/UFRN. CONTINNU – Programa de Formação Continuada do Professor para a Educação Básica – Curso de aperfeiçoamento Infância e Ensino Fundamental de nove anos. Módulo III – Linguagem. Alfabetização e Letramento. Natal: UFRN/CONTINNUM, 2011.

MARTINS, Ligia Márcia. **A Brincadeira de Papéis Sociais e a Formação da Personalidade.** In.: ARCE, Alexandra. & DUARTE, Newton. (Orgs.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: As Contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SATO, L. **Pesquisar e Intervir: Encontrando o Caminho do Meio.** In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude.** Rio de Janeiro: Nau, 2008.

SAYÃO, D. T. **Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças...“Cuidado/Educação” como Princípio Indissociável na Educação Infantil.** Educação, Santa Maria, V. 35, Nº 1, jan./abr., 2010.

VERGNHANINI, N. S. **Quero Brincar: A brincadeira de Faz-de-Conta e o Desenvolvimento Infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Brincadeira e o seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, jun., 2008a.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL



LILIANE NASCIMENTO

Graduação em Letras pela Universidade Mogi das Cruzes (2009); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2012); Pós-graduação em Neurociência pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF José Rodrigues Honório, da Prefeitura Municipal de São Paulo..

RESUMO

Tanto a leitura quanto a escrita são práticas sociais de suma importância para o desenvolvimento da cognição e desenvolvimento humano. As duas proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, aspectos fundamentais para vida humana, além de propiciar aquisição de conhecimentos. Dessa maneira, quando lemos ocorrem diversas ligações no cérebro, neuroplasticidade, que desenvolvem o raciocínio. Pretende-se aqui abordar a leitura de textos como ação conjunta de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas. Além disso, com a leitura aguçamos nosso senso crítico por meio da capacidade de interpretação. Nesse sentido, a “interpretação” dos textos é uma das chaves essenciais da leitura. Afinal, não basta ler ou decodificar os códigos linguísticos, faz-se necessário compreender e interpretar essa leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Letramento; Prática Social; Textos.

INTRODUÇÃO

Muitos são os benefícios que a leitura proporciona: desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da comunicação, bem como o aumento do vocabulário, conhecimentos gerais e do senso crítico.

Para abordarmos o tema, optamos em trabalhar com os diferentes tipos de texto, pois a prática de leitura de diferentes gêneros textuais oferece diversidade textual, o que propicia ao aluno o conhecimento ampliado e contato com as diversas manifestações da língua. Entendemos essa prática como eixo de ascensão a cidadania, além de propiciar a socialização de experiências de leitura e troca de informações.

Considerando o trabalho no viés da construção do conhecimento do aluno e o respeito à diversidade, sempre em contextos significativos, refletimos sobre o uso das marcas de oralidade e de expressões idiomáticas, além do contato com as variantes regionais.

Além desses benefícios, com a leitura exercitamos nosso cérebro, o que facilita a interpretação de textos e leva a maior a competência (habilidade) na escrita.

Ao ler o indivíduo adquire maior repertório, ampliando e expandindo seus horizontes cognitivos. Para, além disso, estudos apontam que o ato de ler é muito prazeroso na medida em que reduz o stress ao mesmo tempo em que estimula reflexões.

Por esse motivo, a leitura deve ser incentivada desde a educação primária. Incentivar os filhos pequenos em casa e criar hábitos é chaves importantes para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura.

ASPECTOS DA LEITURA

É importantíssimo pensarmos no papel e valor da leitura em nossa sociedade e em nossa vida, a leitura não é somente fundamental, mas também é fonte de vida e liberdade, ser cidadão inclui saber ler o mundo a sua volta, interpretar e vivenciar situações que só a leitura pode oferecer e propiciar.

Deve-se ter um olhar para tal assunto desde as formações iniciais, pois são os fundamentos que nortearão toda vida adulta de praticas social.

Dessa forma afirmo que o ato de ler tem encantado gerações e gerações, trata-se de uma prazerosa experiência lúdica que instiga a imaginação e a criatividade da criança. Como afirma Abramovich:

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (Abramovich, 1997, p. 24).

Porém a leitura não tem apenas esse caráter ficcional e lúdico ela representa muito mais do que isso, FOUCAMBERT nos esclarece que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p 5).

A leitura não se resume à decodificação, para compreender e interagir com o mundo à nossa volta é necessário que tenhamos um bom domínio da leitura e da escrita, deve se garantir ao indivíduo um espaço na sociedade para a interação sistemática com a informação veiculada cotidianamente, pois são fatores que nos permitem atuar de forma crítica e ativa na sociedade em que vivemos. De fato, ler e escrever, contribuem para a formação de cidadãos críticos na construção e

reconstrução de novos conhecimentos, ou seja, são bases fundamentais não só da alfabetização, mas também da sobrevivência na sociedade, aliás, como bem coloca Solé:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nós manejásemos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p. 18).

É importante fazer com que o indivíduo perceba-se como ser histórico social. Partindo do pressuposto do senso comum tentaremos aqui desmistificar o que realmente é a leitura, Neste sentido entendemos à necessidade de discutir a importância da família e da escola no processo da leitura como prática social e justificá-la, pois o trabalho com a diversidade textual tem como finalidade a formação de leitores competentes e capazes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura nos diversos espaços e situações sociais espaço de construção da intertextualidade.

Partindo também desse pressuposto, pensamos que é fundamental levar ao âmbito escolar essa "pluralidade de culturas" que ilustra a prática social brasileira. Num processo de descobrimento, criação e recriação de novos conhecimentos precisamos entender que a leitura é muito mais do que a pura e simples decodificação de palavras, através da interação com meio, enfatizando os caminhos e reflexões sobre o despertar do gosto pela leitura, ou seja, trata-se de um processo complexo de compreensão e de interação com o outro por meio das palavras, é o que chamamos de interação leitor-texto, ou seja, o ato de ler não pode ser compreendido como um ato particular, passivo, pois, quem escreve o faz pressupondo o outro, a esse respeito Souza afirma:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 22).

As leituras exigidas pela escola são quase que eminentemente eruditas selecionadas por essa instituição como fundamentais para a formação do leitor. Dessa forma é importante pensarmos na leitura desde as séries iniciais, pois, como vimos, a leitura é indispensável para a formação do indivíduo, e nesta perspectiva a escola precisa mostrar aos alunos que a leitura é algo interessante e desafiador e, portanto identificar na literatura um auxílio para o aprendizado da língua materna escrita e falada. No entanto, esse leitor se forma a partir do contato com as diversas produções escritas e orais, legitimadas por diferentes linhas de força da cultura.

Sabemos que o universo infantil é cheio de fantasias e a criança tende levar o mundo real ao seu imaginário, daí a importância de serem estimuladas desde pequenas a amarem os livros, dessa forma é importante entendermos que o período da infância é o melhor momento para formarmos leitores, e investirmos em formas de incentivos ao seu potencial criativo. Por outro lado é necessário deixarmos claro que a leitura é um hábito a ser adquirido que não deve ser apresentado de forma obrigatória, mas como fonte de prazer.

Não é só na escola que a criança ou adolescente em contato com o mundo da escrita, muito pelo contrario, em todas as esferas e situações em uma sociedade se requer a competência leitora.

A leitura de um texto pressupõe em ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas por este motivo as crianças devem ser

estimuladas a terem contato com os livros o mais cedo possível, preferencialmente no ambiente doméstico, com exemplos emanados de sua própria família, pois caso este contato seja mediado apenas pelo professor corre-se o risco de que a criança o perceber apenas como obrigação escolar.

O DESAFIO DE FORMAR LEITORES

Segundo Mascia (2005) “no modelo estruturalista, o texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para se ensinar o conteúdo gramatical” isso nos deixa claro que existe uma concepção mais antiga da alfabetização que acredita que decodificar os sinais gráficos é ingrediente essencial para se aprender a ler, essa concepção é chamada de estruturalismo, isso quer dizer que o leitor é visto apenas como um receptor de informações.

É importante destacar que por outro lado temos a pedagogia do letramento que tem uma visão mais ampla de leitura e assume características de outras duas concepções: a interacionista e a discursiva.

A concepção interacionista é considerada como um processo cognitivo de construção de sentido e de conhecimento, ou seja, a leitura é uma prática social que permite o diálogo entre textos. Já a concepção discursiva entende a leitura como uma atividade social, ou seja, como sujeitos culturais que criamos vínculos, sentimentos, história, mundos e caminhos que nos enraízam e nos identificam dentro de um processo discursivo composto por autor e leitor capazes de inferir leituras diversas de um mesmo texto.

Para seguirmos com nosso raciocínio a autora Magda Soares (1998) colabora diferenciando alfabetização e letramento, afirma que: “alfabetização constitui o processo da simples aquisição da tecnologia do ato de “escrever” e do “ler”, isto é, do decodificar. É a ação de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, sem, no entanto, tornar o indivíduo um praticante da leitura e da escrita”. Letramento é o processo de ensino/aprendizagem que torna possível a um grupo social ou a um indivíduo a condição de apropriar-se da escrita, sem, no entanto, precisar saber ler ou escrever, convencionalmente.

Para ensinar uma criança a ler é preciso olhar para o texto não com a intenção de decodificar palavras, mas é importante fazer com que nossos alunos sejam capazes de entender o que e o porquê ele está lendo determinado texto e de reconhecê-lo em seu suporte original e cumprindo uma função específica. Sobre isso Kleiman (2000, p 35) afirma:

“... a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura.” (Kleiman 2000, p 35).

Portanto muito cuidado deve ser tomado a fim de não permitir que a leitura se transforme numa atividade desmotivadora, rotineira, mecânica, sem sentido algum.

A escola faz parte desse caminho, da criação de condição humana. Acreditamos que é papel da escola proporcionar a seus alunos textos que despertem o interesse de todos, que sejam selecionados de acordo com o gosto e faixa etária da turma a fim de que objetivos possam ser definidos

e alcançados.

No Brasil as pessoas não têm o hábito de ler, pois muitas vezes não recebem incentivos no ambiente familiar e, portanto muitas vezes essa responsabilidade é transferida à escola e ao professor, espera-se que estes preencham essa lacuna na educação da criança, o que só faz aumentar a importância da escola ter um lugar privilegiado para a leitura como, por exemplo, uma biblioteca organizada e atrativa.

Falar de leitura é sempre um desafio, ressaltamos então a importância que esta assume em nossas vidas. O trabalho com leitura deve ser sempre contextualizado e enfatizado principalmente nas séries iniciais, uma vez que uma defasagem nesta fase pode perpetuar por toda escolarização.

No decorrer deste artigo enfatizaremos que a leitura é uma atividade indispensável em nossa vida, ela é fonte de prazer, conhecimento, informação, descobertas, e que, o objetivo de formar leitores e escritores competentes é uma tarefa que a escola terá que mobilizá-los internamente, pois o ato de ler requer esforço, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a escola precisa mostrar aos alunos que a leitura é algo interessante e desafiador. A escola deve conceber que o letramento vai além do ato de saber ler e escrever, além do domínio de habilidades de leitura e escrita, é saber usá-los para atender as necessidades e exigências sociais.

PRÁTICAS SOCIAIS

Pretende-se neste artigo, defender uma visão de linguagem como interação de mundo, e de relação possível do conhecimento que gera significado para entendermos o universo ao qual a escola deve produzir seus conhecimentos. Segundo Maria Christina de Motta Maia:

A intertextualidade pressupõe um universo cultural muito amplo e complexo, pois implica a identificação / o reconhecimento de remissões a obras ou a textos / trechos mais, ou menos conhecidos, além de exigir do interlocutor a capacidade de interpretar a função daquela citação ou alusão em questão. (Maia, 2020, p.193).

Sabemos que quanto maior o conhecimento do indivíduo/leitor maior será sua facilidade de reconhecer a ideia principal em diferentes textos, ou seja, a intertextualidade está ligada ao conhecimento de mundo que deve ser comum ao produtor e ao receptor de textos, ou seja, O que este estudo pretende enfatizar é que a intertextualidade pode ser um facilitador e enriquecedor da leitura e produção de textos e que tem grande importância na construção e no sentido dos textos e assim em vivências e práticas sociais..

É importante destacar que a leitura como forma de prática social não deve ser vista apenas como fonte de “identificação”, e sim, estudada como um enriquecimento da leitura e da produção de textos e, sobretudo, como função da sua presença na construção e no(s) sentido(s) dos textos.

Como afirmam KOCH & TRAVAGLIA:

“todas as questões ligadas à intertextualidade influenciam tanto o processo de produção como o de compreensão de textos e apresentam consequências no trabalho pedagógico com o texto [...] (KOCH & TRAVAGLIA, 1989, p.95)”.

Ao pensarmos em intertextualidade logo pensamos na possibilidade de textos serem criados a partir de outros. A importância da escrita como função social ser trabalhada na escola evidencia a contribuição à valorização e reconhecimento da criança à linguagem escrita.

LEITURA COMO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

É pertinente que reconheçamos a importância do ato de ler e seu impacto no exercício da cidadania. É necessário estarmos conscientes de que o exercício de vários direitos políticos depende certamente do grau de conhecimento adquirido dentro do processo educacional, Ler é bom, ler é conhecer, ler é aprender a compreender, portanto, quanto maior o grau de conhecimento do indivíduo maior será a área de ação de sua cidadania.

Segundo um estudo realizado pela professora doutora Roxane Rojo, a autora inicia seu texto parafraseando uma frase de Ziraldo: “Ler é melhor do que estudar”, o objetivo da autora era associar à ineficiência da escola e a sua distância em relação às práticas sociais significativas, isso porque de acordo com a autora, embora a maior parcela de nossa população hoje possa estudar, não chega a ler. De acordo com a autora:

A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio. (Rojo, 2004, p.1).

Isso acontece porque as práticas didáticas de leitura estão distantes, muitas vezes, das práticas letradas praticadas na sociedade. De acordo com esse conhecimento as práticas de leitura não podem mais ser resumidas à localização de informações meramente, pois para o exercício da cidadania muito mais do que isso nos é exigido. Segundo a autora é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, relacionando-os; é trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

O ato de ler é abrangente e envolvem diversos procedimentos e capacidade perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas.

Hoje a leitura é vista como um ato discursivo, cujo discurso ao se encontrar com outro gera novos discursos/textos, segundo Rojo:

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. (Rojo, 2004, p.03).

A mudança de comportamento, em visão da função social da escrita, deve levar à busca pelo interesse, legibilidade e compreensão. Ainda de acordo com a autora, “uma teoria não descarta a outra, apenas amplia o conhecimento já conquistado trazendo novas e importantes informações acerca do estudo da leitura”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste artigo percebe-se a leitura como importantíssima ferramenta de prática social fundamental ao desenvolvimento do ser humano, vimos a leitura como porta de acesso ao entendimento e resolução de conflitos sociais e econômicos. A leitura retira o sujeito de agente passivo numa sociedade para ativo e reativo, capaz de compreender e se enxergar dentro de um

contexto social.

Através de uma leitura efetiva, a leitura como ato de cidadania é capaz de formar cidadão que por sua vez empoderado de conhecimento de conhecimento, sabedoria e capacidade analítica e crítica tem o poder de mudar não somente o seu entorno, a sociedade na qual está inserido, não podemos esquecer que tão importante quanto as práticas reais de leitura se faz também importantíssimo o cidadão se reconhecer como pertencente da sociedade.

A leitura deve ser vista e ensinada como fonte de vida e liberdade e não como uma atividade mecânica e sem função social. Desde a infância, a criança se encanta com textos poéticos e com os lugares para os quais eles nos transportam e as emoções e sensações que podemos despertar através de uma boa leitura.

Construímos conceitos sobre ações que podem ser desenvolvidas no contexto escolar para incentivar o hábito de leitura em nossos alunos, não apenas no espaço escolar, mas nas vivências diárias.

Em síntese, vimos que a leitura é uma prática fundamental e essencial ao exercício da cidadania haja visto a necessidade de inserção de práticas de leitura e, portanto, surge o desafio de despertar o gosto dessa prática diariamente. Portanto, precisamos ações que estimulem cada vez mais o gosto pela leitura, formando cidadão desejosos de conhecer outros mundos possíveis que a literatura nos oferece.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Ed. UNESP: 2006.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**.

CADEMARTORI, LÍGIA. **O que é literatura infantil?** 6ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GANCHO, Cândida Beatriz Vilares. **Introdução à poesia**. São Paulo: Atual, 1989-(Tópicos de linguagem).

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do poema**. São Paulo, Ática S.A, 1988; Versos, sons, ritmos. Séries Princípios. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **TEXTO E LEITOR: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & leitura**. São Paulo: Editora Moderna: 2001.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e Literatura: Uma questão de educação?** Campinas: Papirus, 2001.
MAIA, Maria Christina de Motta. Intertextualidade. Faculdade de Letras/UFRJ. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/~pead/tema02/intertextualidade2.htm>. Acesso 08 maio 2020.

MAGNANI, M do R.M. **Leitura, literatura e escola-sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MASCIA, M. A. A. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

ROJO, Roxane. H.R. **Letramento e capacidades de leitura**. SP: LAEL/PUC, 2004. Disponível em: http://deleste2.edunet.sp.gov.br/httpc2012/pc1_letramento.pdf. Acesso 08 maio 2023.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

A RELAÇÃO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LUCIANA DOS SANTOS CAETANO FARIAS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Morzartem de São Paulo (2011); Especialista em Psicopedagogia na Educação pela Universidade Paulista - UNIP (2015); Professora de Educação Infantil - No CEI Jardim Taipas.

RESUMO

Este estudo apresenta a relação entre Projeto Político Pedagógico - PPP e a inclusão na Educação Infantil, descrevendo esse projeto como norteador de todas as ações inclusivas da escola, de modo a orientar a prática educativa eliminando as barreiras que impedem a participação das crianças nas vivências e experiências da escola de Educação Infantil. Sabe-se que o PPP é um documento norteador do processo de aprendizagem e do trabalho pedagógico, nesse sentido, esse documento é um aliado da escola, funcionando como um mapa que traz as ações, objetivos e metas para promover a inclusão e definir o papel dos profissionais que se ocupam com o acolhimento das crianças com deficiência, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tem-se como problema de a pesquisa querer saber, qual a relação entre PPP e a inclusão na Educação Infantil? O objetivo geral deste estudo, é apresentar a relação entre o PPP e a inclusão na Educação Infantil. A metodologia escolhida para a construção do presente estudo, foi a revisão da literatura, que ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica, com a leitura de livros e artigos científicos, que permitiram a sua dissertação. O resultado mais significativo encontrado durante a pesquisa foi a compreensão de que o PPP é um projeto norteador das ações da Educação Inclusiva, documento de grande importância que prevê em seu texto os recursos materiais, tecnológicos, espaços e ações, que pauta também a concepção de infância e de Educação, para que o trabalho pedagógico aconteça de modo que todas as crianças tenham garantido o direito a Educação Infantil de qualidade e sem barreiras que dificultem as suas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação; Projeto; Diálogo; Ações.

INTRODUÇÃO

Fazer uma reflexão sobre a relação entre o Projeto Político Pedagógico – PPP e a inclusão na Educação Infantil, é fundamental para compreender as ações da escola frente a Educação Inclusiva. Sabe-se que na Unidade Educativa, o PPP é um documento norteador do processo de aprendizagem e do trabalho pedagógico, nesse sentido, esse documento é um aliado da escola, funcionando como um mapa que traz as ações, objetivos e metas para promover a inclusão e definir o papel dos profissionais que se ocupam com o acolhimento das crianças com deficiência, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

É por meio do PPP que é possível conhecer a escola de Educação Infantil como um todo, no sentido de buscar a sua concepção de educação e desenvolvimento humano, que são pontos de partida para uma prática pedagógica inclusiva. O processo de inclusão deve ser planejado, desde o início do ano e está disponibilizado no PPP em forma de projeto de ação, para que todas elas estejam voltadas as especificidades das crianças com deficiência, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com flexibilidade, diálogo e uma gestão participativa para que todos possam de envolver no projeto da inclusão.

A elaboração desse estudo se justifica pela curiosidade em buscar compreender a relação entre o PPP e a inclusão na Educação Infantil. Compreendendo que o PPP é um norteador do trabalho pedagógico, que orienta as ações para uma educação inclusiva. Compreende-se também o PPP como uma ferramenta que vai além do currículo, trazendo as diretrizes de ações que devem orientar a comunidade escolar, principalmente para a educação inclusiva.

O objetivo geral deste estudo foi apresentar a relação entre o PPP e a inclusão na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: descrever a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, contextualizar a Educação Inclusiva, apresentar o PPP e sua relação com a inclusão na Educação Infantil.

Nesse sentido, o problema da pesquisa esteve em querer saber, qual a relação entre PPP e a inclusão na Educação Infantil?

A metodologia da pesquisa escolhida para o desenvolvimento desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, que é definida como a análise de livros e artigos científicos já publicados, que fornecem ao pesquisador uma bagagem teórica, com informações e conhecimentos com base científica, visando a aquisição do repertório que possibilita a elaboração do estudo, nesse sentido, a realização da leitura de livros e artigos científicos foram necessários para escrever este artigo. O período de busca dos livros e artigos científicos que foram utilizados para a elaboração do presente estudo, foram autores que escreveram nos últimos vinte anos, dessa forma, a seleção dos livros foi feita a partir do ano 2000 até a presente data, com o critério de teorias recentes para refletir sobre o tema.

O estudo está organizado em três tópicos para a melhor compreensão do tema e resolução do problema da pesquisa, sendo que no primeiro tópico descreveu-se a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo a explicar cada uma delas. No segundo tópico contextualizou-se a Educação Inclusiva, que deve ser oferecida na escola regular de Educação Infantil. E no

terceiro tópico apresentou-se o PPP e sua relação com a inclusão na Educação Infantil, explicando a sua importância para o acolhimento do público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa apresenta relevância científica à prática pedagógica, porque busca contribuir com a produção de conteúdo científico que poderá ser utilizado como material de estudos para a formação de professores, no sentido de prover uma reflexão sobre a relação entre o PPP e a inclusão na Educação Infantil, permitindo a compreensão das ações específicas para a eliminação das barreiras que impede o acesso a aprendizagem.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, segundo Bueno (1993, p. 67) passa a integrar o Projeto Político Pedagógico da escola regular, promovendo “o atendimento as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Segundo Bueno (1993, p. 67) a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se caracteriza como uma “modalidade de ensino, cuja intencionalidade é promover o desenvolvimento de habilidades das pessoas com deficiência, perpassa todos níveis e etapas da educação básica, complementando a Educação regular”.

Jannuzzi (2000) define a Educação Especial no Brasil, como uma modalidade da educação, com um:

Enfoque de atendimento especializado e segregado, que é conhecido no campo educacional como Educação Especial. Esse modelo de educação no Brasil tem sido notado como um desafio para os profissionais da educação e os profissionais especializados que trabalham com a Educação Especial devido ao contexto de trabalho nessa modalidade de educação, principalmente pela falta de recursos especializados para o atendimento especial dos alunos com deficiência (JANNUZZI, 2000, p. 75).

A Educação Especial é uma modalidade da Educação, que segundo Jannuzzi (2000, p. 75) pressupõe um “professor especializado, que possui formação específica na área de deficiência para o atendimento que desenvolve junto a esse público-alvo”.

De acordo com Jannuzzi (2000) a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é caracterizada como uma:

Sala de recurso especializado ou centros especializados que atendem com atividades específicas os alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A oferta de Educação Especial tem início na Educação Infantil perpassando o ensino fundamental, que por meio de recursos adequados, buscam compreender as potencialidades dos alunos com deficiências e trabalhar fornecendo subsídios para o desenvolvimento (JANNUZZI, 2000, p. 76).

A Educação Especial é oferecida em sala de recursos especializados e para tanto oferece atividades especializadas e atividades específicas que contribuem para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Segundo Jannuzzi (2000, p. 76) a Educação Especial é oferecida na Educação Básica desde a Educação Infantil, aspecto relevante do ponto de vista do desenvolvimento, em que o “professor especializado buscará desenvolver serviços educacionais, com recursos específicos, para a necessidade educativa de cada um dos alunos que atende”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, institui a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em seu Art. 58, como consta: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 1996).

Segundo Mantoan (2003) existem diferenças significativas nos conceitos entre Educação Especial e Educação Inclusiva, como segue:

A Educação Especial atende a educação dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, sua intervenção se dá por meio de instituições especializadas, ou seja, os alunos públicos alvos dessa instituição estão separados dos alunos da escola comum e são atendidos por um profissional especializado, que trabalha especificamente com a deficiência ou necessidade apresentada. A Educação Inclusiva permite a participação de todos os alunos em escola de ensino regular, independentemente de suas diferenças, deficiências ou necessidades (MANTOAN, 2003, p. 65).

Compreender a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva é relevante do ponto de vista do ensino e da aprendizagem dos alunos, isso porque para Mantoan (2003, p. 65) cada uma delas traz uma “concepção que deve ser colocada em prática no atendimento aos alunos”.

Segundo Mantoan (2005, p. 65) a Educação Inclusiva possibilitou uma “abertura da escola para a diversidade, nesse sentido suas ações devem contemplar a todos, constituindo-se um espaço de exercício da democracia”.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Carvalho (2011, p. 121) a inclusão escolar implica uma reforma constante da Unidade Educativa a partir do currículo escolar, da avaliação do trabalho pedagógico e das formas de agrupamento das crianças nas salas de aula. “É preciso que a escola acolha a diversidade, para isso é fundamental uma mudança de valores, que permita que todos sejam bem-vindos em seus espaços educativos”.

Segundo Carvalho (2011) a educação escolar contemporânea tem se focado na Educação Inclusiva, como um modelo de educação com menos segregação, porque esse modelo de Educação Inclusiva atente:

Todos os alunos, independente da sua condição orgânica, afetiva, econômica e cultural, que são inseridos na escola regular. Inclusive os alunos com deficiência, transtorno de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, antes atendidos somente pela Educação Especial, passam agora a conviver juntos no mesmo espaço de sala de aula, separados apenas pela idade/série (CARVALHO, 2011, p. 121).

A Educação Inclusiva possibilita o atendimento escolar a todos os alunos, na escola regular e tem como princípio o respeito a diversidade humana. Segundo Carvalho (2011, p. 121) a Educação Inclusiva é caracterizada como um “paradigma educacional e sua concepção tem fundamento nos direitos humanos que prevê a equidade de direitos a uma educação de qualidade a todos os alunos”.

A Educação Inclusiva, de acordo com Carvalho (2011, p. 122) consiste em uma possibilidade que abarca os direitos humanos, nesse sentido é considerada como relevante, não apenas para os

“alunos com deficiência, mas para todos os alunos, pois todos têm direito a uma educação que respeite a diversidade humana e as necessidades de aprendizagem que cada aluno tem em sua vida escolar”.

A Educação Inclusiva e sua concepção baseada nos princípios dos Direitos Humanos são novas no cenário da educacional brasileiro. Na década de 90 houve um grande marco para a Educação Inclusiva, principalmente com a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determinou na época, que pessoas com deficiências fossem incluídas em escolas do ensino regular.

Rodrigues (2005) escreve que na escola regular é essencial se pensar em ações inclusivas, isso por quê:

No contexto educacional brasileiro, torna-se imprescindível construir um modelo de inclusão que respeite as grandes diferenças e carências regionais desse nosso país de dimensões continentais. Igualmente, é inegável que a condição de pertencermos país em vias de desenvolvimento acentua a complexidade do processo, pois 2,5 milhões de brasileiros apresentam algum tipo de incapacidade (limitação para determinada atividade). Isso significa que 14,5% da população brasileira são possíveis beneficiários das leis e programas (RODRIGUES, 2005, p.15).

Entretanto, como apontado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esta política que apresenta a necessidade da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular não prevê apenas a inserção desses alunos na escola, mas busca acima de tudo, a valorização desses alunos em seus paradigmas e dificuldades, além do desenvolvimento real de suas vidas, respeitando acima de tudo, suas diferenças.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 15) a inclusão escolar deve abranger as escolas públicas e privadas também. Além disso, as escolas devem assegurar uma “resposta educativa adequada às necessidades dos alunos em todos os processos pedagógicos, a fim de prestarem os serviços especializados necessários a estas atividades”.

Nesse sentido, não basta à escola receber as crianças com deficiências, é preciso que ela se organize, planeje e coloque em ação atividades para que os alunos aprendam e se desenvolvam em todos os aspectos pedagógicos, de modo a interagir no processo de ensino e aprendizagem.

Para Mantoan (2003) a Educação Inclusiva surge no Brasil como um novo paradigma da educação que:

Promoveu grandes transformações conceituais e organizacionais no sistema de ensino. Adequando a escola regular com os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos expressa na Constituição Federal de 1988 que universalizou o acesso e a permanência de todos os brasileiros a escola regular (MANTOAN, 2003, p. 67).

Segundo Lima (2002) a proposta de educação para a inclusão não surgiu por acaso, vários fatores levaram a repensar o modelo de educação especial e se mostram através de políticas públicas no intuito de tentar sanar o problema da exclusão na educação pública, como afirma:

No Brasil, foram coletados dados alarmantes que se constituem em elementos de essencial relevância para o entendimento do surgimento da proposta de inclusão. São eles: (a) a frustração na aula, a evasão e a repetência, especialmente das crianças pobres; (b) o aumento da demanda para a implementação de classes e escolas especiais, sobretudo na década de 1980. Tudo isso propiciou o questionamento e as propostas de reformulação dos meios

de ensino. As demandas dos movimentos sociais confluíram para a elaboração de uma Constituição Federal que incorporasse os anseios que se desenvolviam em associação à educação para a diversidade (LIMA, 2002, p. 42).

De acordo com Lima (2002, p. 42) a inclusão escolar tem pontos fundamentais que visam as suas “ações frente aos alunos, com a diversidade, envolvendo as crianças e direcionando o ensino de forma a atender a diversidade, de modo que se configurem a demanda dos movimentos sociais”.

Para Lima (2002, p. 42) a proposta da inclusão no Brasil necessitou de intervenções, baseadas em “leis e políticas públicas, que foram criadas para a sua implementação na educação regular, aspecto importante para a história da educação e principalmente para o público-alvo que compõem a inclusão escolar”.

A RELAÇÃO ENTRE PPP E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto Político Pedagógico é um documento da escola que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, fórmula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumento de ações.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470) toda organização escolar precisa de um plano de trabalho que indique os “objetivos e os meios de execução, superando a improvisação e a falta de rumo, a atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui denominamos de Projeto Político Pedagógico”.

O Projeto Político Pedagógico, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) é pedagógico por quê:

Fórmula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de professores (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 471).

O Projeto Político Pedagógico, de acordo com Libâneo (1998, p. 119) deve expressar uma atitude pedagógica, que consiste em “dar sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa”.

Para Vasconcellos (2012) o Projeto Político Pedagógico é uma “elaboração coletiva, em que as opiniões daqueles que fazem parte da comunidade escolar devam ser consideradas”. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico só terá sentido se eu, professor, entender a inteireza, a beleza da profissão que escolhi. O processo de sua construção é um processo de formação dos professores que dele participam.

O Projeto Político Pedagógico consiste em um documento que se apresenta para a instituição escolar como um plano integral, é nele que é possível encontrar a concepção de Educação Infantil, o trabalho com a diversidade, com a inclusão e os recursos financeiros e pedagógicos para colocar em prática o ensino e aprendizagem.

Segundo Gadotti (1996, p. 33) as características do PPP é de ser um projeto que “transforma e unifica as práticas pedagógicas na instituição escolar, norteando as ações dos professores, em suas tomadas de decisões quando se trata do objetivo maior da educação que é a aprendizagem dos estudantes”.

Por este motivo, é que o Projeto Político Pedagógico é de construção coletiva de todos os atores da comunidade escolar, principalmente dos docentes que ao auxiliar na sua construção são formados por ele, isso porque sua construção tende a diminuir o processo de mudança, processo esse que tem muita resistência entre os docentes, nesse sentido, segundo Gadotti (1996, p. 33) a sua elaboração deve ser “coletiva, para que favoreça a criação de alternativas e de propostas que favoreçam as mudanças necessários daquele coletivo de professores”.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o Projeto Político Pedagógico também é curricular, porque:

Propõe, também o currículo, o referencial concreto da proposta pedagógica. O currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele. Mas, ao pôr em prática esse projeto, o currículo também o realimenta e o modifica. Supõe-se, portanto, estreita articulações entre o projeto pedagógico e a proposta curricular, a fim de promover um entrecruzamento dos objetivos e estratégias para o ensino – formulados com base na identificação de necessidades e exigências da sociedade e do aluno, mediante critérios filosóficos, políticos, culturais e pedagógicos – com as experiências educacionais a ser proporcionadas aos alunos por meio do currículo (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 471).

Ressalta-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento que reproduz as intenções da equipe escolar, cuja viabilização necessita, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 471) “das formas de organização e de gestão. Não basta ter o projeto, é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender o projeto”.

Cada escola tem autonomia para a elaboração e construção do seu projeto Político Pedagógico, que é legitimado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 que possibilita a construção coletiva do PPP, garantindo a autonomia das unidades escolares em sua elaboração, como consta em seu Art. 12: “Os estabelecimentos de ensino respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 1996). No Art. 13 expressa de forma clara o comprometimento dos professores em participar da sua construção, enfatizando: “Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. (BRASIL, 1996).

Segundo Gadotti (1996, p. 33) os objetivos, as metas e os procedimentos são fundamentais na construção de uma proposta pedagógica, mas é preciso diálogo, porque esses pontos sozinhos não geram mudanças no coletivo da escola. “É preciso uma construção do PPP coletiva, comprometida com a intencionalidade de constituir e implementar o novo, visando mudanças e atualizações constantes, levando em consideração a escola, sua identidade, seu território, seu histórico, entre outros pontos”.

Não existe um padrão único para construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, cada escola tem autonomia para construir o seu, acompanhá-lo, executá-lo e avaliá-lo periodicamente, revisitando-o e acrescentando decisões que forem tomadas pelo coletivo da escola.

A construção do Projeto Político Pedagógico pressupõe diálogo e gestão democrática, para isso é fundamental a participação da comunidade escolar e sua colaboração para a sua construção. É fundamental que discutam seus interesses e necessidades e a possibilidade de revisitá-lo a qualquer momento para ampliar as ações.

Segundo Gadotti (1996) o Projeto Político Pedagógico tem caráter inconcluso e por isso a necessidade de revisitação, para a atualização ao longo do ano letivo desse documento norteador, como segue:

Não nega o instituído na escola que é sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1996, p. 34).

Portanto, o projeto Político Pedagógico se constitui como um documento em constante processo de revisão, atualização e modificação, o que não é fechado, é flexível, está em constante revisitação para o seu aperfeiçoamento e é caracterizado como um norteador do trabalho pedagógico da instituição escolar. Assim, necessita de atuação crítica da comunidade escolar para que cumpra o seu propósito em contribuir para uma educação de qualidade para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da presente pesquisa foi possível entender a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ao qual sua intenção é a de promover o atendimento às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Compreendeu-se também que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se caracteriza como uma modalidade de ensino, cuja intencionalidade é promover o desenvolvimento de habilidades das pessoas com deficiência, perpassa todos níveis e etapas da educação básica, complementando a Educação regular.

No decorrer do presente estudo, houve a necessidade de contextualizar a Educação Inclusiva, para a compreensão das suas ações frente a todas as crianças da escola regular. Entendo que a Educação Inclusiva possibilita o atendimento escolar a todas as crianças, na escola regular e tem como princípio o respeito a diversidade humana. Descreveu-se também que a Educação Inclusiva é caracterizada como um paradigma educacional e sua concepção tem fundamento nos direitos humanos que prevê a equidade de direitos a uma educação de qualidade a todas as crianças.

As pesquisas realizadas permitiram apresentar o Projeto Político Pedagógico como uma construção coletiva de todos os atores da comunidade escolar, principalmente dos docentes que ao auxiliar na sua construção são formados por ele, isso porque sua construção tende a diminuir o processo de mudança, processo esse que tem muita resistência entre os docentes, nesse sentido, a sua elaboração deve ser coletiva, para que favoreça a criação de alternativas e de propostas que favoreçam as mudanças necessários daquele coletivo de professores.

Com relação aos principais aspectos do trabalho fez-se uma reflexão teórica sobre a relação

entre o PPP e a Educação inclusiva, ressaltando que esse é um projeto de grande importância que orienta as ações da equipe escolar em relação a inclusão, com ações, objetivos e metas a serem perseguidos por todos.

Portanto, conclui-se que o PPP é um projeto norteador das ações da Educação Inclusiva, documento de grande importância que prevê em seu texto os recursos materiais, tecnológicos, espaços e ações, que pauta também a concepção de infância e de Educação, para que o trabalho pedagógico aconteça de modo que todas as crianças tenham garantido o direito a Educação Infantil de qualidade e sem barreiras que dificultem as suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. In: Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas: Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), 1996. V. 1, n. 2.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2000.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, P. A. **A concepção sócio-histórica e as perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola**. Belo Horizonte: UFMG E PUC-MG, 2002.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna. 2003.

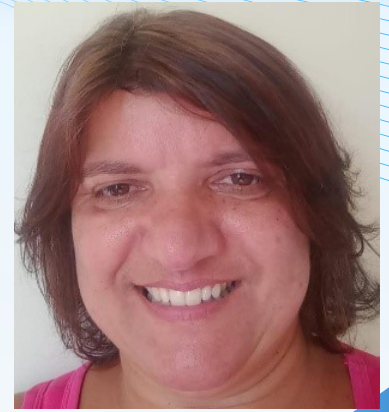
MANTOAN, M. T. **Os desafios e as diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 2003.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2012.

POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A ARTE E A FILOSOFIA NA RESOLUÇÃO DO 'PROBLEMA DO MAL'



MÁRCIA PAROQUE DE LIMA

Pedagoga; Professora da Educação Infantil; Professora do Fundamental I.

RESUMO

Busca-se com o presente artigo de cunho bibliográfico investigar possíveis diálogos entre a Arte e a Filosofia, tendo em vista a formação do pensamento crítico dos sujeitos. Nossa hipótese é de que o desenvolvimento do pensamento crítico implica necessariamente em posturas políticas, logo à medida que a Arte desenvolve o pensamento crítico, torna-se essencialmente política. Não nos referimos aqui à política no seu sentido partidário, mas no sentido moral. Para tanto, revisitamos autores da filosofia que tratam da dimensão política do pensamento crítico, Hannah Arendt e Theodor Adorno. Em seguida, trouxemos autores do campo da Arte que afirmam a relação direta entre as distintas linguagens artísticas e o fortalecimento do pensamento crítico. Desse modo, concluímos pelo caráter político da Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Filosofia; Política; Desenvolvimento do pensamento crítico.

INTRODUÇÃO

A relação entre a Arte e a Filosofia é uma questão que tem sido discutida há séculos. Ambas as áreas do conhecimento buscam compreender o mundo e a existência humana, e muitas vezes se sobrepõem em suas investigações.

A arte pode ser vista como uma forma de expressão filosófica, enquanto a filosofia pode ajudar a interpretar e compreender o significado da arte. Nesse sentido, o diálogo entre essas duas áreas pode ser extremamente enriquecedor para a formação do pensamento crítico dos alunos.

Uma das principais maneiras pelas quais a arte e a filosofia podem dialogar é mediante a análise crítica de obras de arte. Ao estudar uma pintura, escultura ou obra literária, os alunos podem aplicar conceitos filosóficos para entender melhor o significado e a mensagem por trás da obra. Por

exemplo, ao analisar a obra "O Grito", de Edvard Munch, os alunos podem discutir conceitos como angústia existencial e alienação social.

Além disso, a arte também pode ser vista como uma forma de expressão filosófica. Muitos artistas usam sua obra para transmitir ideias e questionamentos sobre a vida humana e o mundo em que vivemos. Por exemplo, o movimento artístico do expressionismo abstrato foi influenciado por ideias filosóficas sobre o inconsciente e o subconsciente.

Por outro lado, a filosofia pode ajudar a interpretar e compreender o significado da arte. Através da análise conceitual e teórica, os alunos podem entender melhor as ideias e conceitos por trás de uma obra de arte. Por exemplo, a filosofia pode ajudar a explicar o que é a beleza e como ela é percebida.

Dentre as distintas possibilidades de diálogo entre a Arte e a Filosofia, neste artigo, investigamos a função social do pensamento crítico que é desenvolvido com o estudo da Arte. Desse modo, advogamos pelo caráter político da Arte. Para tanto, revisitamos autores da Filosofia Contemporânea que tratam da dimensão política do pensamento crítico, são eles: Hannah Arendt e Theodor Adorno. E, por último, nossas considerações finais.

A POTENCIALIDADE DO PENSAMENTO CRÍTICO EM HANNAH ARENDT

Publicado pela primeira vez em 1972 *A Dignidade Política* da filósofa Hannah Arendt, especificamente o capítulo intitulado *Pensamento e considerações morais*, defende o estudo do pensamento tendo em vista suas implicações políticas e morais. De modo geral, ela advoga que o “saber pensar” que implica em saber distinguir “certo” e “errado” é, portanto, essencialmente político. O “saber pensar” – a nosso juízo, sinônimo do pensamento crítico – tende a evitar o ato de comportar-se e obedecer cegamente, leia-se a adesão mecânica às regras desumanas de regimes como, por exemplo, a experiência do totalitarismo que aniquilou seres humanos, executando-os em massa sob uma aparente legitimidade e convivência de “pessoas comuns”.

A importância do estudo do pensamento e suas considerações morais fora despertada justamente, segundo Arendt (2002, p.146), na análise de um fenômeno estudado anteriormente, a saber: “o fenômeno dos atos maus, cometidos em proporções gigantescas, cuja raiz [...] encontra-se na incapacidade de pensar.” Refere-se aqui ao texto *Eichmann em Jerusalém*. Tal incapacidade de pensar fora comprovada nos clichês e frases feitas ditas pelos criminosos de guerra. No caso de Eichmann ficou evidente que ele desconhecia a exigência do pensamento. Diante disso, ela pergunta na página a seguir: “será que a capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado depende da nossa faculdade de pensar?” Em outras palavras, será que o ato de pensar evita o mal?” (ARENDT, 2002, p.147).

Vale ressaltar que o processo do pensamento em si, o conflito interno entre o senso comum e a faculdade humana de pensar, foi pouco estudado na história da filosofia. E só deixou de ser marginal em momentos de barbárie. Eis aqui a preocupação de Arendt, o pensamento e sua capacidade de julgar, a conexão interna entre a incapacidade de pensar e o problema do mal. Portanto ela não

se preocupa com a maldade propriamente dita, mas com o todo-mundo que não é perverso, não tem motivos específicos, apesar disto é capaz de um mal infinito. (p. 166-167).

Para tanto, a autora revisita Sócrates, a maiêutica socrática. E conclui com Sócrates que acusar o pensamento de perigoso, tal qual fizeram os atenienses, não é salutar. Vale sublinhar que, apesar do distanciamento histórico, regimes fascistas/totalitários do século XX assumiram a mesma postura, isto é, também acusaram o pensamento de perigoso.

Arendt também conclui com Sócrates que assumir EROS é salutar e dele advem o ego pensante. Nesse sentido, assumir a apaixonada busca por sabedoria, uma vida repleta de reflexão, do pensar sobre o pensar e de questionamentos acerca do motivo pelo qual escolhemos um lado em detrimento do outro (“a interação entre mim e mim mesmo”) é salutar. Reiteramos:

Não se trata aqui de maldade ou bondade, e tampouco de inteligência ou burrice. Quem não conhece a interação entre mim e mim mesmo (na qual se examina o que se diz e o que se faz) não se incomodará em contradizer-se, e isso significa que jamais será capaz de explicar o que diz ou faz, ou mesmo desejará fazê-lo; tampouco se importará em cometer qualquer crime, uma vez que está certo de que ele será esquecido no minuto seguinte (ARENDR, 2002, p.166).

Pois a reflexão, o pensar e o repensar nos leva à consciência moral, segundo a autora. Por sua vez, “[...] a expressão consciência moral, tal como a utilizamos em assuntos morais e legais, está supostamente sempre presente dentro de nós, assim como a consciência. E cabe também a essa consciência moral dizer-nos o que fazer e do que se arrepender [...]”

Portanto, por meio de EROS alcançamos o saber julgar. E Arendt nos lembra que “julgar é a mais política das habilidades espirituais do homem”, mas ela deve ser cultivada por todos nós como qualquer outra habilidade.

O pensar em seu sentido não-cognitivo, não-especializado, uma necessidade natural da vida humana, a realização da diferença dada na consciência, não é prerrogativa de uns poucos; é antes uma faculdade que está sempre presente em todos; do mesmo modo, a incapacidade de pensar não é “prerrogativa” dos muitos, aos quais falta potência cerebral, mas sim a possibilidade sempre presente em todos – incluindo-se aí cientistas, eruditos e outros especialistas em tarefas do espírito – de esquivar-se dessa interação consigo mesmo, cuja possibilidade concreto e cuja importância Sócrates descobriu (ARENDR, 2002, p.169).

Desse modo, Arendt conclui que a consciência moral, oriunda do ego pensante, é capaz de deixar “um homem repleto de embarços” ao pensar em realizar o mal. É nesse sentido que o pensamento atinge o estágio de julgar entre “certo” e “errado”.

A POTENCIALIDADE DO PENSAMENTO CRÍTICO EM THEODOR ADORNO

O texto Educação após Auschwitz teve origem em uma palestra ministrada por Theodor Adorno em 18 de abril de 1965, transmitida na rádio de Hessen. Posteriormente, a fala foi transcrita e publicada em *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, em Frankfurt, precisamente no ano de 1967.

Adorno foi um dos filósofos expoentes da Escola de Frankfurt. Pensador da Teoria Crítica, em Educação após Auschwitz – capítulo 5 do livro Educação e Emancipação – ele apresenta o problema da barbárie humana e a relação direta que ele possui com o pensamento crítico. O próprio nome

do texto faz referência direta ao maior campo de concentração da Alemanha Nazista, Auschwitz.

Texto didático e fundamental, Educação após Auschwitz parte da premissa de Freud segundo a qual a barbárie está contida na própria gênese da civilização.

É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. [...] Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador (ADORNO, 1995, p.119).

Sendo assim, estaríamos inevitavelmente fadados a repetir Auschwitz de modo determinante? Não! Adorno não é determinista, Adorno é dialético. Ele nos ensinou que temos condições de amenizar a barbárie ou potencializá-la. O nazismo foi o grande exemplo histórico de expressão da barbárie atingida, potencializada. Por tal motivo, a barbárie deve ser amenizada. E como? Conforme Adorno, mediante a educação e uma das habilidades que ela pode desenvolver: o pensamento crítico. O pensamento crítico é capaz de nos levar ao uso racional de nossas faculdades, impedido que compactuemos com o mal, leia-se com a barbárie.

O pensamento crítico nos proporciona a autoreflexão, autoavaliação frente a decisão de praticar ou não praticar o mal; bem como reconhecer o mal em autoridades e grupos que pregam o extermínio – nazismo, fascismo, entre outras ditaduras.

Autoridades extremistas como Mussolini, Hitler, Franco manipularam sujeitos desprovidos de pensamento crítico, portanto suscetíveis a concordarem com guerras, com o holocausto. Para Adorno, aquele que não detém senso crítico adere passivamente, irrefletidamente às ideias e comportamentos massificados, às normas do coletivo. Por outro lado, o pensamento crítico desperta a consciência e revela às subjetividades os próprios mecanismos capazes de levá-las à barbárie.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprios. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p.121).

Adorno assevera que as pessoas golpeiam para os lados, sem reflexão, em direção às minorias, tal qual fizeram os nazistas. Logo, ele compreende a subjetividade do homem moderno, mediante o estudo da psicanálise. Mas ele não estuda o subjetivo pelo subjetivo, Adorno quer compreender as estruturas objetivas subjetivadas no sujeito hodierno. E essa compreensão o leva ao conceito de consciência coisificada. Em suma, de tanto acumular e comprar, tornamo-nos frios uns com os outros, a ponto de nos tratarmos como meras máquinas. Humanizamos a tecnologia e desumanizamos nós mesmo. Desse modo, Adorno descreve como a estrutura capitalista impele os sujeitos à violência uns contra os outros.

Exemplificando nossas tendências de regressão sadomasoquistas Adorno cita os ritos de passagem e costumes tradicionais. Trazendo para a atualidade podemos pensar nos ritos das facul-

dades para com os ingressantes – bixos. Ou seja, fazem com que grupos de pessoas tenham que passar pela dor física para demonstrar virilidade para serem recebidos no novo contexto de socialização. Adorno denomina tais ritos de educação pela dureza, exemplo claro de sadomasoquismo legitimado socialmente. Os espectadores são indiferentes a dor sofridas pelos bixos. Vale ressaltar que no início dos anos 2000 os casos de ritos brutais com bixos era muito piores que hoje. Outro exemplo manifestação sadomasoquismo legitimada socialmente encontra-se em algumas modalidades de esporte. Segundo Adorno;

Aqui seria preciso estudar também a função do esporte, que ainda não foi devidamente reconhecida por uma psicologia social crítica. O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do fairplay, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte; são aqueles que costumam gritar nos campos esportivos. É preciso analisar de uma maneira sistemática essa ambiguidade. Os resultados teriam que ser aplicados à vida esportiva na medida da influência da educação sobre a mesma (ADORNO, 1995, p.127).

Em outros termos, há pessoas sádicas reprimidas prontas a aderir a grupos extremistas, a fim de oprimir as minorias. Os elementos que tendem a provocar a barbárie do holocausto novamente são: a identificação cega com o coletivo em nome do respeito à autoridade, do respeito às tradições.

É por isso que, para o alemão, a educação precisa ser emancipadora e é na primeira infância que devemos focar. “Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.” (ADORNO, 1996).

A educação, então, é posta como preventiva ao retorno à barbárie, do holocausto. Vale sublinhar que o fascismo e o nazismo são ideologias políticas e enquanto tal jamais morrem. Elas adormecem, mas podem voltar a nos assombrar a qualquer momento.

Por isso a importância, seguindo Adorno, de uma educação que se que contraponha às formas de desumanização, aos seus fetichismos, uma educação que denuncie comportamentos sadomasoquistas, uma educação que se oponha à manipulação das massas por políticos autoritários. Enfim, uma educação contra os extremismos e, portanto, contra o nazifascismo ocorrerá à medida que a Educação for capaz de desenvolver o pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de cunho bibliográfico, investigamos que o desenvolvimento do pensamento crítico à formação dos sujeitos traz reflexos na sociedade como um todo, sobretudo implicações políticas. Seguindo esta linha de raciocínio, advogamos pelo caráter essencialmente político da Arte, uma vez que dentre suas potencialidades está a de desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos que a ela se dedicam.

Para tanto, verificamos a dimensão política do pensamento crítico nos textos A Dignidade

Política da filósofa Hannah Arendt, especificamente o capítulo intitulado Pensamento e considerações morais; bem como Educação após Auschwitz, capítulo do livro Educação e Emancipação de Theodor Adorno.

Mediante tal análise foi possível constatar que para ambos os autores há conexão interna entre a incapacidade de pensar e o ‘problema do mal’ que culminou na barbárie – no holocausto. Em outros termos, se os sujeitos não forem capazes de efetuar autorreflexões, autoavaliações sobre as próprias ideias e comportamentos, tenderão a praticar o mal, tal qual os nazistas em Auschwitz. De modo geral, ambos os filósofos investigados advogam que o “saber pensar” implica em saber distinguir “certo” e “errado” que, por sua vez, é essencialmente político. O pensamento crítico, desenvolvido pela Arte, é capaz de avaliar a si próprio na direção do “saber pensar”. Assim ele tende a evitar o ato de comportar-se e obedecer às autoridades. Ele tende a evitar, portanto, a adesão mecânica às regras desumanas de regimes como, por exemplo, a experiência do totalitarismo que aniquilou seres humanos, executando-os em massa sob uma aparente legitimidade e convivência de “pessoas comuns”.

Desse modo, com os filósofos alemães referendados neste texto evidenciamos a dimensão política do pensamento crítico despertado e fortalecido pela Arte. Por conseguinte, verificamos que a Arte é essencialmente política. Vale sublinhar por último que a importância do caráter político e moral do pensamento crítico desenvolvido pela Arte costuma ser ignorado pelas sociedades, costuma ser assunto marginal para as sociedades, inclusive a nossa, até que futura e tragicamente seja necessário.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação após Auschwitz**. In. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Tradução de Helena Martins, et. al. Organização, revisão técnica e introdução de Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM PARA BEBÊS E CRIANÇAS



MICHELI STAAKS PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela FINTEC/ESTÁCIO (2010); Pós-graduada em Administração Instituição de Ensino pela Faculdade Estácio (2012); Pós-graduada em Artes e Educação, pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Pós-graduada em Africanidades pela FCONNECT (2022); Assistente - CEI Jardim República.

RESUMO

Neste artigo faz-se é uma breve reflexão sobre os contextos de aprendizagens e desemparelamento dos bebês e crianças no CEI. Estão em processo e reflexão por ser uma atual este assunto, as escolhas e concepções que permeiam estes contextos de aprendizagem. Existe o interesse e inquietude em entender melhor a prática, que provoca o indagar do fazer pedagógico: o que oferecer as crianças seria um contexto de investigação? Uma sessão? Um território? Um ateliê? Ainda há incomodo com a possibilidade dos contextos de investigação estar vinculados apenas a esse tipo de proposta organizada. Por isso apresenta-se artigo apresenta esta proposta e trago a importância destes contextos no desemparelamento das crianças e bebês do CEI. Este artigo tem cunho teórico bibliográfico com apoio teórico que tratam esta questão tão atual que discutem a importância do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Contextos; Contextos de investigação; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Como sabe-se a educação é um processo social que ocorre na partilha da vida comum. As crianças na Educação Infantil, hoje são vistas como protagonistas de suas próprias histórias e aprendizagens é um local onde se expressam e florescem de forma genuína, respeitando seu tempo e impulso de aprender.

O educador da infância deve considerar a escola inteira como espaço de pesquisa, investigação e criação. Deve ter a estética como um valor importante e um olhar integrado para as aprendizagens. Os Contextos de investigação e aprendizagem é a forma como tem sido explorada e reflete as concepções em que a criança explora os espaços aprendendo de forma investigativa valorizando a estética e organização dos espaços.

Os espaços muitas vezes são fora da sala de referência. Por isso vê-se também o termo desemparedamento, os ambientes externos costumam serem os preferidos pelas crianças e bebês. Uma oportunidade para transformar as práticas educativas com eles então por que não externalizar os contextos educativos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Para entender como ocorre a aprendizagem na Educação Infantil é preciso retroceder no tempo. Desde os primórdios das pedagogias participativas para as infâncias (ainda na segunda metade do século XIX) que os ambientes na Educação Infantil já eram pensados como sendo a expressão das propostas educativas que garantiam as experiências das crianças nas suas múltiplas áreas curriculares, o direito delas à aprendizagem significativa e situada e ao cuidado acolhedor, ao espaço e aos materiais para as brincadeiras, para as interações positivas e para a expressão e a comunicação de ideias, sentimentos e ações entre elas próprias e entre elas e os adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI/2010) afirma em seu artigo sétimo, que este nível de educação exerce tripla função na sociedade brasileira. A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-la e educá-la em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis.

A segunda função é política de promover a igualdade de oportunidade educacional entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e as possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que os bebês e crianças usufruam dos seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação.

A terceira função é a pedagógica, pois a unidade escolar é o espaço privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, criança e adultos.

Recentemente, meados dos anos 90 do século XX, o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920 - 1934), idealizador do projeto de escolas infantis da região de Reggio Emilia na Itália, reconhecido internacionalmente por sua qualidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), sintetiza essa ideia de ambiente preparado, trazido por Montessori (1870 – 1952), afirmando que: o ambiente educa (HOYUELOS, 2020).

Para Malaguzzi, o ambiente educativo também deve documentar, registrando a identidade e a história do grupo e dos grupos que nele interagem (FOCHI, 2019) – as suas experiências, seus modos de se organizar, suas memórias. Por isso, o espaço deve se abrir para ser marcado pelas marcas do tempo e pelas marcas desse estar junto. Esse estar junto inclui o clima, a atmosfera emocional, o tom dos sentimentos, das relações complexas e intersubjetivas do grupo. Uma atmosfera que parece ter um efeito residual porque se pode conseguir percebê-la ou lê-la até mesmo quando ninguém está ocupando os espaços, só de olhar a disposição das mobílias, dos objetos e as marcas

nas paredes por exemplos.

Ao pensarmos neste espaço, deve-se ter um olhar sensível para ludicidade. Refletir sobre este espaço se faz importante. Como poderia ser a organização que propicie experiências significativas para os bebês e crianças.

CANTOS PEDAGÓGICOS OU CONTEXTOS EDUCATIVOS?

Enquanto os adultos/educadores são convidados a olhar para dentro, acolher, para que as crianças e bebês para que possam expressar de forma saudável, pensa-se na organização dos espaços. Muito já dito sobre os cantos na rotina da educação infantil, que visam atender de forma dinâmica e a ampliar a vivência cultural e social da criança com o mundo em que ele está inserido.

Portanto, um trabalho com autonomia na organização das rotinas nem é capaz de proporcionar uma aprendizagem eficaz. Sabe que é na educação infantil, que cabe ao professor e a escola oferecer esse processo, visando atender as diversidades com compromisso e qualidade, numa visão de busca de novos horizontes para a criança.

Um aprofundamento desta metodologia está sendo discutida. Qual seriam as possibilidades de ampliar a maneira de organizar os espaços?

Os contextos de aprendizagem que é a proposta deste artigo e como estas ações pedagógicas trazem outra perspectiva sobre os espaços.

Acredita-se que os contextos simples e equilibrados sem superproduções ou excessos de estímulos visuais, são mais produtivos. Outra inquietude é a hipervalorização dos contextos de investigação, praticamente se tornaram sinônimo da atividade do dia, observa-se muitos contextos repetidos, reproduções, pouca autoria e criação docente, enfim modismo que não transforma realidade alguma, falas sem nexos "inspiradas pela abordagem Reggio Emilia. Muda-se o nome e a postura continua a mesma, sem a união entre teoria e prática. Por isso o questionamento cantos pedagógicos ou contextos educativos.

Paulo Fochi nos traz em seu livro *O brincar heurístico na creche* (2018) que a comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês e crianças em um contexto de vida coletiva.

Apontar caminhos metodológicos de pesquisa, práticas pedagógicas e formação docente. Ainda ressalta que o conhecimento não é estático, nem está pronto e acabado. Assumir a complexidade e o inacabamento do conhecimento e dos processos de conhecer é um ponto de partida fundamental para mudar as relações de poder e do papel da escola na vida das crianças.

O educador deve ter consciência de o próprio fazer, clareza do porquê propõe determinado contexto. E esse saber vem da pesquisa, da prática, do estudo, da observação, da reflexão e da troca.

O modismo e o uso das palavras desenfreado sem saber os conceitos que envolvem cantos pedagógicos ou contextos investigativos levam a muitos equívocos. A escola é um espaço de in-

investigação, mas não quer dizer que tudo é investigação; nessas pesquisas sobre os contextos me deparei com os seguintes termos: contexto investigativo, projeto investigativo, espaço investigativo, intencionalidade investigativa e fotografia investigativa.

No contexto investigativo o adulto prepara o espaço, os materiais e observa o que vai acontecer... Como assim? Sem saber o que olhar, sem planejar o tempo ou possíveis formas de intervir, isso se torna abandono, ou espontaneísmo. É urgente romper com essa prática esvaziada.

Mais algumas perguntas surgem sobre os contextos: qual a diferença entre cantos e contextos? Refletir principalmente a perspectiva que muda do adulto para a criança. E entre projetos e contextos? Essa é mais complexa, pois um projeto tem contextos, preciso ter novas vivências para experimentar e refletir, mas considero o trabalho com projetos em uma determinada perspectiva.

PENSAR OS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A existência de múltiplas infâncias e das varias de ser criança consolida um trabalho em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com suas potencialidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e na equidade. Para que estas aprendizagens ocorram realmente, envolve rever toda a fundamentação e as concepções. Dialogar com as pedagogias participativas, ter a criança na centralidade do processo educativo e articular o currículo, os saberes da criança e do patrimônio da humanidade. Vale lembrar que os currículos são plurais, documentos vivos.

Saber como se organiza a ação pedagógica na sua instituição é fundamental pra que os contextos investigativos aconteçam.

Pensar e refletir sobre contextos de aprendizagem ou contextos educativos já traz esse novo olhar de que não há um momento específico e único para aprender e a escola toda precisa ser este contexto rico em possibilidades de pesquisa, descoberta, invenção, materialidades, natureza, desafios motores, acolhimento, relações respeitadas, ambientes provocativos, múltiplas linguagens.

Já é sabido que os bebês e as crianças aprendem pelo brincar e pelas interações em um processo não linear de construção de conhecimento, partindo de uma relação de vínculo com o adulto e do estabelecimento de um clima saudável.

As experiências vividas na escola precisam ser planejadas com intencionalidade, sentido e continuidade sem esquecer-se da complexidade, do respeito aos ritmos e tempos.

Não basta preparar um espaço e materiais e dizer que é um contexto de investigação, uma escola que investiga vai muito além, a investigação pressupõe uma problemática, a resolução de um problema, sem o docente responder à pergunta da forma convencional e sim alimentar as perguntas das crianças e criar condições para expressá-las, dentre outros aspectos.

Um docente curioso não se acomoda, cria com autoria suas práticas, aceita o não saber, observa, escuta, registra, deseja saber, está presente, junto, aberto, acolhe as perguntas e se per-

gunta. Valoriza, promove e sustenta a curiosidade das crianças, busca indícios, legitima as teorias infantis, oferece contextos com as múltiplas linguagens, planeja, projeta, relança, erra, acerta, tenta, reflete, cria cenários convidativos. Leia a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire e veja que a escolha de ser professor exige certa postura profissional. :

CONTEXTOS EM QUE OS BEBÊS E AS CRIANÇAS APRENDEM E INVESTIGAM

O cuidar e o educar são indissociáveis, portanto, os bebês e as crianças aprendem, investigam e pesquisam em todas as situações cotidianas: cuidados pessoais, acolhimento, apoio ao desenvolvimento da autonomia, exploração do contexto da sala referência, do parque, do corredor, do refeitório, do pátio, das transições, do solário, da sala de arte ou ateliê, durante a entrada e a saída enfim em todos os momentos.

Portanto o que faz sentido é a escola toda como um contexto de aprendizagem ou um contexto educativo, considerando contextos amplos e específicos que garantem os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e articulam os campos de experiência nutrindo às interações, a imaginação, a fantasia, a criatividade, as pesquisas, enfim a subjetividade, a poética e as narrativas infantis.

É ainda no cotidiano que o currículo emergente se faz presente, onde a vida é conteúdo. A repetição de algumas situações gera previsibilidade, antecipação, intimidade e apropriação da vida cotidiana com abertura para o inusitado e o encantamento.

Quando o objetivo é qualificar as práticas pedagógicas e fazer uma curadoria potente, os professores devem se orientar pelos princípios éticos, estéticos e políticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil citadas acima, para pensar os espaços, os materiais, os tempos e as relações.

Ainda existem muitos aspectos para pensar e aprofundar, mas acredita-se que não há uma regra única como: deve ser em pequenos grupos, deve ter mais de um contexto, isso vai depender da realidade de cada instituição. Dar o melhor, dentro das suas possibilidades, estudar, registrar, refletir, trocar, buscar parcerias (mesmo que fora da instituição) construa seu percurso com as crianças e bebês.

Os diferentes contextos investigativos selecionados e classificados foram distribuídos nas seguintes categorias:

- Contextos Investigativos para convidar à exploração das linguagens expressivas;
- Contextos Investigativos para convidar à exploração de aprendizagens mais específicas em literacy e numeracy;
- Contextos Investigativos para convidar à exploração de elementos e substâncias usando a bancada e utensílios de cozinha e a Bandeja de Experimentação;
- Contextos Investigativos para convidar à exploração da imaginação com o Mini Mun-

do;

- Contextos Investigativos para convidar à exploração do jogo heurístico e da construção com materiais manipulativos (Loose Parts);
- Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza, dos ciclos da vida, das plantas e dos animais;
- Contextos Investigativos para convidar à exploração da natureza dos ciclos da vida, das plantas e dos animais;
- Contextos Investigativos para convidar à exploração dos fenômenos físicos;
- Contextos Investigativos para convidar à exploração multicultural.

Mas do que se trata cada um dessas categorias de contextos investigativos apresentadas? Passamos agora a ilustrar essas categorias, uma a uma e a descrevê-las brevemente acrescentando um exemplo visual para demarcar sua especificidade.

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS PARA CONVIDAR À EXPLORAÇÃO DAS LINGUAGENS EXPRESSIVAS

Nesse tipo de contexto investigativo a criança encontra a sua disposição uma organização de materiais que possibilitem criação através de uma diversidade de suportes, superfícies, substâncias, elementos de aplicação que podem ser combinados de múltiplas maneiras. A educadora também pode se inspirar em propostas mais definidas de arte para crianças que as levem a explorar o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem, a escultura, deixando a disposição uma organização de elementos focada em uma proposta de arte em particular. Tais como nas imagens abaixo: pintura usando conta-gotas; fazendo marcas com pigmentos naturais ou fazendo instalações tridimensionais usando barbante e papel machê. Propostas que atraiam e inspirem (GADINI, HILL, CADWELL, SCHWALL, 2019).

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS PARA CONVIDAR À EXPLORAÇÃO DE APRENDIZAGENS MAIS ESPECÍFICAS DA LITERACY E NUMERACY

Os contextos que convidam à exploração de aprendizagens específicas da literacy podem trazer desde arranjos que identificam letras dos nomes das crianças da turma até contextos de escritas espontâneas de fatos ou partindo de livros de histórias infantis, enquanto que os contextos investigativos que convidam à exploração da numeracy são organizados de forma a focalizar nas possibilidades de pesquisa de materiais manipulativos que levem a classificar, contar, seriar, ordenar, relacionar, somar, subtrair, dividir e

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS PARA CONVIDAR À EXPLORAÇÃO DE ELEMENTOS E SUBSTÂNCIAS USANDO A BANCADA E UTENSÍLIOS DE COZINHA E BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO

Bancadas e utensílios na caixa de areia

Num contexto investigativo que usa a bancada de madeira, areia, água, pedras pequenas o objetivo é convidar as crianças a misturar os elementos e experimentar as transformações que podem resultar dessas experiências (GOLDSCHMIED e JACSON, 2012).

Bandejas de Experimentação

São contextos trazidos pelos seguidores dos Jogos Heurísticos. As Bandejas de Experimentação São também chamadas de Jogo Heurístico por Bandeja (CASTILLA, CABRERA, 2015). Trata-se de organizar bandejas colocadas ao alcance das crianças sobre mesas compatíveis com as dimensões infantis. Algumas dessas bandejas devem conter matérias contáveis (pequenos objetos como grãos, contas, pompons de lã etc.) e outras bandejas devem conter materiais incontáveis (grãos, areia, farinhas, entre outros) como apoio deve-se colocar a disposição uma terceira arrumação em uma mesa que deve conter muitos utensílios para as crianças manusearem as Bandejas de Experimentação, tais como: peneiras, pegadores de massa, colheres, funis, potes, coadores etc. (FOCHI, 2018).

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS PARA CONVIDAR À EXPLORAÇÃO DA IMAGINAÇÃO COM O MINI MUNDO

Os Minimundos são recriações de espaços geográficos com animais e personagens tridimensionais em miniatura que levam às crianças a experimentarem a multissensorialidade e a imaginação, pois, esse contexto cria um cenário onde a criança pode se transportar sua consciência, projetando ali pensamentos e sentimentos. O Mini Mundo por vezes, é baseado em interesses já manifestos pelas crianças e sua proposta é amplificá-los através do jogo simbólico (DAVIES, 2021).

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS PARA CONVIDAR À EXPLORAÇÃO DO JOGO HEURÍSTICO E CONSTRUÇÃO COM MATERIAIS MANIPULATIVOS

Jogo Heurístico

Inspirados no trabalho da educadora e pesquisadora da área da educação infantil com bebês e crianças pequenas Elinor Goldschmied (1910- 2009). O vídeo datado de 1991 - I don't Need Toys - produzido por Anitta Hughes em parceria com Elinor Goldschmied apresenta a proposta do Jogo Heurístico. O Jogo Heurístico trata da organização de contextos em que a professora arranja esteticamente algumas combinações de materiais não estruturados em diferentes tapetes ou esteiras. As crianças se dividem nos espaços demarcados e interagem explorando as possibilidades dos

materiais: tanto suas propriedades quanto suas possibilidades de combinação (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2012).

CONSTRUÇÃO COM MATERIAIS MANIPULATIVOS: LOOSE PARTS

É uma proposta inspirada no trabalho do arquiteto escocês Simon Nicholson (1934–1990) que escreveu um artigo revolucionário (NICHOLSON, 1971) que atestava a potência criativa e inovadora das conexões de partes soltas que ordenadas formam um todo. A proposta de Loose Parts trata-se de uma coleção de materiais não estruturados naturais ou criados pelo homem, organizada por espécies que fica à disposição das crianças para que elas combinem livremente as peças soltas formando seus próprios cenários envolvendo-se em um jogo de construtividade e imaginação (DU-DOVIK e CIPPITELI, 2019).

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS PARA CONVIDAR À EXPLORAÇÃO DA NATUREZA DOS CICLOS DA VIDA, DAS PLANTAS E DOS ANIMAIS

Esses contextos buscam trazer arranjos que provoquem ações diretas das crianças com elementos e com variadas combinações de elementos coletados em ambientes da natureza. Alguns equipamentos podem ser inseridos para intensificar essa pesquisa tais como: lupas, lentes, potes, espelhos, réplicas, livros ricos em ilustrações sobre o tema proposto no contexto, pranchetas e materiais para fotografar e anotar (TIRIBA, 2018).

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS PARA CONVIDAR À EXPLORAÇÃO DOS FENÔMENOS FÍSICOS

Fenômenos físicos fascinam as crianças pequenas porque elas se empenham em criar teorias provisórias para aquilo que elas acreditam dar sentido a experiência que estão vivenciando, ao interagirem com essa categoria de contexto. Experiências com magnetismo, com densidade, gravidade, peso, equilíbrio, luz, sombra, projeções, entre outros, são potencialmente interessantes e podem ser vivências estruturantes de projetos em longo prazo (OLSSON in ABRAMOVICH e TEBET, 2019).

CONTEXTOS INVESTIGATIVOS PARA CONVIDAR À EXPLORAÇÃO MULTICULTURAL

Nesse tipo de contexto, o educador pode recriar nichos que tragam objetos livros ilustrados, utensílios, aparelhos, culinária, outros detalhes para compor um contexto temático que leve as crianças experimentarem aspectos relativos à sua cultura ou a outras culturas diferentes da sua. Pode-se também problematizar através de contextos multiculturais questões relativas a gênero, etnia, sexu-

alidade buscando uma ética antissexista, antirracista e não preconceituosa. É possível trazer para o contexto investigativo multicultural arranjo baseado em festividade comunitária que faça sentido para as crianças e suas famílias promovendo o estreitamento do sentimento de pertencimento para alguns e de acolhimento a diversidade para outros (CORSARO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tem o objetivo de apresentar uma abordagem que pode ser vivenciada nas escolas infantis. É preciso acreditar com a certeza da convicção de que o trabalho com contextos investigativos não é um trabalho difícil para a educadora, ao contrário, ele é uma prática fácil porque acontece de maneira fluída, respeita o direito das crianças de se engajarem em suas próprias explorações vindas ao encontro do seu modo de ser, estar, pensar e agir (MARTINI, MUSSINI, GILIOLI e RUSTICHELLI, 2020).

É preciso abandonar a ideia de que criar contextos é uma prática que não se aplica à realidade atual das escolas infantis públicas brasileiras. Hoje, mesmo em nosso país, no interior do sistema público de Educação temos mais condições de recursos econômicos e humanos para viabilizar essas propostas nos cotidianos de nossas escolas do que os autores fundadores da maioria das pedagogias participativas tiveram quando as criaram, pois, boa parte delas emergiram em países que estavam economicamente devastados e em períodos socialmente difíceis. Nessas condições podemos citar como, por exemplo, os surgimentos das abordagens Pikler Loczi, Reggio Emilia e do Brincar Heurístico de Elinor Goldschmied (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017), que encontram suas origens na Europa dos pós Segunda Guerra Mundial. Ao examinar esses casos pode-se dizer que ao contrário, o sentimento de aniquilamento impulsionou a fértil criação dessas propostas que se colocavam na contramão do establishment operado pela cultura escolar tradicional (VECCHI, 2017).

Criar contextos investigativos ou ainda “convites para brincar” que obviamente levam à aprendizagem, é uma maneira prática simples de envolver as crianças em um processo complexo que pressupõe o uso de uma diversidade de materiais manipulativos e que mobiliza as suas múltiplas combinações. Eles oferecem às crianças uma excelente oportunidade de dirigirem, elas próprias, suas brincadeiras, seguindo os seus interesses, ao mesmo tempo em que interpretam o mundo ao redor, buscando dar sentido às suas experiências, consolidando sua construção de identidade e de pertencimento, amplificando sua relação com o outro, intensificando as oportunidades de praticar a sua linguagem e aprofundar seu conhecimento de mundo, e com tudo isso liberando um forte sentimento de inteireza e conexão (AGUILLERA, CABANELLAS E RUBIO, 2020)

Faz-se necessário abandonar a crença de que não se pode trabalhar com contextos porque não se tem um orçamento que viabilize essa prática com qualidade. Ao realizarem uma coleção de imagens de contextos dos mais variados tipos é possível constatar a presença de materiais simples facilmente obtidos através de doações, como por exemplo: caixotes de madeira, tocos de troncos de árvores, carretéis grandes de madeira e outros materiais despojados que servem como mobília. Começar procurando e organizando uma coleção de materiais simples, mas significativos para usar em conjunto em seus “convites para brincar”. Olhar para o que tem ou pode juntar partindo de mate-

riais que derivam de seu consumo doméstico e pensar em como pode apresentá-los ou usá-los de maneiras diferentes em seus contextos.

É fundamental para abordagem que a educadora ofereça pelo menos três propostas de contextos para que as crianças possam se distribuir entre os diferentes convites de forma democrática. Não se limitar a um único contexto de cada vez, não é porque configura um popular “convite para brincar” que todas as crianças vão querer fazê-lo. Ter opções para as crianças se distribuírem conforme suas afinidades e preferências. Além disso, apresentar uma única opção mesmo sendo de um contexto em que as crianças possam construir livremente a partir dos materiais disponíveis, não é uma atitude democrática.

No momento de interação entre as crianças a partir do contexto, o educador precisa se colocar de forma a observar as crianças brincando: ouvir as conversas, pensar nas perguntas que as crianças estão fazendo e depois trazer seus registros para o seu planejamento pensando juntamente com sua dupla educativa como vai estender e sofisticar a investigação das crianças a partir do que observou oferecendo.

Não forçar, não sugerir, não direcionar a exploração das crianças e não elogiar. A exploração é delas. O elogio também é uma forma de direcionamento e causa dependência psicológica na criança em relação à aprovação da educadora a tudo que ela fizer, esse vício no elogio esvazia o prazer da criança na brincadeira, retira o foco da criança na descoberta e ela deixa de se mover por uma motivação intrínseca e passa a precisar de uma motivação que venha de fora dela para acionar uma iniciativa. Diante de tudo isso é urgente que, além de se conhecer contextos investigativos possíveis, o esforço da professora para que aconteçam estas propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. e TEBET, G. **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos; Pedro e João Editores, 2019.

AGUILLERA, M. I. C.; CABANELLAS, M. C. E., CABANELLAS, J. E. e RUBIO, R.P. **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

CEPPI, **Gedade do Atelier na Educação da Primeira Infância**. Phorte Editora, 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2019.

DAHLBERG, G; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, S. **A Criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis**. SP: NVerso Editora, 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**, 2015.

FOCHI, P. S. (org). **O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil: OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos GOLDSCHMIED Pedagógicos, 2018.

FOCHI, P. S. **A Documentação Pedagógica como Estratégia para a Construção do Conhecimento Praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2019.

GADINI, L.; HILL, L; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. PoA: Penso, 2019

GOLDSCHMIED, E. e JACSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

HOYUELOS, A. E RIERA, M. A. **Complexidade e Relações na Educação Infantil**. Phorte Editora, 2019.

HOYUELOS, A. **A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. SP: Phorte Editora, 2020.

- KATZ, L. e CHARD, S. **A Abordagem por Projetos na Educação da Infância**. Portugal: Galouste Gulbekian, 2009.
- MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (org.). **Educar é a Busca de Sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.
- MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. SP: Kirion Editora, 2021.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO J. e KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002
- RABITTI, G. **A Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia**. PoA: Art Med, 1999
- RESNICK, M. **Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa mão na massa e relevante para todos**. PoA: Penso Editora, 2020.
- TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito a Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. RJ: Paz e Terra, 2018.
- VECCHI, V. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia; Explorando o Papel e a Potencialidade do Atelier na Educação da Primeira Infância**. Phorte Editora, 2017.

ATIVIDADES DE EXPRESSÃO: ORIENTAÇÕES DA PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA



NATHALIA SOUZA LACERDA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSantaRita (2015); Pós-graduada em Ludo pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Pós-graduada em Teatro e Educação pela Faculdade Campos Salles (2019); Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade São Luís (2020); Pós-graduada em Literatura Infantil pela Faculdade Conectada – Facconnect (2023). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI MARIA LÚCIA PETIT DA SILVA e Professora de Educação Infantil - no CEI VEREADOR JOAQUIM THOMÉ FILHO.

RESUMO

As atividades de expressão na escola são fundamentais para estimular a criatividade, a comunicação e a autoconfiança dos estudantes, e o teatro é uma poderosa ferramenta nesse processo. As orientações práticas para o ensino do teatro na escola envolvem o estímulo à imaginação, à improvisação, à expressão corporal e vocal, e à interpretação de personagens. Os alunos são encorajados a explorar suas emoções, desenvolver habilidades de trabalho em equipe e ampliar sua compreensão do mundo através da representação teatral. Além disso, é importante promover um ambiente inclusivo e respeitoso, onde os alunos se sintam seguros para se expressarem livremente. As atividades de expressão teatral na escola contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade e proporcionando-lhes uma vivência artística enriquecedora.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Teatrais; Teatro-Educação; Arte e Educação; Educação Infantil; Teatro.

ATIVIDADES DE EXPRESSÃO: ORIENTAÇÕES DA PRÁTICA TEATRAL NA ESCOLA

“Para a apreciação da arte é necessário aprender a observar, a analisar, a refletir, a criticar e a emitir opiniões fundamentadas sobre gostos, estilos, materiais e modos diferentes de fazer arte”. (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 7).

As atividades de expressão são jogos dramáticos que auxiliam o aluno a expressar seus sentimentos pelo movimento e pela voz, o objetivo básico das atividades é ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno.

O objetivo das atividades de expressão segundo Reverbel, não é tornar o aluno um artista, mas desenvolver um ser dinâmico e social. Os alunos quando atuam encontram-se frente a problemas que necessitam de soluções e que envolvem observação, imaginação, percepção, relacio-

namento, espontaneidade, equilíbrio, ritmo, entre outros. O modo como cada aluno resolve seus conflitos revela sua personalidade.

Tal afirmação é potencialmente benéfica ao educador, pois, através de tais observações, este, pode reavaliar sua prática, mudar sua metodologia, propor novos caminhos aos alunos para atingir a aprendizagem de todos, promovendo desta forma uma educação igualitária.

“O professor deve adaptar as atividades e a ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da sua própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador poderá adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo” (REVERBEL, 1996, p. 25).

Para que estas personalidades se revelem naturalmente, o professor deve propor um clima de liberdade, que respeite as ideias e manifestações dos alunos, suas opiniões, seu modo de agir, seus conhecimentos prévios, enfim, num clima democrático e aberto o aluno conseguirá expor seus sentimentos mais profundos. Neste sentido, Reverbel afirma que a única lei na educação pela arte é a liberdade.

Ao falarmos de avaliação, nos jogos teatrais, assim como qualquer manifestação artística (teatro, dança, música, artes plásticas etc.), a avaliação não é feita através de notas, mas, o que então deve o professor avaliar? O professor deve observar e avaliar o crescimento gradual de suas capacidades expressivas bem como sua mudança de comportamento.

As capacidades de expressão são inatas ao ser humano, porém necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, musicais e plásticas, além de outras atividades do currículo escolar.

As atividades de expressão são divididas em 5 conjuntos por Reverbel: Relacionamento, Espontaneidade, Imaginação, Observação e Percepção.

RELACIONAMENTO

A adaptação da criança ao grupo com o qual irá conviver é de suma importância, pois as atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Desta forma, a criança perceberá que pode agir de uma forma, e o outro colega de outra, sem que nenhum dos dois esteja certo ou errado. Cada qual tem o seu direito de pensar e agir conforme seus princípios e convicções. É através dessa consciência que os alunos aprenderam a respeitar-se mutuamente, favorecendo as relações interpessoais na escola.

Atividades sugeridas neste eixo:

APRESENTAÇÃO PESSOAL – A partir dos 6 anos

Expressão Verbal

Objetivo: Relacionar-se descontraidamente com o grupo.

Os alunos caminham livremente pelo espaço e se apresentam com uma frase. Por exemplo:

-- Eu me chamo Bruno, tenho 8 anos e gosto de andar de bicicleta.

Cada um vai repetindo sua frase. Depois de algum tempo, peça aos alunos para acelerar o ritmo da caminhada, tornando-o acelerado, lento ou normal. Oriente para que os alunos decresçam o ritmo até a postura imóvel, diminuindo ao mesmo tempo a altura da voz. Ao final todos ficam estáticos e em silêncio.

Num segundo exercício, um aluno caminha ao redor de uma roda, todos estão sentados, ele escolhe um colega fala seu nome e faz um gesto de saudação ao colega que está sentado. Este exercício é uma adaptação da brincadeira corre cotia.

FORMAS QUE ANDAM – A partir dos 6 anos

Expressão Gestual

Objetivo: Relacionar-se com o grupo através de contato físico

Organize grupos com 5 alunos. Cada grupo escolhe uma figura geométrica e deve representá-la com o corpo. Os alunos devem andar de um lugar a outro mantendo a forma exata da figura.

Debate: A forma geométrica foi mantida quando o grupo se deslocou?

AMONTOANDO – A partir dos 8 anos

Expressão vocal

Objetivo: Relacionar-se com o grupo por meio do som e da atenção.

Em Círculo, todos com olhos fechados. Todos devem emitir um som vocal suave, em tom baixo, caminhando lentamente para o círculo. Ao se amontoarem, todos devem emitir um único som.

Debate: Houve concentração na atividade? Os participantes buscaram contato físico?

AQUECIMENTO – A partir dos 6 anos.

Expressão Corporal – Ritmo

Objetivo: Desenvolver o relacionamento grupal através de atividades corporais de sensibilização.

Peça a todos os alunos da classe que, inicialmente, realizem corridas curtas, durante aproximadamente um minuto. O ritmo da corrida deve ser controlado por um sinal previamente combinado. Por exemplo: uma batida de tambor significa ritmo lento; duas batidas, ritmo normal e três batidas, ritmo acelerado.

O MODELADOR – A partir dos 6 anos

Expressão gestual

Objetivo: Desenvolver o relacionamento grupal através de atividades de imaginação com contato físico.

Os alunos em duplas irão modelar o colega como uma escultura, depois as duplas trocam de posição e o modelador, será modelado.

ATIVIDADE GLOBAL DE EXPRESSÃO – A partir dos 9 anos.

Expressão Plástica, teatral e musical.

Objetivo: Desenvolver o relacionamento grupal, integrando experiências dramáticas, plásticas e musicais.

O professor deve trabalhar com 3 grupos: Música, teatro e artes plásticas. O grupo de música receberá flauta, tambor, pandeiro, chocalho, madeira, pedras e barbante. O Grupo de artes plásticas receberá jornal, cola, arame, cartolina, papel celofane, fita de cetim, barbante. Estes dois grupos ficarão encarregados o de música em fazer uma trilha sonora e o de artes criará estruturas que re-metam a um cenário. O professor deve estabelecer um tema em comum. Observação: Os recursos materiais podem ser modificados pelos que o professor tem disponível no momento.

Ao final o grupo de artes monta seu trabalho no espaço, o grupo de música apresenta a trilha sonora e o grupo de artes cênicas completa as estruturas com o corpo, em posturas diversas movi-mentando-se ao ritmo da trilha sonora.

CRIANDO SONS COM HARMONIA – A partir dos 7 anos

Expressão Verbal

Objetivo: Desenvolver o relacionamento através de atividades de criação e emissão de sons.

Dois grupos. Um grupo trabalha e o outro observa.

Cada indivíduo, a um sinal combinado, começa a emitir um som, cuja altura média deve ser sempre mantida. Aos poucos ouvindo uns aos outros, os alunos vão modificando os sons, de modo a criar, ao final, um único e harmonioso som.

EU CONFIO – A partir dos 7 anos

Descontração

Objetivo: Desenvolver o sentimento de confiança nos companheiros através de exercícios corporais de contato físico.

Ao centro um aluno de olhos fechados, concentrado, corpo reto, deixa-se empurrar pelos colegas, em todas as direções. Observação: a atividade deve ser feita com grupos de 10 alunos.

EU MERGULHO CONFIANDO – A partir dos 7 anos

Descontração

Objetivo: Desenvolver o sentimento de confiança nos companheiros através de exercícios corporais de contato físico.

Cada membro do grupo permanece em pé. Um dos alunos se joga, de costas, nos braços dos

demais que o sustentam. Observação: a atividade deve ser desenvolvida com no máximo 5 alunos.

ESPONTANEIDADE

As atividades de espontaneidade exploram as diferentes formas da fala, do som, do ritmo, da locomoção, do traço, todas essas formas de expressão são unidas à linguagem verbal e à linguagem gestual. Estas atividades favorecem a leitura e a fala dos alunos, melhorando assim, a situação acadêmica dos alunos na escola.

A liberdade de expressão possibilita uma melhor relação interpessoal, já que, estes passam a exercitar seu modo de se comunicar, expondo suas opiniões e pensamentos.

Atividades sugeridas para espontaneidade:

MUDANDO DE HUMOR - A partir de 6 anos

Expressão Gestual

Objetivo: Desenvolver a Espontaneidade, demonstrando sentimentos através da expressão facial.

Dois grupos de 5 alunos. Os grupos inventam e determinam um lugar para um encontro: Rodoviária, hospital, teatro etc. No momento do encontro, um dos grupos deve expressar, com a face, sentimentos opostos ao do outro, como alegria/tristeza, confiança/ medo etc. Os grupos vão mudando de sentimentos e de expressão a um determinado sinal.

IMITAÇÃO – A partir dos 6 anos

Expressão Verbal

Objetivo: Desenvolver a fluência verbal através de jogos dramáticos centrados na fala.

Todos os alunos. Proponha a organização do espaço em diferentes ambientes, como sala de jantar, cozinha, banheiro, jardim etc. Encontrado o ambiente, os alunos são convidados a ocupá-los em grupos de seis, no máximo. Proponha ainda que conversem uns com os outros, considerando o lugar onde se encontram. É importante que todos tenham a oportunidade de falar.

Debate: As conversas foram condizentes com os espaços? Foi possível identificar diferentes ambientes?

RELÓGIO GENTE – A partir de 7 anos

Expressão Corporal

Objetivo: Desenvolver a espontaneidade corporal, através de jogos de movimento.

Círculo com 12 alunos

Desenhe ou mostre um relógio marcando as horas: 12h, 10h, 8h 30min, etc. Sugira brincar de relógio. Um aluno atuará como ponteiro, deverá ir ao centro do círculo. O aluno ponteiro mantém o corpo reto, movimentando os braços como se fosse ponteiro. Para marcar as horas, usa o braço

direito; com o esquerdo, marca os minutos. Diga inicialmente, a hora e os minutos que o aluno deve representar. Depois que todos atuaram, eles próprios marcam as horas para que os colegas leiam.

Debate: A posição dos braços correspondeu à marcação das horas pedidas? Que dificuldades foram encontradas?

ESTAMOS NA... – A partir dos 9 anos

Improvisação espontânea.

Objetivo: Desenvolver a espontaneidade de expressão verbal, dado o espaço cênico.

Grupos de 6 alunos

Um dos grupos fica do lado de fora da sala e um outro fica dentro da sala, usando os recursos disponíveis para criar um espaço cênico como uma loja, um mercado, um bar, um cinema etc. Quando o espaço cênico estiver organizado, o primeiro grupo entra na sala, observa o espaço criado e improvisa uma cena falada. Os outros grupos assistem à improvisação, observam e debatem. Em seguida, faz-se o rodízio, ou seja, os atuantes passam a observadores e os observadores atuam.

Debate: O grupo improvisou de acordo com o espaço criado? A expressão verbal foi adequada à cena? As falas foram espontâneas?

ONDE? A partir de 9 anos.

Improvisação planejada.

Objetivo: Desenvolver a espontaneidade através da criação de cenas a partir de um espaço proposto.

Grupo de 5 a 6 alunos.

Cada grupo recebe um papel com o nome de um local: salão, praça, montanha etc. Um grupo de cada vez improvisa uma cena no local sugerido. Os outros grupos observam.

Debate: Onde se passava a cena?

O trabalho com improvisação permite ao professor, aliar o teatro a um projeto educacional ou a uma sequência didática que esteja sendo trabalhada. Por exemplo, um professor do 3º ano está desenvolvendo um projeto sobre festas populares brasileiras, primeiramente os alunos, pesquisam a teoria, fundamentam o que é uma festa junina. Para concluir o projeto e avaliar se todos compreenderam, o educador pode sugerir que os alunos criem cenas a partir de um sorteio das festas já estudadas. Cada grupo de alunos pode montar um cenário, figurinos e sons com o material disponível na escola.

IMAGINAÇÃO

“A imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória. A imaginação é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado através das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica” (REVERBEL, 2006, p. 80).

A imaginação pode levar a criança a buscar situações não-convencionais, para resolver situação usual, da vivência de cada um.

FORÇA INVISÍVEL - A partir de 7 anos

Expressão Gestual

Objetivo: Desenvolver a imaginação, criando movimentos e poses a partir de estímulos diversos.

Grupos de 10 crianças

Peça ao primeiro grupo que caminhe pelo espaço disponível na sala e pare a um sinal dado. Cada uma das crianças deverá reagir corporalmente a uma força invisível sugerida: vento, chuva, gás venenoso, ódio, perseguição, bruxaria etc. A outro sinal todos passam a lutar contra uma nova força, que atua igualmente nos elementos do grupo. Os outros alunos observam a encenação.

Debate: Como o corpo reagiu atacado pela força invisível? Que partes do corpo expressaram melhor a qualidade ou o tipo de força a que foi submetido?

AS PERSONAGENS CAMINHAM - A partir de 7 anos

Construção de Personagem

Objetivo: Desenvolver a imaginação através de caminhada e postura de uma personagem proposta.

Grupos de 6 alunos.

Peça às crianças do primeiro grupo que imaginem uma personagem e que caminhem como ela. A um sinal combinado, os alunos devem ficar imóveis, como estátuas.

Oriente as crianças no sentido de se observarem e de escolherem uma personagem para que o grupo imite. Depois que todos os grupos tiverem participado do jogo, reúna a classe e peça aos alunos que indiquem uma personagem para todos imitarem.

ESTAMOS... - A partir de 9 anos

Improvisação planejada.

Objetivo: Desenvolver a imaginação através da elaboração de uma cena com tempo e local reais.

Grupos de 5 ou 6 alunos

Peça às crianças que idealizem uma cena muda ou falada, com local e tempo reais como, por exemplo, uma rua conhecida, às 10h da manhã. Em seguida, os alunos ensaiam a cena e por fim os grupos se apresentam.

OBSERVAÇÃO

“O educador, no trabalho de sala de aula, possibilita o ato criativo através da observação, tornando-o um jogo interessante. Isto facilita o desenvolvimento das capacidades expressivas da criança, desperta nela a consciência de si mesma e do mundo que a rodeia.” (REVERBEL, 2006, p.100).

A criança observa o que a interessa. É insuficiente que o professor apenas ordene a criança a observar algo, é preciso que o professor escolha e estimule a curiosidade dos alunos, analisando se é algo que o aluno se interesse.

É sabido que a criança imita tudo o que observa, imita a relação dos pais, imita a forma como é educado, imita o professor, imita o caixa do mercado e assim por diante. Ao representar na escola, a criança passa a obter autoconhecimento, pois ela vai atuar conforme seus conhecimentos do que é determinada situação. Para uma criança de classe média alta, seu passeio para realizar uma refeição normalmente ocorre em restaurantes seletos, essa criança observa conversas em timbres baixos, observa as conversas, observa que seu prato tem um nome específico, observa a cordialidade do garçom etc. Já uma criança pobre, que vai a um lugar com a mesma intenção, que é a de se alimentar com a família, muitas vezes vai a um bar de bairro, as conversas que observa são em timbres altos, pode escutar ocasionalmente palavras ofensivas e inapropriadas para uma criança. Com certeza a representação de desse local será divergente.

A criança descobre o mundo que a rodeia aos poucos conforme seu campo de visão vai ampliando, ela observa: espaço, forma, som, movimento, cor e seus diversos contrastes. Possibilitando o aluno a estabelecer comparações.

A VISITA - A partir de 8 anos

Expressão Verbal e Corporal

Objetivo: Desenvolver a observação a partir da visita a locais diversos.

Escolha junto com as crianças, um local para uma visita. Determine que elementos do lugar precisam ser observados. Voltando à sala de aula, os alunos relatam, verbalmente, as observações realizadas. Peça a eles que se dividam em grupos de quatro crianças e que reproduzam, com o corpo, os elementos observados.

JOGO DOS OBJETOS PERDIDOS - A partir de 9 anos

Expressão Gestual

Objetivo: Desenvolver a observação, descrevendo um objeto em linguagem mímica.

Com todos os alunos

Peça a um aluno que diga o nome de quatro objetos que teriam sido perdidos: um chapéu, uma bengala, uma carta, por exemplo. Proponha a todos que procurem os objetos e que ao achá-los, inventem uma cena para demonstrar a situação de procurar e encontrar o objeto perdido. A cena envolve 3 alunos, o aluno que encontra o objeto convida os colegas para juntos criarem e apresentarem a cena para a classe.

PERCEPÇÃO

“A percepção está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo.” (REVERBEL, 2006, p.112).

A percepção está diretamente relacionada ao desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo. O trabalho com a atividade perceptiva dentro do ambiente escolar permitirá ao aluno o desenvolvimento da comunicação e da percepção com a relação a si mesmo e ao mundo que a rodeia.

Para sobreviver dependemos da percepção. A percepção espacial nos transmite a consciência de nossa própria existência. Na percepção espacial o tato desempenha um papel primordial, enquanto a visão contribui notavelmente para sua elaboração. A percepção dos sons orienta nosso olhar e os movimentos da cabeça e do corpo. O mesmo ocorre com a percepção olfativa.

Simultaneamente cada sentido estimula a sensibilidade do outro. O educador pode estimular o sentido que desejar conforme seu objetivo. O trabalho com os sentidos é de suma importância para melhorar a atenção, aprimorar os sentidos e até mesmo, perceber as dificuldades das crianças deficientes que possuem limitações dos órgãos dos sentidos. Desta forma podem compreender

Atividades sugeridas para este conjunto:

ESTÁTUA – A partir dos 8 anos

Objetivo: Desenvolver a percepção dos sentimentos representados.

Um aluno imita uma pose para que todos observem e reconheçam os sentimentos representados.

TIPOS DE SOLOS – A partir dos 8 anos.

Objetivo: Reconhecer e representar situações conforme tema solicitado.

Os alunos irão representar diferentes tipos de solos, determinados pelo professor. Por exemplo: terremoto, solo com erosões, lama etc.

ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO

A avaliação feita por um professor bancário que deposita no aluno uma massa de informações e mais tarde cobra-lhe altos juro de aproveitamento do conteúdo podem ser fácil, pois os

alunos são cobrados por notas e testes, ao contrário do que deve ser feito hoje, sobretudo nas atividades artísticas.

A avaliação em arte precisa ser criativa, assim como seu conteúdo, pois, cada aluno, assim como cada artista tem seu modo próprio de fazer e apreciar arte. O professor deve promover a auto-avaliação e a avaliação do colega. É importante considerar que a autoavaliação não pode ser muito ampla para o ensino fundamental para que ela aconteça o professor deve traçar um roteiro flexível, pelo qual o aluno deva se expressar.

Ao avaliar o colega o aluno emitirá seus pontos de vista do processo do outro. Os alunos que aprendem a ser avaliados por terceiros e avaliar, são mais maduros e conseguem ouvir uma avaliação alheia sem sentir-se diminuído. Esta capacidade é indispensável para o indivíduo viver coletivamente, pois a sociedade irá emitir julgamentos e críticas positivas e negativas, assim saberá aceitar e entender a crítica como ferramenta para evolução.

Segundo o PCN ARTE (2000), a avaliação em arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam.

Essa forma de avaliar considera os saberes e as dificuldades do aluno e do professor, já que a responsabilidade de avaliar é de ambos. Tanto professor, quanto aluno refletem sobre as atividades desenvolvidas. Para o professor é ainda mais edificante para seu planejamento pedagógico, pois, ele pode repensar suas estratégias, sua forma de abordar os temas, a maneira como os alunos estão recebendo os conteúdos, enfim, o educador avalia o seu próprio trabalho e conseqüentemente melhora a sua prática. O professor tem ainda a seu favor, a opinião dos alunos, que é levada em consideração tanto para argumentar sobre a aula, quanto para falar sobre o seu próprio aprendizado, o que está sendo significativo e o que não está. Os alunos passam a fazer críticas construtivas que podem melhorar tanto sua aprendizagem, quanto as aulas do educador.

A avaliação de teatro segundo o PCN de Arte enumera três objetivos principais:

- Compreender e estar habilitado para se expressar na linguagem dramática.

Neste critério deve-se avaliar o desenvolvimento da atenção, concentração, observação, participação e compreensão de regras.

- Compreender o teatro como ação coletiva.

Este critério pretende avaliar se o aluno consegue trabalhar em conjunto na criação do espaço cênico (figurino, cenário, maquiagem, iluminação etc.) e da ação dramática. E ainda se compreende o teatro como fonte de comunicação entre os participantes e ainda com o público que assiste.

- Compreender e apreciar as diversas formas de teatro produzidas nas culturas.

Nesta avaliação pretende-se analisar se o aluno reconhece as diversas formas de teatro em espaços cênicos (teatro de bonecos, teatro de sombras, manifestação regional dramatizada etc.). O aluno deve também compreender o teatro como fonte de cultura e conhecimento, e ainda, como instrumento para melhorar sua forma de ver, analisar e argumentar.

Por fim, avaliar, atualmente, é uma tarefa difícil, pois, o aluno possui liberdade de expressão e a sala de aula tornou-se um lugar que favorece esta atuação. Sobre tudo em atividades artísticas e aqui especificamente na linguagem teatral, essa liberdade deve ser o ponto de partida para a avaliação e esta avaliação além de contínua, necessita desenvolver autonomia no aluno, para que ele também se autoavalie, elencando o que de fato aprendeu, o que pode melhorar e ainda o que não compreendeu. Ao final do processo, os alunos argumentarão melhor e sendo corresponsáveis de seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu concluir que o teatro não está sendo utilizado por grande parte das escolas, ainda que faça parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Na pesquisa evidenciou-se a carência de informações sobre escolas que trabalham neste sentido de uma forma qualitativa.

Pôde-se ainda averiguar o quanto o PCN de Arte é complexo e ao mesmo tempo trata a questão teatral de forma teórica e superficial, o que além de dificultar a compreensão do professor ainda não alcança a prática. É evidenciada assim a presença suprema de artes visuais na escola, negligenciando as demais manifestações artísticas presentes no PCN: música, teatro e dança.

Chega-se à conclusão de que o trabalho com arte na educação brasileira é precário devido à má formação dos professores, a falta de recursos pedagógicos, ausência de espaço físico e a sobrecarga de funções do professor das séries iniciais, devido este profissional ser polivalente. Este trabalho somente será viável quando o professor, além de ser comprometido, ter habilidade ou formação nesta área. Ou ainda, quando a escola apostar nesta linguagem de expressão para ensinar e buscar formação continuada para os professores.

Por fim, vencidas as dificuldades de estrutura e formação, considera-se que o teatro em sala de aula é uma ferramenta pedagógica importantíssima para o currículo do ensino fundamental, pois torna as aulas mais dinâmicas, além do que, trata-se de um recurso interdisciplinar que perpassa todas as disciplinas do currículo. O teatro permite ao aluno desenvolver a autonomia, a crítica, a argumentação, a reflexão, o discurso, a convivência em grupo, o conhecimento corporal, o autoconhecimento, dentre tantas outras competências indispensáveis para a formação do cidadão, garantida e exigida por lei.

REFERÊNCIAS

GUTERRES, Suzana. Durán Roberta. **Projeto a escola vai ao teatro**. Porto Alegre. Disponível em: http://www.teatronovo.com.br/escola_vaiteatro/projeto_escola_principal.html Acesso 03 maio 2023.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.

LEAL, Henrique Silveira. **Ouvir, pensar e representar: o teatro na escola** Aluno de graduação do Curso de Letras, Faculdade Cenecista de Osório/ FACOS-RS. Estudo desenvolvido no Grupo de Estudo do curso de Letras. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/ouvir_pensar_e_representar_-_o_teatro_na_escola.pdf. Acesso 03 maio 2023.

LESME, Adriano. **Professor utiliza teatro para ensinar ciência aos seus alunos**. Rio de Janeiro, 26 abr 2013. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/noticias/professor-utiliza-teatro-para-ensinar-ciencia-aos-seus-alunos/32692.html> Acesso 03 maio 2023.

OPERADORA VIVO. **Vivo EnCena**. Disponível em: http://www.vivo.com.br/portalweb/appmanager/env/web?_nfpb=true&_nfls=false&_pageLabel=P88600110301398196349748#> Acesso 03 maio 2023.

PEREGRINO, Yara; SANTANA, P. **Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCNs**. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf Acesso 03 maio 2023.

PREFEITURA DE MACAPÁ, **Volta às Aulas com Teatro proporciona lazer e aprendizado aos alunos da rede municipal de Macapá**. 26 mar 2014. Disponível em: <http://www.macapa.ap.gov.br/noticia.php?cod=1409> Acesso em 03 maio 2023.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, Olga. **Teatro em sala de aula**. Rio de Janeiro: Ed José Olympio, 1979.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga. OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. **Vamos Alfabetizar com Jogos Dramáticos?** Atividades Básicas. Porto Alegre: Ed. Kuarup, 1989.

SECRETARIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO, Projeto **‘Viver no Campo’ integra Semana do Meio Ambiente e tem início na próxima terça**. São Paulo, 16 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=27465> Acesso 03 maio 2023.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SILVA, Maria Cristina Garcia Teixeira da. **Cultura na escola: vivências artísticas culturais no ensino público estadual**. Espírito Santo, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/CulturanaEscolavivenciaarsticasculturainoensinopublicoestadual.pdf> Acesso 03 maio 2023.

SILVEIRA, Fabiane Tejada. **O projeto**. Rio Grande do Sul, 2010 Disponível em: <http://pjtteatronasescolas.blogspot.com/> Acesso 03 maio 2023.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL



ROBERTA DA COSTA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade de Interlagos Educação e Cultura (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Francisco Marcondes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo pretende refletir sobre o ensino de História nas Séries Iniciais do ensino fundamental e educação infantil, considerando sua relevância para a formação do indivíduo, bem como o papel do professor de História na contribuição da descoberta de si como agente de transformação social, com o poder de intervir na sociedade. O ensino da História pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Metodologias; Conteúdos.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo de refletir sobre o Ensino de História no Fundamental I de 4º e 5º ano, tentando demonstrar quais são os objetivos e desafios que essa disciplina tem encontrado nessas últimas décadas.

Como é o currículo de História e de que forma ele é elaborado? Quais são os métodos e conteúdos que compõem essa disciplina, o que prevê e que objetivos. São questões a serem respondidas no decorrer do texto.

Ao analisar a trajetória do ensino de história descobrimos que no período em que os jesuítas estiveram no Brasil, o ensino de história era voltado para atender os interesses da igreja católica e os interesses dos portugueses que se instalaram no Brasil, não tendo nenhum vínculo educativo, ou seja, não visava a aprendizagem dos alunos de maneira que viesse ter significado para eles.

Por décadas foi dessa maneira, sendo o ensino de história voltado somente para atender os

interesses da igreja e da elite. Notamos que no decorrer do tempo foram feitas muitas reformas, em que várias propostas foram elaboradas para que houvesse uma mudança no currículo e sistema de ensino vigente, com o propósito de os alunos viessem ter um ensino de qualidade, essas reformas buscavam também transformação na metodologia que era imposto pela elite nas escolas. Uma reforma que foi muito importante e que se aprovada iria trazer grandes mudanças para a educação e principalmente para o ensino de história no Brasil desde a sua inclusão nos currículos, foram as Reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Outro fato que nos chamou a atenção foi que ao longo de todo o período da ditadura no Brasil os professores de história eram forçados a lutar para defender a especificidade de sua disciplina no processo educativo.

Com o passar dos anos o currículo história teve uma melhoria. Três correntes foram importantes para essa evolução no currículo de história, o positivismo que contribuiu para uma definição mais clara do ensino de história, o marxista que tinha uma visão crítica da história e a terceira veio por Gramsci que avançou para o conceito de hegemonia cultural essa ideologia liberal visava os estudos de histórias do cotidiano.

ALGUMAS QUESTÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Devido às mudanças que ocorreram nos anos de 1980, na política educacional e a afirmação da pedagogia histórica-crítica, a proposta curricular de História esteve envolvida numa série de confrontos e de conflitos.

Devido ao processo de democratização da sociedade brasileira, teve como deslocamento a discussão sobre o modo de ensino que era introduzido nas escolas, e surgiu um longo processo de revisão crítica dos métodos, teorias e conteúdos tradicionais desta disciplina.

Essas discussões sobre o ensino de história, nos anos de 1990, contribuíram para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e elaboração e aplicação do Plano Nacional de Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A proposta visa valorizar o professor e o aluno com suas respectivas inserções históricas, como sujeitos críticos da realidade social e como sujeitos ativos no processo de ensino e da aprendizagem, ela assume a objetividade metodológica de como ensinar História.

Por meio de pesquisa encontramos alguns problemas, como a dificuldade dos professores em transmitir o ensino de história visto que a realidade na qual estão imersos os estudantes não condiz com o que está escrito nos livros didáticos que usados em sala de aula, isso contribui de forma significativa para que o desinteresse ou incompreensão dos alunos em relação a disciplina de história se torne cada vez mais crescente.

Entendemos que a história ensinada, partindo da proposta dos currículos oficiais que estão sendo distribuídas no meio educacional não visa refazer os métodos e técnicas de ensino ou a introduzir pontualmente alguns conteúdos novos. Isso desconsidera de forma significativa o papel,

fin, objetivos e metas do ensino de história que deveria buscar os meios e técnicas para atrair a atenção dos alunos levando-os a ter interesse pela aprendizagem e desenvolvimento neles o desejo de buscarem por meio de pesquisas fatos do passado para relacionar com acontecimentos atuais.

Daí vemos nas escolas os professores enfrentarem desafios e inseguranças no cotidiano do trabalho escolar, pois os professores diante das metas a serem cumpridas pelos projetos pedagógicos que são elaborados com base nos currículos, restando pouco tempo para refletir sistematicamente sobre suas experiências.

Nessa perspectiva, as aulas de História enfrentam exigências novas que decorrem da necessidade de novas formas de aprendizagem mais complexas, isto é, mais totalizadoras e integradoras, que permitam aos estudantes a aquisição de determinados conhecimentos. Não somente no nível cognitivo enquanto “saber histórico”, mas também em situações concretas sociais, isto é, esse saber deve ter significado para a sua vida política, social e cotidiana.

OS PROBLEMAS QUE ENVOLVEM O ENSINO DE HISTÓRIA

Nas últimas décadas há uma preocupação dos professores com o ensino fundamental, de como acompanhar o debate historiográfico e criar uma conexão entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar.

O saber histórico tem desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para o método de ensino e o recurso didático, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Por outro lado, ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a ela relacionadas, professores e educadores buscam outros modos para compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano.

Outro fato paralelo é que passam a ser difundidas diferentes percepções no processo ensino aprendizagem, do papel que os materiais didáticos desempenham, dos instrumentos e significados das avaliações e das funções sociais e culturais atribuídas à escola e ao professor.

Essas percepções têm levado hoje a reflexões profundas sobre a interação entre teoria e prática no espaço escolar, e as relações entre currículo formal elaborado por especialistas e instituições e currículo real que, efetivamente se concretiza na escola e na sala de aula.

Acredita-se que a disciplina de História, deve visar em sua plenitude, despertar a consciência histórica da criança com objetivo de levar o conhecimento de forma prazerosa ligadas ao cotidiano da criança.

O ensino de história deve ser passado de maneira que o aluno tenha uma real compreensão entre o passado/presente, mas para isso o currículo de história tanto o oculto como o real, precisa ser revisto quanto ao seu conteúdo proporcionando aos professores(as) diretrizes para passar o

conteúdo de forma simplificada e eficazmente.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe a formação de uma identidade sem muitos conflitos. E o ensino de História acontece na prática, em planos que se articulam mais ou menos a ideários ou ideologias presentes em propostas curriculares ou legislações de diferentes tempos.

Não é fato novo a apropriação seletiva de orientações didáticas- pedagógicas, conforme indicam pesquisas da educação. Há muitas décadas a regra do ensino de História tinha como base a exaltação dos grandes heróis nacionais, sendo um traço marcante desse tipo de ensino fazendo com que os sujeitos atuais jamais transponham os limites de heróis glorificados, e desde modo os sujeitos são meros cidadãos comuns não é visto como um agente da história nem, portanto, sujeitos dela.

Segundo Afonso (2004), o currículo com relação ao ensino de História evolui, mas há necessidade que o currículo melhore muito mais, pois o currículo com seus conteúdos e as formas de desenvolvê-lo são o ponto central de referência na melhoria do ensino de História. Além de ter um papel fundamental na construção da identidade e na promoção de conhecimento no indivíduo, por meio do ensino se é capaz de formar um sujeito com envolvimento crítico levando-o a valorizar as diversidades o tendo o seu ponto de vista sabendo relacionar os acontecimentos do passado com o que ocorre atualmente.

A trajetória problemática do ensino de História desde seu início foi marcado por muitos questionamentos e alguns problemas com relação ao ensino. De acordo com o (Manual do professor de História, 2000). Os questionamentos se baseiam nas seguintes perguntas: Onde estão os sujeitos da História? O ensino de história centrado apenas nas narrativas dos fatos supostamente relevantes relega ao cidadão comum o destino de mero espectador passivo que deve conformar-se com sua condição de não ser capaz de interferir nos rumos dos processos sociais de forma significativa.

Outro questionamento é: Por que eu tenho de estudar isso? Qual o professor que nunca ouviu de seus alunos indagações como: É muito chato estudar História, por que eu tenho que aprender isto? O que os faraós ou Dom Pedro têm a ver com a gente? Estes são sintomas de falta de identidade, dificuldades bastante comuns, que os processos de ensino e de aprendizagem que distanciam o educando dos objetos de estudo com o qual eles se confrontam no universo escolar ajudam a construir e reforçar.

Segundo os autores (Giansanti e Marino, 2000), ao buscar uma forma de repensar o ensino de História vemos nos anos 70 uma tentativa de renovar ele partindo das bases metodológicas. Neste ano uma tendência ganhou notoriedade foi a vertente marxista pautada na utilização da matriz geradora dos modos de produção, mas muitas outras tendências se desenvolveram depois mais nenhuma chegou a ser incorporada em materiais didáticos de larga utilização, foram construídas as propostas de ensino temático que incorporavam as contribuições de diversas correntes historiográficas.

Avanços e permanências: Se de um lado a proposta marxista apresentou avanços, principalmente ao deslocar o eixo da construção da História dos grandes personagens para as classes sociais em geral (todos os homens fazem história, portanto são sujeitos da mesma), de outro não

reverteu a ideia fatalista de que a história tem um rumo predeterminado.

Neste caso a sucessão de modos de produção, devido a contradições internas em cada um deles, fatalmente seria completada com a estruturação do modo de produção igualitário ou comunista. A inevitabilidade desse processo era consubstanciada na assertiva: se os homens fazem sua própria história, não fazem como querem, mas sim a partir de condições socialmente determinadas. A determinação dessas condições foi entendida, de forma equivocada, como sendo definida pela infraestrutura econômica, inaugurando-se assim, fase do determinismo econômico no ensino da História.

Segundo Schmidt (2001), estas questões apontadas, hoje nos debates em torno da problemática do ensino, relaciona-se com as dificuldades, dos professores, para concretizar em sala de aula, renovações dos conteúdos e as inovações pedagógicas que são produzidas em diferentes instâncias dos sistemas educativos do ensino de História. Afirma-se em torno de críticas que os alunos sabem menos do antes, que não se interessam pelos conhecimentos históricos e que não conseguem alcançar níveis desejados.

Há um distanciamento entre as narrativas das disciplinas escolares que são introduzidas pelos professores de História e as realidades nas quais os alunos vivem. Isso contribui de forma significativa para que haja um desinteresse crescente pela disciplina.

Segundo Teixeira (2002), os conteúdos dos livros de história que aproximam fatos históricos do nosso dia-dia não seria uma solução para aumentar o índice de leitura nas escolas. Porque o aluno quase não lê. Pois o apelo da facilidade de obtenção de informação pela TV, por exemplo, é muito mais forte. Então, a televisão pode ser uma aliada na provocação de análise em sala de aula da história. O filme sobre a como o do Alexandre o Grande, assistindo, o aluno tem muito mais informações – corretas ou não – que em uma aula. Por que não o discutir na sala? A escola precisa se adaptar às mudanças da sociedade, aos meios de obtenção de informação.

Conforme Alves (1994), referindo-se sobre o relato de uma professora do Centro Paula Souza, que adota uma postura de não utilizar o livro didático: ela fala da proposta de História temática, da possibilidade de não adotar o livro didático, que segundo ela, serve apenas para o aluno “decorar matéria”. Por outro lado, sem o livro o conhecimento é da professora e está em suas mãos: “ela discorre, ela desenvolve e os alunos precisam prestar atenção na aula para adquirir conhecimento, para ir bem na prova”.

A questão de não se utilizar do livro didático colocada na proposta foi adotada pela professora como forma de reforçar sua concepção de relação aluno - professor, focada no papel de professor enquanto concentrado e divulgador do conhecimento. Ela defende que o ensino de História necessita de temática porque ela possibilita ensinar aos alunos os fatos históricos. Possibilita, também, o aprofundamento dos estudos através das relações de trabalho, traz para a sala de aula a discussão e a crítica à versão oficial da História - ao discutir a produção historiográfica e a produção de livros didáticos – possibilita explicar a realidade atual do aluno, que é seu ponto de partida e permite que ele se posicione em relação a ela.

Essa professora apresenta um discurso bem articulado, conhece as discussões do período,

participou dos debates sobre a proposta do CENP, mas não consegue explicar como é possível abordar todas aquelas questões que segundo ela, a História temática consegue abarcar.

Para o curricularista espanhol Gimeno Sacristán (1995), no plano teórico, os papéis possíveis do professor diante do desenvolvimento de um currículo podem englobar desde o papel passivo, de mero executor até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento para propor soluções próprias frente aos problemas educativos com os quais se depara. Segundo o autor, no entanto, a condição de executor não existe na prática: é uma configuração política a que se quer submeter o professor como executor de algo planejado fora da esfera de sua divisão. O currículo que lhe é apresentado é interpretado e utilizado por múltiplas vias.

O QUE A BNCC PROPÕE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História alinhado à BNCC contempla dois pontos importantes: que os alunos possam aprender a relacionar o que aconteceu no passado com o presente, e que possam desenvolver uma visão crítica dos fatos. De acordo com a Base, é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”. Sendo assim, os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante ou fora de contexto a outros fenômenos e, principalmente, do próprio presente.

“A BNCC (2018) consagra um modelo de ensino mais próximo do que é realizado de fato pela maioria dos professores de História, sendo, portanto, muito mais realista e coerente.

O que o texto da BNCC (2018) pode nos ajudar a pensar é que a História que os alunos e alunas estudam na escola deve fazer sentido a partir de questões que são colocadas no presente. Dessa forma, os conteúdos devem ser ensinados não “por que estão no livro”, mas porque fazem sentido a partir de questões do presente.

Segundo a BNCC (2018) para desenvolver uma leitura crítica da História, o conhecimento deveria ser construído em cinco etapas:

Identificação: a partir de perguntas, o aluno deve ser capaz de reconhecer a questão ou o objeto a ser estudado.

Comparação: propõe que o aluno amplie seus conhecimentos ao traçar relações entre os fatos históricos.

Contextualização: o aluno deve identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquela realidade.

Interpretação: todos devem ser capazes de levantar hipóteses e desenvolver argumentos acerca de fatos históricos de maneira a estimular o posicionamento crítico.

Análise: espera-se incentivar que o aluno problematize e perceba que toda a história é contada a partir de uma determinada e que a partir disso crie hipóteses para entender as pressões, restrições e ideologias que moldam os fatos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa se preocupar com o querer e o fazer do aluno que não vem pronto de casa. Cabe ao educador mobilizar, provocar e motivar o aluno para a busca do conhecimento. É de suma importância a participação do aluno expressando sua síntese e sua análise.

A temática estudada em sala deve ter como objetivo principal o processo de aprendizagem. Entender como se expressa esse ato é um grande desafio para nós educadores. A missão de educar não é tarefa fácil. Ela requer de nós atitudes e ações concretas, bem definidas, estudadas, analisadas.

Na maioria das vezes, o professor faz uso de livros didáticos como conteúdo estruturante de suas aulas, porém o preocupante é que séculos de história cabem em algumas páginas de um livro, tudo muito rápido e resumido, não mostrando ao certo pelo menos uma parte do que deve ser questionado, porque, ora, a história é isso, questionamentos, não existem verdades absolutas quando falamos de fatos históricos, sempre existirão dois lados, com suas ideias, lutas e motivos.

Não que seja errado o professor seguir um livro didático, mas ele deve questionar o que está escrito, basear sua aula naquilo, mas não tomar como verdade absoluta. Se deve levar mais a fundo as rasas ideias que se encontram naquelas páginas, e fazer da sala de aula um local de discussão, em que a vitória seja comemorada quando os alunos tiverem opiniões próprias, que se questionem e tirem suas próprias conclusões, baseados em fatos verídicos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Paulo Zarth (Org.) **Ensino de história e educação**. RS: Ed: Unijuí, 2004.

ALVES, Júlia Falivene. **Porque optamos pela História temática**. São Paulo. Ed. Ceeteps.1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 10 abr. 2023.

CADERNO DO CEDES/ Centro de Estudos Educação Sociedade. **Ensino de História. Consciência histórica, Formação do Professor – Quadrimestral -vol.n.25 (1980)**. São Paulo:Cortez, Campinas , Cedes 1980.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

GIANSANTI, Alvaro e Denise Marinho. **Manual do professor de história. Os processos de ensino e aprendizagem de história**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Reformas educativas, novas políticas educacionais: Críticas e perceptivas : São Paulo: PUCSP,1998, p.87.**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo. Ed. Scipione, 2004.

SCHMIDT, M.A. Garcia. T.M.B. (2001). **Discutindo o Currículo (Por dentro), contribuição da pesquisa da etnografia Educar em revista**. Curitiba- PR, ed. UF,v.17pp,139,149, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA PRÁTICA - ATITUDES QUE DESENVOLVEM A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO



ROSENILDA SANTANA COELHO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Diadema (2015); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP (2019); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade XV de Agosto (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Educação Básica pela Rede Estadual de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Visto que durante toda nossa vida nos beneficiamos do Meio Ambiente sem preocupação de preservar os recursos que ele nos oferece, devido a esse uso indiscriminado muito já foi destruído causando sérios danos e diminuindo a qualidade de vida do ser humano, desta forma, faz-se necessário que a escola proponha caminhos que leve a uma nova relação com o meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Objetivos de Desenvolvimento sustentável; Formação; Valorização.

INTRODUÇÃO

A necessidade de desenvolver o tema em questão tem sua gênese em contribuir com a escola e comunidade do entorno, atuando na realidade da comunidade e verificando suas necessidades e preocupações no processo de desenvolvimento ambiental.

Em uma análise geral de escolas de ensino fundamental e médio percebe-se que alguns educadores precisam de incentivos e materiais para desenvolverem os seus trabalhos com qualidade, principalmente bons recursos materiais para assim potencializar a interação com as turmas que muitas vezes se mostram agitados, agressivo e desmotivados, daí a necessidade de desenvolver um importante projeto com o tema em questão maximizar as chances de todos chegarem a seu nível de atenção, compreensão e capacidade para atuar e aprender a lidar com a realidade atual.

É amplamente divulgado que trabalhar no contexto da prática ambiental consciente contri-

buirá para a reflexão e consequentemente ação da comunidade escolar onde os profissionais com a colaboração da direção, pais e comunidade poderão sentir-se pertencentes aptos para reconhecer, valorizar e principalmente criar as condições necessárias para um bom desenvolvimento do trabalho, dessa forma, o aluno irá reconhecer o seu meio como parte fundamental de sua existência.

Desta forma, o maior objetivo de um educador é contribuir com a formação dos alunos, para que estes possam encontrar possíveis caminhos para construção de um mundo melhor e paralelo a isto melhorar a qualidade na leitura e escrita através das ações ambientais. Logo, o aluno terá na escola e na sala de aula um espaço para o diálogo, espaço crítico em que todos podem ser autores de seus conhecimentos e transformações.

Visto que pretendemos promover uma formação continuada de profissionais e contribuir com educadores críticos intelectuais reflexivos em sua atuação e participação no contexto social humano auxiliando o aluno na compreensão de seu real papel e interferência na sociedade. Ainda no processo de formação, ansiamos sempre melhorar na formação da leitura e escrita e que eles possam interpretar este mundo através das ações socioambientais, buscando soluções para situações problemáticas no próprio bairro ou até mesmo na escola.

O QUE É MEIO AMBIENTE?

O que é meio ambiente? Para esta pergunta poderemos obter as mais diferentes e complexas respostas, que indicam as representações sociais, o conhecimento científico, as experiências vividas histórica e individualmente com o meio natural etc.

Para a realização da educação ambiental popular, é importante termos um conceito que oriente as diferentes práticas. Assim, definimos meio ambiente como o lugar determinado ou percebido, em que, os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

Desta forma, nesta definição de meio ambiente fica implícito que: Ele é "determinado": - quando se trata de delimitar as fronteiras e os momentos específicos que permitem um conhecimento mais aprofundado.

Ele é percebido quando cada indivíduo o limita em função de suas representações sociais, conhecimento e experiências cotidianas.

Visto que as relações dinâmicas e interativas indicam que o meio ambiente está em constante mutação, como resultado da dialética entre o homem e o meio natural. Isto implica um processo de criação que estabelece e indica os sinais de uma cultura que se manifesta na arquitetura, nas expressões artísticas e literárias, na tecnologia, entre outros.

Cabe aqui a máxima “E transformando o meio, o homem é transformado por ele”. Pois todo processo de transformação implica uma história e esta reflete as necessidades, a distribuição, a exploração e o acesso aos recursos de uma sociedade.

A definição de meio ambiente acima exige um aprofundamento teórico que conta com a contribuição de diferentes ciências que se aglutinam no que se convencionou chamar de Ciência Ambiental. Então, tem se tornado cada vez mais claro e consensual que a Ciência Ambiental só se realizará por meio da perspectiva interdisciplinar.

A problemática ambiental não pode se reduzir só aos aspectos geográficos e biológicos, de um lado, ou só aos aspectos econômicos e sociais, de outro. Nenhum deles, isolado, possibilitará o aprofundamento do conhecimento sobre essa problemática. Então, a Ciência Ambiental cabe o privilégio de realizar a síntese entre as ciências naturais e as ciências humanas, lançando novos paradigmas de estudo, em que, não se "naturalizarão" os fatores sociais e nem se "socializarão" os fatores naturais, uma vez que diferentes áreas de estudo de disciplinas diversas podem contribuir para o desenvolvimento da Ciência Ambiental dentro da ideia de interdisciplinaridade.

No entanto, esta ideia enfrenta algumas dificuldades para se concretizar, tanto em nível teórico como em nível prático. Se, atualmente, temos cada vez mais trabalhos teóricos que se baseiam no conhecimento acumulado nas diferentes ciências (incluindo as exatas), podemos ainda notar a dificuldade para muitos autores se lançarem nas ciências que não dominam com a mesma profundidade atingida nas suas especialidades.

Esses autores não ousam trilhar por ciências onde não terão o mesmo reconhecimento de seus pares e ainda serem alvos fáceis de críticas dos especialistas dessas outras ciências. Devemos também considerar o extremo corporativismo ainda presente nos meios acadêmicos e científicos, que impede a troca de experiências e informações entre cientistas de especialidades diferentes e supostamente antagônicas.

A Ciência Ambiental exige dos atores envolvidos conhecimento aprofundado, espírito curioso e modéstia diante do desconhecido. Na sua fase atual, que é de busca da síntese e da perspectiva interdisciplinar, é fundamental a troca de conhecimentos de origens científicas diversas, possibilitando dar algumas respostas às complexas questões que fazem parte do seu quadro teórico.

Considerando que os desequilíbrios ambientais é algo sério, devemos estar atentos a estes acontecimentos e para isso são necessárias ações positivas e de propagação em larga escala afim de favorecer nosso meio ambiente.

As modificações nos equilíbrios naturais variaram segundo as épocas e segundo as regiões, conforme esclarece Demangeon (2000), que ao citar Dansereau & Sasser (1978), distingue cinco etapas pelas quais passou a humanidade, no que se refere a sua capacidade em modificar o espaço, através do desenvolvimento tecnológico:

1ª etapa – com a descoberta de instrumentos para a prática da caça e da pesca, ocorrida no Paleolítico;

2ª etapa – a partir da domesticação de animais ocorrida no Paleolítico Superior e Neolítico;

3ª etapa – Por meio da invenção da agricultura, ocasionando a sedentarização do homem e estruturando as sociedades rurais, ocorrida no Neolítico ao século XVII, no hemisfério Ocidental;

4ª etapa – com a invenção da indústria, com amplo desenvolvimento das técnicas, naquilo que se convencionou chamar de Revolução Industrial ocasionando, entre outras coisas, o fenômeno da urbanização, entre os séculos XVIII e XIX;

5ª etapa – surgimento da revolução cibernética, quando o homem se mostra pronto a conquistar outros espaços, externos à Terra, a partir de 1968.

Percebemos então nestas etapas da evolução que o homem sempre se postou de maneira a explorar o meio a seu favor e estas ações têm desgastado demasiadamente o nosso planeta, porque o egoísmo e as ações em prol da evolução não consideram ou respeitam o planeta e os atos de exploração atualmente prejudicam a humanidade que já passou a ocupar-se em solucionar problemas diversos como o grande problema do aquecimento global.

Para Branco & O'Neil (1993), o meio ambiente pode ser entendido como o palco das relações entre o homem e a natureza no curso do desenvolvimento do processo produtivo, sendo que a dinâmica do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção provocará conflitos sociais e impactos ambientais, determinados na apropriação da natureza pela sociedade.

George (1973) define meio ambiente como sendo:

O meio global com o qual se defrontam as coletividades humanas e diante do qual elas se encontram em situação de relacionamento dialético, feito de ações e de reações, e que põe em campo todos os elementos do meio. Dependendo do nível técnico da civilização dos grupos humanos e da influência exercida pelo meio natural, o meio ambiente surge predominantemente como obra da natureza ou como obra humana: finalmente, em seu interior desenrolam-se processos físicos e fisiológicos que os homens desencadeiam e controlam, ou aos quais devem se submeter, tanto nas condições de sua existência como em sua própria substância. (GEORGE, 1973, p.45).

O autor apontado acima ressalta ainda que, mesmo quando a ação humana é capaz de provocar mutações, alterando os ritmos anteriores e adicionando novos sistemas de relações físicas, isto não significa que ela se encontre capacitada para, desde logo, dominá-los e neutralizar os seus riscos, já que o meio ambiente dos grupos ou sociedades humanas não passa de um caso particular - aliás, excepcionalmente complexo devido à multiplicidade das ações voluntárias ou involuntárias do homem da abordagem ecológica em geral.

Visto que a humanidade age de uma forma individual e não avalia as consequências de suas ações e isso causa um impacto tremendo em nosso ambiente, percebe-se então que é hora de agirmos para recuperar o tempo perdido.

Ainda que o homem seja o único mamífero que não possui um ambiente específico para sua espécie, estruturado pela organização de seus próprios instintos. Desde os primórdios da civilização ele reorganiza o ecossistema natural; mediante uma intervenção consciente, "mede", "controla" e usa o espaço e o tempo, estabelecendo valores às dimensões que percebe segundo padrões culturais determinados pelo seu grupo social e obedecendo a três exigências básicas:

- “disponibilidade de alimentos para produzir a energia requerida para as atividades biológicas de cada indivíduo;
- “exigências de segurança diante da possível agressão de outros indivíduos;
- “exigências físicas e químicas que possibilitam sua sobrevivência através da adaptação da sua constituição orgânica ao meio envolvente, quando as condições de temperatura, umida-

de, pressão, luminosidade, nível sonoro, salinidade, acidez, conteúdo de oxigênio, anidrido carbônico e nitrogênio se modificam.” (RIVERO, 1986, p. 9).

A humanidade por não ter um ambiente específico, o modifica a seu favor, e isso marca a nossa presença, porque tiramos a naturalidade do meio e usufruímos a fonte de energia que a terra pode nos oferecer, mas não há o compromisso de repor o bem alcançado em muitos caso mudamos de ambiente e continuamos a explorar e a desgastar esta energia que vem da nossa mãe natureza.

Partindo desse contexto histórico, segue o fundamento teórico ao artigo com o objetivo de colaborar e despertar a consciência e a valorização ambiental de nossos mestres e alunos.

DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

É pertinente nos perguntarmos se as três dimensões (econômica, ambiental e social) da sustentabilidade são suficientes, e qual o seu significado.

A primeira dimensão do desenvolvimento sustentável normalmente citada é a ambiental. Ela supõe que o modelo de produção e consumo seja compatível com a base material em que se assenta a economia, como subsistema do meio natural. Trata-se, portanto, de produzir e consumir de forma a garantir que os ecossistemas possam manter sua autorreparação ou capacidade de resiliência.

A segunda dimensão, a econômica, supõe o aumento da eficiência da produção e do consumo com economia crescente de recursos naturais, com destaque para recursos permissivos como as fontes fósseis de energia e os recursos delicados e mal distribuídos, como a água e os minerais. Trata-se daquilo que alguns denominam como ecoeficiência, que supõe uma contínua inovação tecnológica que nos leve a sair do ciclo fóssil de energia (carvão, petróleo e gás) e a ampliar a desmaterialização da economia.

A terceira e última dimensão é a social. Uma sociedade sustentável supõe que todos os cidadãos tenham o mínimo necessário para uma vida digna e que ninguém absorva bens, recursos naturais e energéticos que sejam prejudiciais a outros. Isso significa erradicar a pobreza e definir o padrão de desigualdade aceitável, delimitando limites mínimos e máximos de acesso a bens materiais. Em resumo, implantar a velha e desejável justiça social.

Registre-se que há outras maneiras de definir tais dimensões. Adotamos apenas aquelas que parecem mais recorrentes e simples.

O principal problema nessa definição em três dimensões não se encontra nas diferenças de conceituação existentes na literatura especializada sobre cada uma delas, mas no fato de escolhê-las como essenciais, eliminando-se, por exemplo, a dimensão do poder. Como se mudar os padrões de produção e consumo fosse algo alheio às estruturas e decisões políticas.

A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS BAIXOS NÍVEIS ESCOLARES

A inclusão de educação ambiental nos mais baixos níveis escolares pode auxiliar no desenvolvimento de uma sociedade melhor para o futuro.

A educação para o desenvolvimento sustentável permite a todo ser humano adquirir conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para formar um futuro sustentável. A escala e a diversidade de seus recursos naturais fazem do Brasil um país de importância chave em termos da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável.

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014. A proposta foi aprovada em dezembro de 2002, durante sua 57ª Sessão. A UNESCO é a agência líder da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) para promover a décadas e estabelecer padrões de qualidade para a educação voltada para o desenvolvimento sustentável. Seu principal objetivo é o de integrar os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem.

A educação para o futuro sustentável significa incluir questões-chave sobre o desenvolvimento sustentável no ensino e na aprendizagem, por exemplo, mudança climática, redução de riscos de desastres, biodiversidade, redução da pobreza e consumo sustentável. Também requer métodos participativos de ensino e aprendizagem para motivar e empolgar alunos a mudar seus comportamentos e tomar atitude em favor do desenvolvimento sustentável. A Educação para o Desenvolvimento sustentável promove competências como pensamento crítico, reflexão sobre cenários futuros e tomadas de decisão de forma colaborativa.

Isso requer mudanças profundas no modo que a educação é frequentemente praticada hoje.

Esse esforço educacional irá incentivar mudanças de comportamento que virão a gerar um futuro mais sustentável em termos da integridade ambiental, da viabilidade econômica e de uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras. Isso representa uma nova visão da educação capaz de ajudar pessoas de todas as idades a entender melhor o mundo em que vivem, tratando da complexidade e do inter-relacionamento de problemas tais como pobreza, consumo predatório, degradação ambiental, deterioração urbana, saúde, conflitos e violação dos direitos humanos, que hoje ameaçam nosso futuro.

OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS 4)

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) volta-se especificamente para a educação e visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”.

Dentre os temas a serem trabalhados nesse objetivo eram considerados: a educação sexual, o combate à exploração sexual, casamento, gravidez na adolescência, infecções sexualmente

transmissíveis e as violências com base em gênero e orientação sexual.

No entanto, entre outros fatores, a pandemia do coronavírus, foi um entre outros fatores que contribuíram negativamente para o alcance dos objetivos propostos. Os cortes orçamentários determinados pela EC 95/2016 impactaram diretamente a meta 4.1.

Em relação à alfabetização de crianças, os dados são ainda mais alarmantes. Segundo as pesquisas 11 milhões de pessoas ainda estão analfabetas. Além disso, um dado preocupante é o sucateamento das escolas públicas, principalmente de educação infantil, que vem perdendo investimentos em detrimento às escolas particulares, que estão cada vez mais bem equipadas e caras, o que compromete o ensino público de qualidade e a alfabetização de crianças.

Os problemas agravaram-se com a pandemia, principalmente em relação à alfabetização, porque as práticas de leitura e produção de texto, essenciais para o desenvolvimento do aluno, necessitam de tempo, o que já foi percebido com a incentivo à escola tempo integral e com o aumento de tempo de alfabetização para dois anos.

As dificuldades em se alcançarem os objetivos e metas para a educação estão, portanto, mais relacionadas a questões políticas, à falta de linearidade nas propostas dos governos vigentes e à falta de investimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso ideológico em torno da questão referente ao meio ambiente acaba por aproveitar-se das comunidades locais com argumentos duvidosos para a mudança das problemáticas referentes ao patrimônio ambiental. Nesse contexto, é papel da educação nortear os saberes em favor da situação real, tornando as comunidades detentoras de tais recursos, sujeitos ativos, capazes de articular ações para a preservação de seus recursos.

Neste sentido, a educação se apresenta como fator decisivo para a formação da população e abre um espaço para repensar as práticas sociais e o papel de profissionais da área como mediadores do conhecimento, necessário para que os diversos atores sociais adquiram uma base essencial da questão do desenvolvimento sustentável, tanto no âmbito global como local, interagindo com as diversas áreas do conhecimento.

A educação tem ainda um longo caminho a ser trilhado, mas a partir das discussões fomentadas acima é possível notar grandes avanços no que diz respeito a questões relacionadas aos objetivos do desenvolvimento sustentável. No contexto da alfabetização, no entanto, há um caminho maior a se percorrer, para o progresso da questão é indispensável a disseminação de propostas sustentáveis e viáveis para a construção de projetos que proporcionem uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, sustentável. É papel de todos trabalharem para o sucesso de tal proposta tendo como base e fundamentação a responsabilidade social da educação, principal difusor de tais princípios.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Sérgio C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

BRANCO, Samuel Murgel. **Energia e Meio Ambiente**. 14º ed. São Paulo: Moderna, 1993.

CASAGRANDE, Leliana Aparecida. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: gestão ambiental/Leliana Aparecida Casagrande Luiz**. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 6. Ed. São Paulo: Gaia, 2000.

GEORGE, Pierre. **Geografia Geral. Meio ambiente, solo, atmosfera, água, política, economia industrial**. (Tradutora Heloisa de Lima Dantas) 1973.

JACOBI, P. **Cidade e meio ambiente**. São Paulo: Annablume, 1999. **Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão**. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em Acesso 01 set. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA



TAINÃ BRASIL PANTAROTTO PELAT

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Diadema (2016); Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Paulo (2021); Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir o uso da música na educação infantil como ferramenta pedagógica para contribuição no processo de formação integral da criança. A música se faz presente em todos os ambientes – escolares e não escolares- e influencia no desenvolvimento infantil. O aprendizado pode acontecer de forma lúdica com o uso da música, despertando na criança o interesse em aprender. Atualmente a maioria dos educadores usam a música em sala de aula, porém como forma de entretenimento e diversão e não como recurso pedagógico constituinte da ação docente. O enfoque deste trabalho é portanto, levar o educador ao conhecimento e reflexão sobre o quão benéfico ao aluno é a aprendizagem lúdica através da música.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Música; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música é uma manifestação sonora que sempre esteve presente na sociedade, contemplando diferentes povos, nas mais diversas culturas.

Ela é considerada não só uma manifestação artística, mas uma forma de exteriorização de pensamentos, sentimentos, ideias e ideais.

O uso da música na educação objetiva o estímulo ao desenvolvimento das habilidades necessárias para uma comunicação satisfatória, assim como é usado como ferramenta pedagógica adaptada para o ensino dos conteúdos presentes na grade curricular nacional a ser contemplada durante o ano letivo.

As leis que asseguram o uso da música em sala de aula são recentes e por isso seu uso na

educação nacional tem se estruturado aos poucos. Os educadores têm se apropriado desta linguagem e a contemplado em sua rotina escolar, inicialmente de forma experimental.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e por este motivo, a mais importante, pois nela são estabelecidas e desenvolvidas habilidades cognitivas, intelectuais, afetivas e psicomotoras que se bem desenvolvidas facilitarão o progresso da criança em sua caminhada acadêmica.

Na educação infantil, a música desempenha vários papéis, os quais conheceremos detalhadamente no decorrer deste estudo. Ela deve fazer parte do planejamento do professor, o qual estabeleceu os momentos em que ela será usada e o objetivo a ser atingido com seu uso.

Este estudo busca esclarecer o conceito de educação musical assim como relatar brevemente o histórico da educação infantil em caráter nacional, conhecendo o uso da música no cotidiano escolar de esta modalidade educacional, propondo formas de uso desta linguagem na educação infantil; constituindo-se assim uma base norteadora para o uso dessa prática na ação docente.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Educação é uma palavra que carrega em si inúmeros significados, e alguns deles são amplos e complexos.

A palavra “educação” é interpretada por muitos somente como aquilo que ocorre nas instituições escolares, não compreendendo que seu processo vai além disso. Educação consiste - de forma geral – em conhecer o mundo, a sociedade e suas diferentes culturas, assim como a forma pela qual ela se organiza.

O primeiro contato da criança com a ação educativa acontece primeiramente com os pais e com as pessoas com as quais estabelecem contato em seu núcleo de convívio social; e com os objetos presentes no ambiente em que vive.

O intelecto do indivíduo é resultado de sua interação com o mundo. A socialização constrói o sujeito. O meio contribui para a formação humana e, muitas vezes, se materializa como recurso didático para o processo de ensino- aprendizagem. Neste caso, o mediador é responsável por direcionar o aluno no sentido propício à aprendizagem.

A música estabelece uma relação de parceria com a educação, pois proporciona ao indivíduo o desenvolvimento intelectual, assim como sua interação com o meio e, socialização com os que o cerca. Pode ser caracterizada como um meio de persuasão existente na sociedade pois leva em si não só palavras, mas sentimentos e emoções exteriorizados, ideias expostas e ideais particulares que podem ganhar grande visibilidade didática se direcionadas corretamente. Se faz presente em todos os povos caracterizando diversas culturas, estabelecendo papel fundamental na educação.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, etc. (BRASIL, 1998, p.35)

Como instrumento estratégico para o ensino, a música desperta o interesse do aluno, que se envolve naturalmente no processo de construção do saber.

O ambiente escolar que faz uso da música em seus diversos momentos cotidianos se torna um ambiente feliz e harmonioso, onde os alunos se sentem motivados a participarem do processo de construção de seu próprio conhecimento.

A música desempenha um importante papel no desenvolvimento humano. É sabido que desde a antiguidade grega, a música se faz presente, marcando culturas em seus aspectos social e religioso: “ *Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia*”. (BRASIL, 1998, p.35).

Ela contribui significativamente na construção de hábitos e aquisição de valores, que são imprescindíveis para a boa convivência em sociedade.

Desde a antiguidade ela é compreendida como a linguagem que proporciona a exteriorização de sentimentos, pensamentos e costumes.

A Música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. Além disso, as aprendizagens de formas de expressões que comunicam estado de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação. (CRAIDY: KAERCHER, 2001, p. 130).

Segundo Loureiro (2003), os gregos acreditavam que a educação seria interessante e prazerosa se houvesse uma relação entre o corpo e a mente. Portanto, a música exercia o papel de equilibrar a mente enquanto as outras artes contemplavam o desenvolvimento do corpo e de questões intelectuais e cognitivas.

O enfoque da educação grega era a formação cidadã, a construção do caráter do indivíduo, e não somente a produção e reprodução do conhecimento. Para isso, acreditavam que o aprendizado tinha que ser algo espontâneo, valorizando a expressão dos sentimentos, não limitando o conhecimento somente a livros.

Neste paradigma educacional, a música desempenhava um papel de extrema importância e era realizada junto ao desenvolvimento de outras artes.

Os estudos da neurociência indicam a infância como um período ideal para o desenvolvimento do cérebro. Pesquisas apontam que desde o nascimento até aproximadamente os 10 anos de idade, o cérebro infantil está em constante desenvolvimento e possui as melhores condições para a aprendizagem significativa. O neurodesenvolvimento infantil contribui para o desenvolvimento das inteligências. As janelas das oportunidades podem e devem ser estimuladas na infância:

A educação de crianças em um ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre suas capacidades cognitivas e de memórias futuras. A presença de cor, música, sensações (tais como a massagem no bebê), variedade de interação com colegas e parentes das mais variadas idades, exercícios corporais e mentais podem ser benefícios (desde que não sejam excessivos). (CARDOSO ; Sabbatini, 2000, p. 12).

MÚSICA E CULTURA

Todos os estudos que relacionam a existência humana com a existência da música e consequentemente a relação entre ambos, se mostram focados em uma visão antropológica, porém com diferentes características se observada a partir da segunda metade do século XX, onde houve uma delimitação no campo de estudo na relação do homem com a música em meio ao seu contexto histórico e social.

Em uma perspectiva etnomusicológica, a música posiciona-se como algo determinado pela cultura, mas que também exerce o papel de determinante da mesma. Por este motivo, podemos compreender a educação musical como um universo constituído pela troca de valores e diferentes saberes.

A música quando relacionada à cultura, pode ser considerada um veículo de comunicação universal, pois é compreendida universalmente por toda e qualquer cultura e povos. Isso não significa que ela é uma linguagem única, pois cada povo possui sua língua/ idioma elaborada, mas a música é uma forma de interação e compreensão das culturas diversas, que pode ampliar a dimensão e percepção musical e cultural do indivíduo.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança é um ser único que interage ativamente com tudo e todos que fazem parte do seu meio de convívio. Mesmo não possuindo muito tempo de experiência, ela traz consigo sentimentos, pensamentos e ideologias; questões que foram construídas ao longo de sua pequena história.

Antes de seu nascimento, a criança já estabelece um contato com o som e o silêncio. Segundo Brito:

A APRENDIZAGEM HUMANA

O homem é um ser racional cujo desenvolvimento é digno de constante estudo. A forma pela qual se desenvolve e a maneira como se relaciona com o outro nos diz a respeito de seu processo de desenvolvimento e socialização.

O indivíduo antes de emoção é um ato motor – ou seja – as atitudes são interpretadas pela cultura onde este está inserido.

A cultura e o contexto social onde o indivíduo está inserido são fatores que constituem o caráter e personalidade do sujeito. Quando há uma interação do sujeito com o meio, o meio influencia o indivíduo que por sua vez processa e exterioriza informações e atitudes que mudam o ambiente em que está inserido.

O modo como as pessoas pensam, sentem, agem e reagem são diferentes. E as formas pelas quais aprendem também.

A aprendizagem consiste no processo de aquisição de conhecimentos, conceitos, valores, habilidades e atitudes, através do estudo ou da experiência cotidiana. Existem diversas teorias da aprendizagem, pois acredita-se que não existe uma única forma pela qual se aprende, mas que cada um apresenta uma maneira individual pela qual adquire conhecimento e o desenvolve.

Uma das formas utilizadas atualmente como arma estratégica para o ensino é a ludicidade. Os professores atualmente fazem uso da ludicidade nas aulas para despertar o interesse dos alunos pelo aprender e aprender brincando.

A ludicidade torna-se uma ferramenta estratégica também nas atividades desenvolvidas com crianças que apresentam transtornos de aprendizagem. Na maioria das vezes, as crianças com dificuldades de aprendizagem não aprendem pelas formas que a maioria das crianças aprendem, por isso há a necessidade de adaptações dos conteúdos nas mais diferentes formas de apresentação dos mesmos, com o objetivo de proporcionar a criança formas diferentes e satisfatórias para que ela se desenvolva.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS – INTELIGÊNCIA MUSICAL

A inteligência tem por definição ampla, a capacidade cerebral do indivíduo pela qual se consegue compreender o mundo e suas situações, escolhendo o melhor caminho. Comtemplo o raciocínio, a formação de ideias, é definida pelo Pequeno Dicionário Ilustrado Brasileiro da Língua Portuguesa como: “A faculdade de compreender”.

A teoria das inteligências múltiplas foi idealizada pelo estudioso Gardner, que acredita que cada campo que constitui o cérebro é responsável por uma inteligência. Após intensos estudos neurológicos e psicológicos, ele determinou quais são as inteligências que podem ser desenvolvidas pelo indivíduo e quando ela começa a se manifestar de forma notável/ perceptível.

Segundo Howard Gardner (que publicou suas pesquisas pela primeira vez em 1983), existem oito áreas cerebrais responsáveis pelo processamento de informações que determinam as inteligências.

Ainda que Gardner declare que o número de inteligências humanas sejam 8, isto é algo subjetivo. As inteligências múltiplas por ele caracterizadas são: Linguística ou verbal, lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência cinestésica corporal, inteligência naturalista, e inteligências interpessoal e intrapessoal.

Cada inteligência possui uma forma diferente de estímulo, e de acordo com o tema central deste estudo, compreenderemos o que é e como estimular a inteligência musical.

A teoria das inteligências múltiplas se tornou uma metodologia de ensino usada em diversas escolas do território brasileiro, com o objetivo de proporcionar aos educandos a oportunidade de um aprendizado diversificado e lúdico, constituído de inumeráveis formas de ensino, desenvolvendo assim as diversas capacidades e habilidades dos educandos.

O talento musical é a primeira inteligência a se manifestar no indivíduo (ainda na infância) mas a razão disto é incerta. Analisando esta inteligência, pode-se compreender a utilidade e importância da música na vida humana assim como nos relacionamos estabelecidos durante a vida.

Esta inteligência é considerada tão importante quanto a inteligência linguística (por estarem muito próximas) e se relaciona de forma expressiva com qualquer aluno que queira usá-la para a compreensão de outros conteúdos.

É importante salientar que a inteligência musical não se encontra tão somente em pessoas que gostam de música, mas que demonstram facilidade em fazer música, isto é – compreender o sistema musical: ritmo, melodia, harmonia, tonalidade, intensidade, compasso, timbre, etc.

Ao perceber a presença da inteligência musical em um de seus educandos, o professor deve criar possibilidade para que o aluno aprenda através do desenvolvimento desta inteligência. O professor deve criar um ambiente musical no qual a música conforte, alegre, acalme...

Ao se tratar da educação infantil, é importante que a criança tenha contato com instrumentos musicais em seu formato original, ou que participe da construção de objetos que façam sons. Neste caso, a roda de música deve ser uma atividade explorada pelo educador diariamente, pois possibilita à criança o despertar da sensibilidade, das emoções, da oralidade e permite que ela faça a música, partindo do princípio que a criança aprenderá música fazendo música, como Murray Schafer afirma:

Como músico prático considero que uma pessoa só consiga aprender som, produzindo som, a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações devem ser testadas empiricamente, através de sons produzidos por nós mesmos e do exame destes resultados. (p. 68).

Pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui um material sonoro especial e referencial efetiva para eles. (p. 35).

É importante ressaltar que a educação lúdica na infância é um dos aspectos predominantes na rotina escolar da educação infantil.

O brincar é uma necessidade vital na infância, pois possibilita à exteriorização de impulsos que proporcionam à criança a oportunidade de desenvolver-se plenamente de uma forma singular.

O USO DA MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A música na educação infantil é usada em diversos momentos da rotina escolar com diferen-

tes objetivos. Segue neste estudo algumas das formas mais utilizadas pelos educadores para incluir a música na educação.

JOGOS MUSICAIS

É notório que os jogos têm importante função no desenvolvimento das crianças, pois quando a criança brinca e joga, ela imita a realidade e, conseqüentemente, desenvolve suas potencialidades. (FREIRE, 1998)

Para Lev Vygotsky (2007), o ser humano aprende através da socialização e com o contato com as outras pessoas, portanto, para o autor, a aprendizagem está em constante mudança podendo ser alterada conforme o contexto social que a criança está inserida.

Pode-se evidenciar isto nas palavras do autor Vygotsky (2007):

Ao compreender o ser humano como um ser biológico, histórico e social, considera que o homem está inserido na sociedade e o mesmo modifica-se conforme a sociedade sofre mudanças, isto é, o homem muda seus comportamentos, seus atos, pensamentos, atitudes de acordo com que a sociedade modifica-se e evolui, como também com a interação que o homem tem com o meio e o espaço social em que convive. (VYGOTSKY, 2007, p.182).

O jogo tem importante papel na infância e na educação. Alguns autores como Elkonin, Leoniev e Vygotsky têm uma concepção de sociedade materialista-dialética.

Isto significa que o indivíduo aprende através do diálogo e interação com o objeto. Vygotsky (2007), classificou a interação humana de “elementares e superiores”.

No conceito da função elementar, encontra-se a definição, segundo Volpato e Alencar (2000): “[...] *de que as mesmas são funções involuntárias de reação imediata, que tem origem biológica estão presentes nos animais e no início da vida das crianças, quando ainda são apenas bebês*”.

Portanto, a função elementar trata-se da interação entre animais e bebês com o mundo, pois, tanto os animais quanto os bebês, não desenvolvem funções psicológicas superiores.

Lucci (2006) define que as “[...] *funções psicológicas superiores são de origem sociocultural, pois são resultados da interação do indivíduo com seu contexto histórico e cultural e estão presentes somente no homem*”.

O que fica evidenciado é que a interação humana é essencial para formar o indivíduo. O jogo e a brincadeira sendo objeto de estudo obrigatório na disciplina de Educação Física escolar têm um importante papel na formação do aluno. (LUCCI, 2006).

Em sua obra “Educação de corpo inteiro” (1989), João Batista Freire utiliza o jogo como metodologia principal da disciplina Educação Física. O autor se baseia e cita a obra de Jean Piaget para desenvolver tal obra.

Para o autor, o jogo, se trabalhado na escola de forma correta, pode desenvolver no aluno vários aspectos: psicológicos, biológicos e sociais, facilitando, assim, a compreensão do indivíduo

perante o mundo e favorecendo a construção da aprendizagem de cálculos e gramática. Freire faz críticas ao modelo mecanicista, que vê o esporte como principal meio e fim da Educação Física. (FREIRE, 1998).

A aprendizagem está em constante construção, através da interação das crianças com o meio social. Ao pensar o jogo como metodologia pedagógica norteadora da Educação Física escolar, Freire (1998) viu a possibilidade de uma metodologia de ensino que estimule no aluno à construção do conhecimento e à interação social, o que se percebe é que vem, exatamente, ao encontro a teoria de Lev Vygotsky (2007).

Portanto, é evidenciado, a partir do estudo de revisão de diversos autores, a unanimidade em relação ao papel que o jogo e a brincadeira possuem no desenvolvimento integral do indivíduo. Pensando na área de Educação Física escolar, conhecendo que o jogo é currículo obrigatório da disciplina, pode-se utilizar o mesmo como grande aliado na construção do conhecimento por parte dos alunos de forma lúdica e prazerosa.

Os jogos baseados em músicas quando utilizados de forma lúdica, visando à participação coletiva e não a disputa, tornam-se uma fonte de aprendizado e estímulo real ao neurodesenvolvimento. Eles acontecem de maneira coletiva e conseqüentemente estimulam os sistemas de orientação e noção espacial, além da construção do pensamento social e coletivo.

Os sistemas responsáveis pelo controle da atenção, encontram o estímulo ao seu desenvolvimento em jogos de memória de sons e timbres, notas e instrumentos musicais ou brincadeiras canto com o uso de sofejos. Estas brincadeiras também estimulam o desenvolvimento das habilidades necessárias para o bom desempenho da linguagem, memória, ordem/ sequência e organização do pensamento.

Os jogos musicais que envolvem o movimento corporal, como a dança das cadeiras, estátua, cantigas de roda, entre outros, incentivam a localização espacial, estimulando o desenvolvimento psicomotor e proporcionando a interação social.

Os jogos musicais possibilitam às crianças um aprendizado interessante e divertido.

CANTIGAS DE RODA

Ao longo dos séculos, as cantigas de rodas transmitiram histórias, lendas, mitos e lendas das culturas nacionais, consolidando vínculos emocionais e afetivos entre gerações.

Atualmente, as cantigas não são mais utilizadas com a mesma frequência que á alguns anos, mas ainda estão presentes na cultura brasileira e no ambiente escolar. Sua utilização na infância tem uma importância histórico-cultural e os educadores compreendem isso. No interior do nordeste do Brasil elas ainda estão presentes, acompanhadas de danças e ritmos, que estimulam os movimentos individuais e coletivos, obtendo assim um caráter socializador, que visa a interação social e convivência com o outro.

A MÚSICA E A LINGUAGEM MATEMÁTICA

Relacionar a música com as outras áreas de conhecimento existentes e utilizá-la para o ensino de diferentes conteúdos e aplicá-la de uma forma interdisciplinar.

O avanço tecnológico presenciado nos últimos anos, facilitou a ação docente, criando novas ferramentas de ensino refletindo no enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem do educando.

Segundo D'Ambrósio (1989, p.15) “a típica aula de matemática ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante”. Desta forma, a matemática passa a ser vista pelo aluno como inúmeras formas a serem decoradas sem a necessidade de aprendê-las significativamente, pois não compreende como a matemática pode ser útil na vida cotidiana.

O professor, deve desenvolver suas aulas de formas que o conteúdo ensinado seja de fácil compreensão, principalmente os conteúdos matemáticos.

Quanto ao ensino da matemática os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam:

[...] Tornar o saber matemático acumulado em um saber escolar, possível de ser ensinado/compreendido, exige que esse conhecimento seja transformado, pois a obra e o pensamento do matemático teórico geralmente são difíceis de serem comunicados diretamente aos alunos. Essa consideração implica rever a ideia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fiéis dos objetos da ciência [...]. (BRASIL, 1998, p.36).

A matemática e a música possuem ligação desde a antiguidade. Abdounur (2003), relata que as primeiras evidências que relacionavam esses dois campos de saberes surgiram A.C, quando Pitágoras fez uso de uma ferramenta chamada monocórdio, e descobriu a vibração e o tom por ela produzidos.

Quando se trabalha com a música na educação infantil, habilidades importantes para o desenvolvimento de conceitos matemáticos são estimuladas, como o raciocínio, a contagem de tempos musicais, o ritmo, etc.

A educação infantil não objetiva a escolarização e alfabetização da criança, mas focaliza seus esforços no desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor. Alguns conceitos básicos podem ser ensinados, porém não cobrados com avaliações periódicas.

A matemática na infância trabalhada através da música objetiva na maioria das vezes, o ensino à contagem sequencial, tamanhos, etc.

A MÚSICA E A ORALIDADE

A linguagem musical é extremamente útil para o pleno desenvolvimento da comunicação, expressão, equilíbrio da autoestima e do conhecimento de si, além de constituir-se um meio de interação social.

Este é um dos motivos pelos quais a música foi inserida no ambiente escolar, e no decorrer dos anos, vem atendendo á inúmeros objetivos pré- estabelecidos pelos educadores em relação ao desenvolvimento integral de seus alunos, a maioria deles relacionados à comunicação e expressão, e oralidade.

A música caracteriza-se como meio de expressão e comunicação. Meio de expressão por objetivar e dar forma há uma vivência humana, e de comunicação por revelar esta experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro ser compartilhado. (VASQUES, 1978, apud PENHA, 1990, p. 20).

A educação deve objetivar sempre o processo de formação integral do indivíduo, pois caracteriza-se como principal instrumento de transformação social.

A música como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da linguagem/ oralidade é mais um meio de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades para a facilitação da interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas neste estudo, considera-se a relevância da música utilizada na educação infantil como recurso pedagógico.

A relação entre a educação musical, cultura e educação escolar, é estabelecida pelo próprio homem. Na educação escolar e mediação da música é feita pelo educador. Por este motivo, não há como pensar no processo educacional sem a vinculação dos aspectos culturais de cada grupo social.

A educação musical na educação infantil deve atuar não somente em consonância com o sistema educacional e cultural, mas como uma interferência neste processo, concedendo a oportunidade da transformação social. Partir do contexto social do aluno não significa obrigatoriedade em não interferir para que ele não mude, pelo contrário, a educação é a arma para a transformação.

Na educação infantil, a educação musical exerce o papel de contribuir nas experiências educativas relacionando-as com a realidade cultural e social do aluno; contextualizar a música à vida cotidiana do educando, proporcionando diferentes experiências musicais que possibilitem a aprendizagem significativa.

A música utilizada como ferramenta da educação lúdica na educação infantil proporciona um estímulo ao aprendizado não opressor, onde não há cobranças extremas, e a aquisição do conhecimento acontece naturalmente.

O zelo e o cuidado ao planejar a aula; a compreensão íntegra da infância e do desenvolvimento individual de cada criança aliado á musicalização na educação ajudará o aluno a desenvolver-se integralmente.

Os sistemas de neurodesenvolvimento auxiliará o professor na percepção das dificuldades e habilidade de cada criança em seu processo de aprendizagem/ desenvolvimento.

O educador deve compreender que o desenvolvimento cerebral infantil e da inteligência musical deve ser algo divertido, interessante e prazeroso, pois só assim, a aprendizagem se tornará significativa e satisfatória.

REFERÊNCIAS

ABDOUNUR, O. J. **Matemática e Música: o pensamento analógico na construção de significados**. 3º edição. São Paulo: Escrituras editora, 2003.

BRASIL. Ministério da educação do desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de educação Fundamental**. Brasília: MEC, 1998, 3v.:il.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, Unesco, 2009.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. V 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir de Piaget**. 1998. Dissertação (mestrado em educação). Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

BRITO. Teca Alencar de. **Música na educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARDOSO, Silvia Helena; SABBATINI, Renato M. **Aprendizagem e mudanças no cérebro. Cérebro e mente** [Revista eletrônica], 11, Universidade Estadual de Campinas, Out./ Dez. 2000.

CRAIDY, Carmem Maria; KARCHER, Cládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 2º edição. Campinas: Papirus, 1997.

GALLAHUE, David L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo, SP: Phorte, 2003.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences, em 1983.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

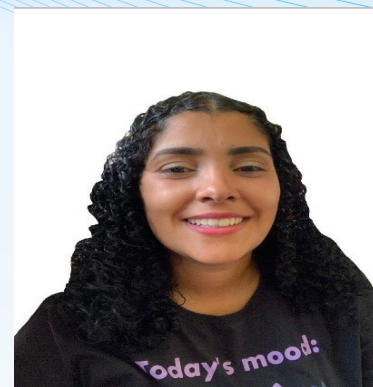
LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2013.

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de Vygotski: a psicologia sócio- histórica**. 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, **Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese**. Porto Alegre, 1996.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991. VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo.: Martins fontes, 1993.

A CANTIGA DE RODA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



VANESSA NASCIMENTO DE LUCENA

Graduação em Pedagogia (2015) pela Faculdade São Paulo; Graduação em História (2015) pela Faculdade Sumaré; Graduação em Letras (2019) pela Faculdade Centro Universitário de Jales; Pós-graduação em Contação de História e Musicalidade (2020) Faculdade XV de Agosto; Professora na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este estudo é relevante, pois identificou que a música, a dança e o movimento tornaram-se objetos de estudo muito importantes para os educadores no processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino, então a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade, sendo assim os alunos podem contar com mais esta prática pedagógica. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Crianças; Dança; Movimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como principais características a importância da música, dança e movimento na educação infantil, quando falamos de músicas, dança e movimento para a criança já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico, trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos. Na educação infantil a medida em que as crianças crescem aumentam a necessidade de conhecer, criar e reproduzir, porque é na infância que as crianças criam sua personalidade humana e com a presença do mediador-professor se torna fundamental para a qualidade do aprendizado.

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. A música tem um papel importante na educação infantil, pois é considerada uma fonte fundamental para o desenvolvimento humano, sendo que também auxilia a despertar ha-

bilidades criativas proporcionando que a criança crie e inove sempre que for desafiada, favorecendo assim a ampliação de diversas áreas do cérebro e da linguagem, aperfeiçoando a sensibilidade da criança e a capacidade de concentração da mesma. Desde muito pequenas, a maioria as crianças convivem com a música, logo a maioria delas possuem o gosto por ouvir e cantar músicas. Nesse sentido, ouvir, aprender uma canção, brincar de roda, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem além do gosto musical.

Um exemplo de letra musical infantil é:

Rebola, Chuchu

Canções Populares

Alface já nasceu

E a chuva quebrou o galho

Alface já nasceu

E a chuva quebrou o galho

Rebola, chuchu

Rebola chuchu

Rebola senão eu caio

Rebola chuchu

Rebola chuchu

Rebola senão eu caio

Se quiser aprender a dançar

Vá na casa do seu juquinha

Se quiser aprender a dançar

Vá na casa do seu juquinha

Ele pula, ele roda

Ele faz requebradinha

Ele pula, ele roda

Ele faz requebradinha. (CANTIGA POPULAR)

Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem. A cultura e o meio em que a criança está inserida influenciam na observação e na explicação de fenômenos, mas também não se pode retirar da criança o papel principal do desenvolvimento de seu próprio pensamento. Durante a socialização da criança no espaço escolar, a linguagem é a principal ferramenta de comunicação da mesma, a linguagem assim conforme Bréscia (2003, p.25), destaca: “A música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam”. Dessa forma a criança se socializa em seu meio, observando, interagindo e aperfeiçoando sua aprendizagem.

Para Martins (2006), é preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

Esta pesquisa tem a relevância de mostrar que a música, dança e movimento são práticas sociais que estão presentes em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas. Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas e dançadas, na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras.

A música tem um importante papel de promover a participação do ser humano na sociedade, incluindo as crianças, mesmo aqueles que não tem o dom do talento natural. Com ou sem afinação a linguagem musical defende a ideia de que o conhecimento se constrói com base na vivência de cada ser, desse modo todos tem direito de cantar, mesmo que sejam desafinados.

Em suma, a música configura-se como um elemento importante que contribui para uma educação completa. Além disso, quando trabalhada em harmonia com outros assuntos e áreas de estudo, ela tem o poder de auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades importantes como a criatividade, memorização e a saúde emocional. (BNCC, 2017, p. 154).

O professor como mediador do conhecimento, deve promover o respeito, valorizando e estimulando sempre o aluno à criação musical. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.

O papel da arte na educação infantil é o de cuidar da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, bem como educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, primando pelo desenvolvimento integral da criança, além de trabalhar os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), a música, dança e movimento sempre estiveram presentes ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

Para Borges (1994), a música, dança e movimento tornaram-se objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

De acordo com Arroyo (1994), a música, dança e movimento podem ser consideradas uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Para Borges (1994), a arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginárias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte.

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

Para Borges (1994), a música, a dança e o movimento possuem um papel importante na educação das crianças. Pois, contribuem para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

De acordo com Silva (1992), a musicalização e o movimento são um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Para Martins (2006), o trabalho com música, dança e movimento aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Para Borges (1994), o uso da expressão musical e do movimento em si, permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da música, as crianças expressam seus senti-

mentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

De acordo com Arroyo (1994), é preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas, com danças e movimentos, como por exemplo, um cantinho musical com material descartável, produzidos pelas próprias crianças, ou até mesmo um cantinho de instrumentos musicais para que cada um possa usar aquele que mais se identifica.

Para Ferreira (2008), a sociedade deve tomar consciência do uso da música, dança e movimento, como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

BENEFÍCIOS DA MÚSICA, DANÇA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

Para Ferreira (2008), a música, a dança e o movimento, não precisam ser explicados, eles têm um fim em si mesmo, eles causam sensações e desejos, há momentos em que acalmam, outros causam maior agitação. A música é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de se conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo a lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da música, a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Para Martins (2006), pesquisado e analisado em seu aspecto lúdico, o movimento ganha uma conotação maior, como um valioso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

De acordo com Arroyo (1994), os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

Para Ferreira (2008), a mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a música traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar crítico sobre suas vivências, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.



Figura1-Fonte: <https://www.google.com/search?q=musica+na+educa%C3%A7%C3%A3o+in-fantil>. 19 Jan. 2023.

Para Martins (2006), o papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

Para Ferreira (2008), é importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve-se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, através da educação musical o aluno será mais participativo, crítico e o mesmo não perderá suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA DANÇA E MOVIMENTO

De acordo com Arroyo (1994), a dança traz tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a música causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

Para Ferreira (2008), a dança influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mes-

mas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver além do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com música será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.



Figura2-Fonte: <https://www.google.com/search?q=musica+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil>. 23 Jan. 2023.

De acordo com Arroyo (1994), a dança traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a música mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

De acordo com Silva (2009), a dança está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de história, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

Para Ferreira (2008), o educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

De acordo com Arroyo (1994), trabalhar dança como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, através desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

Para Santa Rosa (1990), a dança liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportuni-

dade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O indivíduo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

De acordo com Silva (2009), a dança é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simboliza movimento na relação entre homem e mundo.

Através da dança, as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.



Figura3-[Fonte: https://www.google.com/search?q=musica+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil](https://www.google.com/search?q=musica+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil). 02 Fev. 2023.

Para Kshimoto (2001), a dança é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a dança está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes, a música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Para Santa Rosa (1990), a dança traz muitos benefícios positivos, quando trabalhada em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande aliança que podemos formar, pois a música é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da música, além de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Para Borges (1994), ensinar utilizando-se da dança, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

De acordo com Silva (2009), quando se trabalha com dança e o movimento, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

A INFÂNCIA E A MÚSICA

Para Ferreira (2008), não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e estão ligadas diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitada como a mesma, e uma aprendizagem através da música, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem em mãos.

De acordo com Silva (2009), a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.



Figura4-Fonte: <https://www.google.com/search?q=musica+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil>. 15 Fev. 2023.

Um aprendizado através da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim

abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Para Borges (1994), dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções, que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles.

A música inserida no ambiente escolar ativa também outras funções da criança, como linguagem, criatividade, raciocínio, sendo realizada em sala de forma prazerosa, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano. (BNCC, 2017, p. 154).

No setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

De acordo com Silva (2009), o uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Expressão corporal.

Para Visconti (2002), a criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem.

Para Ferreira (2008), percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a música vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música, a dança e o movimento têm

suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos.

A problemática que se deu pelo questionamento de trabalhar a música, dança e o movimento na escola, para favorecer o processo ensino aprendizagem dos alunos, nos mostra que as práticas pedagógicas que devem ser utilizadas para o ensino da música na Educação Infantil, são propor a música como parte da educação, rompendo barreiras de exclusão, visto que a prática está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois através da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e através da música o individuo torna-se mais compreensível, mais critico com senso estético apurado.

A musicalização para crianças favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Um trabalho que parte desse principio traz para as suas atividades um benefício ao desenvolvimento do sujeito pensante, que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual, ele contribui na transformação, na criação e recriação através da música. Articular a música as demais áreas de conhecimento, um trabalho livre de preconceitos.

A partir da LDB 9394/96 a educação infantil passou a compor a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, fazendo com que tenha por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.

A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, lidando com crianças de até seis anos de idade (a partir do advento de maio de 2005, crianças de 6 anos passam a ser matriculadas no ensino fundamental) e tendo como objetivo o desenvolvimento integral destas, visando seus aspectos físicos e psicológicos (cuidar), intelectuais e sociais (educar).

A música, a dança e o movimento farão parte de suas vidas e terão um sentido grandioso, são o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções. A música também está relacionada ao processo educativo, pois contribui para a ativação da memória e do raciocínio lógico. Ela desenvolve algumas áreas do cérebro de formas que nenhuma outra linguagem é capaz, tornando-as mais poderosas. Além disso, também auxilia no aprendizado matemático e na percepção espacial.

Estimular o ensino através da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

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

BORGES, T.M.M. **A criança em idade pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRITO. Teca Alencar de. **Música na educação infantil: Proposta para a formação integral da criança**. São Paulo Editora Petrópolis. 2 EDIÇÃO. 2003.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Infantil**. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

KSHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a dança na educação**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, A.J.F. **Infância cultura e pedagogia**. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. **Educação e danças**. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. **Educação musical para a 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cânone Editorial, 2009. 272p. (Biblioteca da UEPA nº 66) (Leitura infantil/ narrativas/ Monteiro Lobato/ Ruth Rocha/ Ana Maria Machado/ outros).

STORNIOLO, Sylvia Regina Pereira. **A música na educação infantil como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem-Autografia**. 2016.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. **Guia para educação e prática musical em escolas**. 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.



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

FACONNECT