



Gestão & Educação

Vol. 7, No 8 Ago./2024

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 7
n.08 {ago. 2024} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2024.

242 p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação.2. Jogos educacionais .3. Alfabetização.
4. Direito à educação - Brasil 5. Mulheres - educação.6.Música na educação
7. Aristóteles 384a.C - 322.a.C 8. Capacidade motora em crianças
- 9 Liderança educacional. 10. Mídia social na educação - Brasil
11. Histórias em quadrinhos na educação . 12. Tecnologia .
- 13.Alfabetização 14. Avaliação educacional. 15. Práticas de ensino
16. Incentivo à leitura . 17. Crianças livros e leitura.
- 18 Psicologia da aprendizagem 19. Crianças superdotadas - educação
20. Autismo 21. Língua brasileira de sinais. 22. Inclusão escolar.
23. Gauss, Carl Friedrich, 1777- 1855, 24. Matemática - estudo e ensino
- 25.Sustentabilidade e meio ambiente . 26. Tecnologia educacional

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

EDITORIAL

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

A recomposição da aprendizagem refere-se a processos e estratégias voltadas para recuperar ou melhorar o aprendizado dos estudantes, especialmente em contextos onde houve interrupções ou lacunas significativas na educação. Esse tema ganhou destaque especial devido à pandemia de COVID-19, que resultou em perdas de aprendizado devido ao fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto.

A recomposição da aprendizagem é crucial para mitigar os efeitos de interrupções educacionais e garantir que os estudantes possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal. Principais pontos da recomposição da aprendizagem incluem: Diagnóstico das Lacunas de Aprendizagem: Avaliar o nível atual de conhecimento dos alunos para identificar onde estão as maiores deficiências.

Personalização do Ensino: Adaptar métodos e conteúdos educativos para atender às necessidades individuais dos alunos, focando nas áreas onde há maiores dificuldades. Intensificação do Ensino: Implementação de aulas de reforço, tutoriais adicionais e atividades extracurriculares para aumentar o tempo de aprendizado.

A recomposição da aprendizagem, portanto, é essencial para assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seus objetivos educacionais e se preparar adequadamente para o futuro, independentemente das interrupções que possam enfrentar.

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

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

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede
Volume 7, Número 08 (Agosto 2024- SP)
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

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

Sumário

8 A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR
ALESSANDRA VANESSA PEREIRA

19 EDUCAÇÃO EQUITATIVA: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES
ANA PAULA ELADIO DA FONSECA

29 DISCUTINDO GÊNEROS CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES
AQUILA DE MORAES

41 APLICAÇÕES E BENEFÍCIOS DA MÚSICA EM SALA DE AULA
CLÓVIS DA SILVA LIMA

56 ARISTÓTELES E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIA CONTEMPORÂNEA
DÉBORA CRISTINA PAZA SPADARO

65 OS BEBÊS E A MOTRICIDADE LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FABIANE ELENISE DOS SANTOS PIEDADE

73 OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA
FELIPE MACIEL HERMOGENES

Sumário

**81 ANÁLISE DA REDE SOCIAL FACEBOOK COMO RECURSO
PEDAGÓGICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM**
HELENA XAVIER SOARES

97 A VALORIZAÇÃO DE QUADRINHOS NO CONTEXTO ESCOLAR
JEFERSON ARAUJO DE AZEVEDO

**110 USO DA FOTOGRAFIA E DO VIDEO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR**
LENICE APARECIDA VIEIRA

118 A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LETÍCIA PELISSARI SANTOS

**128 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA CONCEPÇÃO DE
ALFABETIZAÇÃO**
LÍVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

136 A AVALIAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO
LUCIANE UCHOA DO NASCIMENTO

Sumário

144 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA APARECIDA DE PAULA

154 METODOLOGIAS ATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO
MILENE DIAS DOS SANTOS

**163 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE LEITURA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**
NÁDIA IRINA RAMOS PRADO

**171 CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**
NATÁLIA APARECIDA DE ALENCAR HENRIQUES

**180 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO/
APRENDIZAGEM: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**
PAULA CRISTINA DA SILVA BETTINI NUNES

**186 A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**
RENATA SANTINI

Sumário

195 A ESCOLA BILÍNGUE
ROBERTA COVRE GASPARINI

**201 CARL FRIEDRICH GAUSS: CONSIDERAÇÕES REPRESENTATIVAS
SOBRE A DISCIPLINA MATEMÁTICA**
RODRIGO BASTOS SOUZA

**211 A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO PARA A
SUSTENTABILIDADE**
SHEILA SIMÕES BOMFIM

**223 A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**
SHEIRE CRISTIANE AGUILAR DE MEDEIROS

**235 O DOCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO**
TERESA PINTO DA SILVA

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAR



ALESSANDRA VANESSA PEREIRA

Professora Na Rede Pública De São Paulo..

RESUMO

A ludicidade desempenha um papel crucial como ferramenta para a alfabetização, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. O uso de atividades lúdicas no contexto educacional estimula o interesse e a motivação das crianças, criando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao incorporar jogos, brincadeiras e atividades interativas, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem que estimulam a imaginação, a criatividade e a concentração, elementos essenciais no processo de alfabetização. A ludicidade também permite que as crianças desenvolvam a linguagem de maneira contextualizada, associando o aprendizado à diversão e ao prazer, o que contribui para a construção de uma relação positiva com a leitura e a escrita. Através de jogos que exploram letras, palavras, rimas e histórias, as crianças podem desenvolver habilidades fonéticas e gramaticais de forma natural e integrada. Além disso, a ludicidade favorece a interação social e o trabalho em equipe, criando um ambiente colaborativo que enriquece a experiência de aprendizagem. Ao utilizar brincadeiras e jogos educativos, os educadores adaptam o ensino às diferentes formas de aprendizagem, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem personalizada e lúdica favorece o desenvolvimento da alfabetização de maneira mais eficaz e prazerosa, contribuindo para a formação de leitores competentes e apaixonados pela linguagem escrita. Em resumo, a ludicidade como ferramenta para alfabetizar não apenas transforma o processo de aprendizagem em uma experiência mais atrativa, mas também proporciona um alicerce sólido para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, preparando os alunos para um futuro educacional mais sólido e gratificante.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças bem pequenas; Brincadeira livre; Cesto dos tesouros; Brincar heurístico; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A abundância de brinquedos disponíveis no mercado reflete o reconhecimento por parte dos adultos da importância intrínseca da brincadeira no desenvolvimento infantil. A diversidade de opções oferecidas também destaca a compreensão de que as crianças têm diferentes necessidades e preferências durante suas atividades lúdicas.

No contexto educacional, o papel do educador é crucial na mediação das brincadeiras, promovendo um ambiente que permita o desenvolvimento integral das crianças. É essencial que o educador atue como um facilitador, guiando e apoiando as atividades lúdicas sem ser intrusivo. A observação atenta do educador é necessária para compreender as dinâmicas das brincadeiras, identificar possíveis desafios ou conflitos e intervir de maneira apropriada para garantir um ambiente seguro e estimulante.

A capacidade de mediar brincadeiras sem ser intrusivo implica em respeitar o espaço da criança, permitindo que ela explore sua criatividade, tome decisões e resolva problemas de forma autônoma. O educador deve estar presente para oferecer suporte quando necessário, fornecer recursos adicionais e estimular a reflexão, mas sempre mantendo o equilíbrio para não interferir excessivamente na autonomia da criança.

Ao mesmo tempo, é crucial que o educador acompanhe as brincadeiras de maneira ativa, evitando a omissão ou a indiferença. A observação constante permite identificar oportunidades de aprendizado, compreender as necessidades individuais de cada criança e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo. O acompanhamento efetivo envolve estar envolvido emocionalmente nas brincadeiras, promovendo uma relação de confiança e afetividade.

Nas "organizações de brincadeiras", o educador desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo, estimulante e enriquecedor. Isso significa fornecer uma variedade de materiais e recursos que promovam a diversidade nas brincadeiras, respeitando as diferentes formas de expressão e interesses das crianças.

Além disso, o educador deve estar atento às oportunidades de aprendizado que surgem naturalmente durante as brincadeiras. Isso pode incluir a promoção do desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças, criando um ambiente que favoreça a experimentação, a descoberta e a resolução de problemas.

Em resumo, o educador desempenha um papel essencial na mediação das brincadeiras, sendo capaz de guiar, apoiar e enriquecer o ambiente lúdico sem ser intrusivo ou omissivo. Ao criar uma atmosfera propícia ao desenvolvimento infantil, o educador contribui para a formação de crianças autônomas, criativas e socialmente competentes. O equilíbrio entre intervenção e observação cuidadosa é fundamental para maximizar os benefícios educacionais das brincadeiras na infância.

O QUE É O BRINCAR HEURÍSTICO

Em 1987 Elinor Goldschmied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar por meio de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras .

Concluimos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar para lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos

de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca, e os movimentos são virtuais e não da própria criança. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo, pois tudo é on line. A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provém das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Por meio do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatro a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois

é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto por meio de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que Por meio dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa por meio de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária,

a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse à concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres por meio de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas ‘organizações de brincadeiras “. o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginária. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se

transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdica influência no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja

consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e conseqüentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem-sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância

para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a brincadeira, a criança está imersa em um momento de exploração e expressão genuína, onde a preocupação com resultados imediatos é minimizada. O foco principal reside na experiência do presente, na interação com o ambiente e com outras crianças. Essa ausência de preocupação com resultados tangíveis permite que a criança explore sua criatividade de maneira livre e espontânea.

Ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas sem a pressão de alcançar metas específicas. A brincadeira é um espaço onde a imaginação é estimulada, possibilitando que a criança experimente diferentes papéis, cenários e situações sem as restrições do mundo real.

Após a brincadeira, é possível observar os efeitos positivos desse momento lúdico na criança. A brincadeira contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, promovendo a aprendizagem de maneira natural e prazerosa. Os resultados não são mensurados de forma convencional, mas sim refletidos na expressão de alegria, na interação social, na criatividade e na autoconfiança da criança.

A abordagem despreocupada com resultados durante a brincadeira é essencial para o de-

envolvimento saudável da criança, proporcionando um ambiente onde a curiosidade é alimentada, as habilidades são aprimoradas e a aprendizagem ocorre de maneira orgânica e significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Infantil. 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Bil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil**. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, 1998. v.3: Conhecimento do Mundo.

EDUCAÇÃO EQUITATIVA: OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES



ANA PAULA ELADIO DA FONSECA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FACON (2017); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade FACON (2023); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Professor Mario Schenberg – PMSP.

RESUMO

Este estudo de revisão busca fomentar os direitos das crianças e adolescentes, vamos usar como base neste estudo a constituição federal de 1988, o estatuto da criança e adolescente, a lei de diretrizes de base, além de referenciais e diferentes obras literárias que discorra sobre o direito dos educandos a formação escolar adequada de acordo com suas características e capacidades individuais. Vamos analisar a história da educação brasileira, desde a escola tradicional até os tempos atuais, hoje a escola tem o papel de incluir a todos os educandos respeitando suas deficiências e altas habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos; Crianças; Escola.

INTRODUÇÃO

Este estudo de revisão busca ser uma ferramenta para professores de escolas públicas e privadas. Iremos fazer a revisão bibliográfica de diferentes autores, que abordam os direitos dos educandos.

Vamos usar como base neste estudo, a constituição federal de 1988, o estatuto da criança e adolescente (ECA1994), a lei de diretrizes de base (LDB1996) e os parâmetros curriculares brasileiros (PCN) as diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Esses documentos e diretrizes são a base do projeto político pedagógico de boa parte das escolas brasileiras.

Na constituição e na LDB, já é assegurado que todos os alunos em idade escolar e os que estão fora da idade (através da modalidade EJA) tenham acesso à educação básica. Além de ana-

lisarmos as leis e os textos oficiais que garantem os direitos dos alunos. Vamos analisar diferentes autores que buscam através de suas obras garantirem a aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento por completo.

Hoje a educação busca formar os alunos em múltiplos aspectos, é essencial o professor analisar e educar os alunos de forma diferenciada é preciso entender o que o aluno carrega de cultura própria do meio em que vive para elaborar a melhor estratégia pedagógica para conseguir êxito no objetivo de formar um aluno crítico, ético que esteja preparado para o trabalho e estudos posteriores.

Este estudo não pretende focar na área de metodologia de aprendizagem, porém ao analisarmos os diferentes documentos oficiais, veremos que há diversas leis que já garantem os direitos civis de crianças e adolescentes, partindo por tanto da premissa que este estudo é voltado para a área educacional, busca-se analisar de forma geral os documentos e leis elaboradas para auxiliar na prática docente e conseqüentemente pedagógica.

A LDB garante diversos direitos à criança, ela defende que a educação é um dever do estado e da família, estes direitos essenciais e outros estão contidos logo no início da lei educacional brasileira conforme citaremos (LDB, 1996).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

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

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

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

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Ao analisarmos os artigos da lei e seus incisos, fica claro que há uma série de direitos adquiridos pelos alunos, estes foram conquistados ao longo das décadas, antigamente as crianças eram vistas como “adultos pequenos” (Romanelli, 2001). Não se tinha a preocupação de formar as crianças para o futuro.

Com a criação da constituição de 1988 e posteriormente o ECA e a LDB esses aspectos começaram a mudar, hoje a criança tem a lei como ferramenta que garante a ela a permanência na escola e o acesso a uma educação de qualidade.

Como podemos analisar o direito a qualidade de ensino de forma igualitária sem considerar etnia, raça, crença e renda familiar. É completamente assegurado pela LDB, porém na prática, vimos na sociedade diversos casos de crianças tendo seus direitos completamente violados. Isto se dá pela cultura transmitida ao longo do tempo, pois antigamente a educação era elitista e excludente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

É notório o desafio dos educadores para garantir a todos os alunos o direito a educação de qualidade, para alcançar esse objetivo é preciso pautar a educação no princípio de inclusão escolar, os alunos com necessidades educativas especiais são segundo: Armstrong e Barton (2003. p. 87)

(...) alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.

Ao analisarmos este trecho, sabemos que existe diversos alunos que apresentam déficit educacional, esses alunos devem receber apoio e cuidados especiais do professor, da família e de toda a sociedade (LDB. 1996)

Esses alunos têm o direito de frequentar a escola regular conforme assegura a constituição federal em seu artigo 208: "... III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; ”.

Os alunos que apresentam déficit devem ser educados de acordo com suas capacidades: físicas, cognitivas, afetivas e sociais, ele deve em idade apropriada sair de sua zona de desenvolvimento real (ZDR) para sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), (Vygotsky, L,S.1985).

Esses conceitos de Levy Vygotsky são muito interessantes, pois ele leva em consideração o nível educacional atual do educando e onde ele pode chegar. Ao professor essa análise é ferramenta numera um, no processo de ensino e aprendizagem.

Na escola algumas características podem ser observadas para o diagnóstico da deficiência intelectual. TEIXEIRA (2013) ressalta:

- Atraso na aquisição da linguagem;
- Atraso na alfabetização;
- Dificuldade na aquisição de novos conhecimentos;
- Dificuldades acadêmicas;
- Prejuízo nas habilidades motoras;
- Dificuldade de socialização;
- Dificuldade de comunicação verbal;
- Identificação com crianças mais jovens;
- Dificuldade em atividades cotidianas;
- Dificuldade nos cuidados pessoais.

Ao pensarmos nos estudantes com necessidades especiais, fica clara a necessidade de constante formação e adaptação de metodologias educacionais por parte do professor. Isto se prova ao analisarmos este trecho da LDB em seu artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil

Este trecho mostra não só a garantia de aprendizagem na dimensão professor aluno, mas também o dever da escola e estado, para com os alunos com necessidades especiais.

Ao analisarmos o artigo subsequente da lei, veremos que as intuições de ensino devem adaptar o currículo, metodologia, recursos em geral. Para garantir a formação do aluno como cidadão pertencente a nossa sociedade:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A lei de diretrizes de base foi formulada com o princípio de universalização do ensino básico, Para isso é preciso respeitar as individualidades de cada educando. Esses princípios ganharam força depois da declaração de Salamanca de 1994, onde foi discutida uma série de ações com o intuito de assegurar os direitos das crianças e adolescentes a uma formação educacional adequada. Vejamos este trecho a seguir:

O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que a escola se deve ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobre dotados, crianças de rua ou crianças que trabalham crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994 p.11).

A declaração de Salamanca foi um marco para a educação, ela assegura não só o direito dos alunos com necessidades especiais, no âmbito cognitivo e físico, ela também engloba os aspectos afetivos e sociais. Os alunos que trabalham em idade escolar são explorados e tem seu direito a educação negligenciada. Trabalho infantil é crime, assegurado na constituição federal, e diversas

leis e referendos educacionais e civis como o ECA, LDB, PCN entre outros. MANTOAN (1997) ainda afirma que:

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos... à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em uma direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular.

Hoje é nítido a conquista dos direitos das crianças e adolescentes, isso se deu por diversos marcos históricos na educação brasileira, desde as primeiras escolas tradicionais, que eram elitista e excludente, a educação vem ganhando diversas leis que a levaram e levam cada dia mais a perspectiva de inclusão e direitos de todos os educandos.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Ao se retratar a história da educação brasileira, é interessante começarmos pelo século XIX, pois antes deste período a educação era somente com o cunho de propagar a fé cristã católica. A companhia de Jesus era composta por padres que ensinavam da bíblia e o básico de linguagem, leitura e cálculos. (Serrão, 1982 e Almeida, 2000).

Antes do início do século XXI a educação era redigida pôr os padres jesuítas que ensinavam o básico e tinham como objetivo catequizar e evangelizar. Isto ocorreu até a reforma Pombiana (por volta de 1750), onde o Marques de Pombal fez uma grande reforma no método de ensino em todo o Brasil colônia. Ele foi extremamente contra os métodos jesuítas e com isso promoveu esta reforma, Este ódio fica claro analisando a explicação de Serrão (1982) e Almeida (2000)

[...] o tão celebrado ódio do Marquês de Pombal à Companhia de Jesus não decorreu dos prejuízos opiniáticos de uma posição sistemática previamente traçada. Fatores vários e complexos, de ordem social, política e ideológica, influíram decisivamente na evolução de uma questão que ainda hoje apasiona e obnubila a visão dos espíritos mais esclarecidos. Na brevidade desta forma de ideal político nacional – a conservação da união cristã e da sociedade civil – se condensa toda uma filosofia com objetivos claramente definidos, responsável, aliás, de certa forma, tanto pelas virtudes quanto pelos vícios do despotismo imperante. (1978, p. 32)

Fica claro na palavra do autor que o objetivo de Pombal era acabar com o despotismo que imperava naquela época. Com sua reforma consumada a educação passou a ser ministrado por professores e especialistas em línguas e matemática, O que levou a outro problema, a falta de escolas e de pessoas capacitadas para ensinar e educar os cidadãos da época.

O povo se dividia de acordo com sua posição social, a elite e os burgueses obtinham acesso às escolas de primeiro grau enquanto a maior parte da população que era composta por pobres e escravos, só tinha a obrigação de trabalhar e servir a classe dominante. (Romanelli, 2001).

Durante o século XIX a educação era elitizada e excludente, somente uma parcela mínima da população tinha acesso à escola. O objetivo dos colonizadores era manter a mão de obra escrava e os interesses da família real portuguesa. Porém logo após a chegada da família real vinda de Portugal este cenário começou a mudar, o Brasil começou a ser visto não como colônia mais como

uma república.

Após a independência da república e a abolição da escravatura, foi gerado em 1891 uma constituição federal que mudava e tirava o poder da igreja, que defendia as classes sócias e seus interesses, onde tinha o povo (pobres, escravos e camponeses) a elite (ricos, senhores feudais) e o clero acima de todos composto por padres, bispos, cardeais entre outros. (Serrão, 1982 e Almeida, 2000)

Em meados do século XIX após a independência do Brasil e a criação de leis, o método de ensino era liberal burguês, isto em nada tem a ver com liberdade e universalização do ensino, o objetivo era defender os interesses da classe dominante, apesar de a escola já ser um direito na constituição. Ela era somente para uma parcela mínima da população. (Romanelli, 2001).

Os nobres e os burgueses tinham acesso às obras literárias, enquanto a maioria da população tinha somente o mínimo de ensino e conseqüentemente o domínio da leitura.

Durante muito tempo a educação brasileira foi somente para uma parcela mínima da sociedade, além disso, os métodos pedagógicos eram antiquados, pois os alunos eram tidos como meros “depósitos” de conhecimento.

Este método de ensino conhecido como “tradicional” foi denominado pelo saudoso professor Paulo Freire como “método bancário” onde o professor somente depositava no aluno os conhecimentos sem respeitar suas características próprias de aprendizagem. (Patto. 1993)

Somente com o passar do século XIX que a educação brasileira começou a se tornar menos excludente. Foram criadas leis que definissem diretrizes a seguir para a educação, com o intuito de modernização, universalização do ensino e estrutura tanto metodológicos como organizacionais dos espaços físicos dos estabelecimentos de ensino.

A LDB de 1961 demorou um período de 1947 a 1961 para ser finalizada. Ela foi construída em meio a um grande conflito de interesses entre os liberais do movimento escola novista, que defendiam a escola pública e seu ensino laico e de responsabilidade da união. E pela igreja católica que defendia a escola privada e a não interferência do estado na educação. (LDB4024/61)

Em 1968 a UNESCO, criou um programa por meio de um grupo de especialistas que criou o termo Educação especial, o documento esclarece que:

Os objetivos da Educação Especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. (UNESCO, 1968, p.12)

Ao analisarmos este documento da Unesco, vimos que a educação especial tem muito a ver com a educação regular, porém a LDB de 1971 que sucedeu a de 1961 não seguiu o cunho pedagógico e inclusivo.

A primeira LDB foi formulada pelos liberais que defendiam uma educação para todos e de qualidade. Entre os idealizadores destaca-se o educador Anísio Teixeira e o deputado Darcy Ribeiro. Considerado o pai da escola pública brasileira, Anísio Teixeira contribuiu muito para a libertação

e mudança da educação, inspirado no americano John Dewey que seguia uma linha de escola para todos, e defensor de uma postura mais vertical entre alunos e professores. (Romanelli, 2001).

Em 1971 influenciado pelo regime militar as leis que regem a educação sofreram mudanças negativas. Com o intuito de transferir a responsabilidade da educação para as escolas particulares, os militares criaram uma série de impedimentos para a escola pública. (LDB5692/71).

Somente com o fim do regime militar a educação começou a ser menos excludente, a educação passou a ser dever do estado e um direito subjetivo do aluno, esse cenário se deu pela declaração de Salamanca, criação da ECA, LDB de 1996, e diversas leis e emendas que garantem o acesso e permanência de todos os alunos na escola.

Na década de oitenta surgiu diversas teorias educacionais, com o fim da ditadura a educação se tornou um direito de todos, diversos autores criaram suas abordagens e teorias educacionais, entre tantas se destacam as abordagens críticas e as metodologias construtivistas. Isto porque o aluno é visto como um sujeito complexo que constrói o conhecimento de forma diferenciada, ele precisa se sentir parte da sociedade de forma crítica e autônoma.

A escola deve formar os alunos em suas várias dimensões, o processo de inclusão não é tarefa fácil, não podemos ser ingênuos em acreditar que só as leis e documentos oficiais garantem a inclusão total de todos os alunos. (Ferreira, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos revisar neste estudo a aprendizagem é um direito de todos os estudantes, a escola a família e o estado deve ajudar na formação dos mais jovens para a continuidade dos estudos e trabalho.

Podemos analisar de forma breve a história da educação brasileira desde o período colonial, vimos que as leis foram grandes conquistas, porém na prática o professor ainda é o grande agente de transformação social, cabe a todos os educadores levar a seus alunos o conhecimento e aprendizagem de forma diversificada, respeitando o limite e características de cada um.

Hoje a educação construtivista busca formar o aluno de forma significativa, rompendo o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, onde o aluno é um mero depósito de conhecimento.

As crianças e adolescentes possuem o direito a aprendizagem adequada, de forma gradual, respeitando seus limites e individualidades, buscando formar indivíduos críticos, independentes, capazes de interagir com a sociedade no cunho social e profissional.

O professor tem por tanto um grande papel de formação de futuros cidadãos. As leis e diretrizes prevê tais perspectivas, porém a prática é composta por sua metodologia de ensino e aprendizagem, a família, a escola e a sociedade deve respeitar os direitos das crianças e adolescentes, para enfim alcançarmos o objetivo da educação que é formar indivíduos críticos, autônomos e capazes de seguir os estudos e trabalho posteriormente na vida adulta.

REFERÊNCIAS

1990. Lei Federal nº 8069. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília.

Armstrong, F. & Barton, L. (2003). **Besoins éducatifs particuliers et**. In br In

ARMSTRONG, Felicity, ARMSTRONG, Derrick & BARTON, Len. **Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives**. London: David Fulton Publishers, 2000.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado. _____.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**, 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

Cross cultural reflections on inclusive education. Dordrecht, Netherlands: Spring

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994. (**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 10 junho, 1994.)

FERREIRA, M. C. C. **Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular.** 2004.

Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: Diário Oficial. _____.

Lei Federal nº 8069. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília.

PATTO, M. H. S. (1993). **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SERRÃO, J. V. **História de Portugal: o despotismo iluminado (1750-1807).** v. 6, Lisboa: Editorial Verbo, 1982.

TEIXEIRA, F. M. et al. **Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000.** Ciência & Educação, v. 2013.

UNESCO, 1968. **A educação especial: relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.**

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

VYGOTSKI, L., S. (1985). **Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire.** In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

UNESCO, 1968. **A educação especial: relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.**

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)**, v. V. Madrid: Visos, 1931.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DISCUTINDO GÊNEROS CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES



AQUILA DE MORAES

Graduação em Licenciatura em Pedagogia, professora na rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Este texto apresenta questões teóricas que subsidiam a construção da identidade de gênero nas meninas. Estuda-se, teoricamente, como acontece essa construção. Discute o uso da condição de ser menina para respaldar a decisão de negar o acesso a esse grupo aos conhecimentos construídos pela humanidade. Mostra a situação da mulher brasileira em sua jornada pelo direito à educação sistematizada. Mostra por meio da história a chegada das meninas às escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Menina; Escola.

INTRODUÇÃO

O ser humano, desde os primórdios, se ocupou em explicar a origem e caracterização das coisas. Criou grupos que têm características comuns entre si e, no processo, distinguiu indivíduos que apresentavam comportamentos diferentes, o que justificaria exploração, opressão e segregação. Saliu características consideradas como positivas de seus pares e tornou de conhecimento público as negativas pertencentes ao outro grupo.

Nessa incessante busca o homem caracterizou a todos construindo sua identidade a partir das referências obtidas por meio da observação do outro. Nesse processo as diferenças serviram de motivo para excluir e dominar. Sendo assim, a construção das identidades, desde primórdios, está calcada pela seleção de características vistas como aceitáveis ou não.

IDENTIDADES, DIFERENÇAS E AS TEORIAS DE GÊNEROS

Faz-se necessário, para uma melhor compreensão da temática conceituar a palavra identidade. Foi observado que, segundo o dicionário (FERREIRA, 1975), a identidade consiste no “[...] conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc.”. O Referencial Nacional para a Educação Infantil (RNEI, 1998, p. 13), apresenta a seguinte consideração:

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de uma distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modo de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição.

Os conceitos confirmam a ideia de que a construção da identidade tem origem nas diferenças e que este processo se dá por meio do contato com o outro, com suas diferenças. Na classificação dessas originam-se as discussões em torno do gênero baseadas, inicialmente, nas biológicas para, posteriormente, serem pensadas e discutidas a partir da situação sociocultural (MURARO; BOFF, 2002).

Sendo assim, essa construção da identidade ocorre na observação e convivência dos componentes da família, utilizando destes as experiências e fontes de significados que constitui sua cultura, história, relações funcionais e de poder. Para tal são utilizados, também, a história do grupo social, a memória coletiva, os aparatos de poder, as revelações de ordem religiosas ampliadas da constituição biológica, bem como as fantasias pessoais.

Tudo isso acontece a partir da relação com a história de vida e o mundo que cerca as pessoas. Sendo assim, toda identidade é construída socialmente e este fato acontece em um palco marcado por relações de poder, onde os atores constroem significados, tendo como base um atributo cultural. Fagundes (2001, p. 13), analisa a complexidade dessa construção da identidade ao afirmar que para expressar-se enquanto indivíduo único a construção do ser mulher e ser homem têm início com uma heautognose e com o desenvolvimento da identidade pessoal, que se parentais e o meio em que o indivíduo está inserido.

Nesse processo vão sendo negadas as características que, segundo o grupo social, não fazem parte das que são formadoras da personalidade de uma menina, e esta vai assumindo o que constitui traços tipicamente femininos. Assim, a família reproduz pensamentos culturalmente construídos com o objetivo de controlar seu comportamento.

Desta forma, o processo de construção da identidade perpassa por uma metodologia complexa, na qual esquecemos o que somos e absorvemos o que o grupo social afirmar o que devemos ser e, neste processo, internalizamos uma personalidade. Segundo Beauvoir (2009), as pessoas as cem com gêneros biológicos quase sempre definidos, mas, o jeito de ser de cada um é construído pela cultura, ou seja, não se nasce menina, estas características cobradas socialmente são construídas. A autora afirma que, quando o indivíduo o nasce se torna homem ou mulher, pois este

tem sua identidade construída por meio das relações sociais e dos diferentes sentimentos.

Aprendemos que a compreensão de ser homem ou mulher pode assumir características diferentes em um certo momento histórico ou numa outra cultura/sociedade. Assim compreendido, a construção da identidade de gênero possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino com base nas relações e contratos socioculturais estabelecidos antes do seu nascimento. Essa discussão extrapola a compreensão do exercício de papéis sociais, uma vez que pertenceria a cada gênero conhecer o que lhe assenta, ou não, adequando-se a essas esperas, as opções estão implantadas em contextos já previamente marcados: lugares de meninos e lugares de meninas. Deste modo, observar a aprendizagem de papéis masculinos e femininos sugere que o ser homem e o ser mulher podem desempenhar uma variante de formas: intrincadas organizações de poder estão submersas nos discursos e práticas que representam as instituições que são elaboradas a partir das relações de gênero.

A discussão que envolve os papéis sociais extrapola o aprendizado em torno do assunto. Assim sendo, caberia a cada homem e cada mulher conhecer e optar pelas suas conveniências, adaptando-se às expectativas. Ocorre, pelo que Beauvoir (2009), nos mostra, de que os lugares das mulheres e dos homens já se encontram culturalmente demarcados. Isto significa que o estudo dos papéis sociais femininos e masculinos implica na compreensão sobre o significado de feminilidade e masculinidade, bem como sobre as redes de poder que envolvem as práticas e discursos em torno das relações de gênero.

Alguns símbolos, construídos socialmente por meio da história, demarca lugares significativos de menina ou menino: meninas usam rosa, meninos azuis; meninas brincam de bonecas e meninos de carrinho. Esses símbolos influenciam no social e na escolha de atividades futuras.

Para entendermos como a identidade de gênero é construída é necessário conceituar gênero, e, dessa forma, ficará mais claro e compreensível entender o processo de significação dessas identidades, como afirma Meyer (apud LOURO; NECKEL e GOELLNER, 2003, p. 16):

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame de processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.

Ao discutir identidade Gallagher (1998, p. 30), afirma que “[...] de expectativas muito diferentes, tanto Freud quanto os behavioristas como B. F. Skinner afirmaram que a experiência era amplamente mais importante para o que somos do que os traços inatos”. O autor demonstra concordar com Meyer no que se refere à construção das identidades, incluindo, na discussão, a identidade de gênero, que é construída a partir de experiências, relações sociais com o outro, e que não se deve levar em conta apenas a influência biológica, mas o legado sociocultural do indivíduo.

Sobre o legado genético que influencia na construção de identidade Gallagher (1998, p. 79),

assevera que “[...] progressos médicos na descoberta das origens genéticas de certas características e doenças físicas como o mal de Huntington têm restaurado a credibilidade da ideia de que a hereditariedade também influencia os traços de comportamento”. E complementa:

[...] de acordo com essa compreensão moderna mais sofisticada das correlações genes-ambiente, a hereditariedade pode ser o início da personalidade, mas certamente não é seu fim. [...] natureza e criação não são forças autônomas, muito menos antagônicas; ao contrário, a experiência de cada pessoa é moldada pela biologia que ela herda – e, em certa medida, vice-versa (p. 90).

É perceptível que os autores concordam com a ideia de que o ambiente influencia na construção da identidade, e, conseqüentemente, na identidade de gênero que é marcada pelas diferenças; mas, é observável que a diferença biológica é incluída como mais importante que as outras.

As diferenças biológicas não justificam a discriminação, a dominação e a exploração. Estas levam à exclusão. E, se as mulheres não são iguais aos homens são excluídas do seu grupo, tratadas como seres inferiores e aprendem que devem ser submissas faces, inclusive, às diferenças físicas, recaindo em equívocos referentes à fragilidade da mulher e fortaleza do homem: o homem é apenas razão? O homem não se emociona? O homem não chora? A história não mostra isto. A mulher é frágil fisicamente? A história também não mostra isto.

As mulheres são fortes nos afazeres domésticos, ao cuidarem da casa, filhos, maridos, bem como o são na dor ao parirem os filhos do casal. A história as mostra praticando esportes antes apenas peculiares aos homens, quebrando mitos e equívocos observando-a desde a antiguidade podemos constatar que as mulheres e homens são fortes e fracos a depender das situações.

As mulheres já mostraram o quanto são capazes de realizar as mesmas atividades profissionais, intelectuais, políticas e sociais que os homens executam. Porém, existe um forte preconceito que tem como conseqüências para as mulheres: menores salários que os dos homens, sobrecarga de trabalho doméstico e maior responsabilidade na educação dos filhos.

De acordo com Passos (2001, p. 13), “antes mesmo do nascimento de uma criança, uma série de diferenciações faz parte dos pensamentos, expectativas e atitudes dos adultos sobre ela, que se desenvolvem durante o processo de espera”. Assim compreendido, nossa identidade começa a ser construída antes mesmo do nosso nascimento: nomes, padrinhos e madrinhas, cores, roupas, festas, casamentos são pensados antes do parto.

Em virtude de todas essas especificidades históricas a educação estabelece normas diferentes para mulheres e homens, pois, a cultura institui regras e padrões diferenciados para o menino e para a menina. Desta forma, a sociedade estabeleceu quais as profissões consideradas femininas e quais as masculinas. É observável para qualquer um que se interesse pela temática que essas escolhas das profissões para cada gênero estão enraizadas nas características femininas ditadas pela sociedade ocidental, como: fragilidade, bondade, emotividade, passividade, submissão, enquanto que as correspondentes ao do homem residem nas forças física e emocional, racionalidade, agressividade e autonomia. A cultura condiciona, também, como mulheres e homens devem se comportar, pensar e atuar na família, na escola, no trabalho e na sociedade, considerando que as mulheres são mais aptas para o trabalho doméstico, enquanto os homens são mais adequados

para as atividades públicas. Esta seleção dos trabalhos baseia-se nas características biológicas: órgãos genitais, menstruação, gravidez, amamentação e menopausa e onde essas características fragilizam o resultado do serviço, na assiduidade e pontualidade.

A SITUAÇÃO DA MULHER BRASILEIRA NO CENÁRIO CONSTRUÍDO

Estamos inseridos em um contexto social que evolui constantemente, e, sendo assim, é necessário descrever e refletir sobre a historicidade em que mulheres e homens estão mergulhados para que haja uma melhor compreensão sobre a temática que perpassa na educação das meninas que se inicia na família e expande-se para a escola.

Essa construção cultural do que é ser mulher ou homem teve início na pré-história, provavelmente no período Paleolítico, e, desde então, a mulher e o homem evoluíram bastante: deixaram a vida nômade, construíram aldeias, domesticaram animais, inventaram instrumentos para facilitar a vida diária e, tudo isto, em alguns milhares de anos. Historicamente, a humanidade esqueceu que, foi graças ao seu cuidado com os filhos que, ao invés de seguir o homem nas caçadas no período Paleolítico, a mulher caminhou no passo de uma criança, plantou sementes, domesticou animais e impulsionou o nascimento das primeiras aldeias. O homem, por sua vez, utilizando-se de sua força destrói as sociedades matriarcais, aprisionando as mulheres nas casas e templos.

Se pensarmos que o período de existência dos seres humanos na Terra é de dois bilhões de anos, e que o período patriarcal corresponde a 0,5% desse tempo de existência, perceberemos a importância da pré-história na construção da humanização, conforme Muraro (2000, p. 147), nos informa que esse foi o mais longo núcleo da existência humana, provavelmente quinhentos mil anos de cultura de caça e quinhentos mil de horticultoras. O patriarcado e sociedades agrárias têm em média dez mil anos enquanto o período de industrialização duzentos anos.

Desde o período da humanidade que ficou conhecido como pré-história a mulher tem demonstrado sua força e seu altruísmo. Enquanto comunidade nômade a caça, atividade importante para a sobrevivência da espécie nesta época mantinha os homens afastados do grupo familiar por longos períodos. As mulheres ficavam com os filhos e precisavam saciar a fome e cuidar da proteção, garantindo a sobrevivência de ambos. Nesta busca para saciar suas necessidades vitais e a de seus filhos, a mulher inicia a domesticação de alguns animais e a plantação de alguns tubérculos, enquanto esperava o retorno dos caçadores.

Quando o homem descobre que não é mais necessário sair com tanta frequência em busca de animais, provavelmente, começa o conflito de gênero, pois mulheres e homens passam mais tempo juntos e seus comportamentos são norteados pela estrutura biológico-hormonal que, na mulher, sob o efeito do hormônio estrogênio tem a agressão inibida, enquanto, no homem, sob o efeito do androgênio potencializa-se.

Ao elaborarem as diferenças socioculturais características desse tipo influenciaram nas divisões de tarefas: ao homem coube as tarefas que estavam ligadas ao perigo físico, à conquista territorial e a dominação; às mulheres, por serem mais ligadas a pessoas do que a objetos, pela

sua sensibilidade com o universo simbólico e espiritual, lhes coube as funções de cuidados com a família e os artefatos domésticos, esquentaram os corpos de seus filhos com peles, e, nesses cuidados, inventaram os tecidos. Por esta razão, foi mais fácil para o homem mantê-la em suas casas e nos templos (MURARO e BOFF, 2002).

Como resultado da maternidade e do cuidar do outro a mulher finda por criar relações de afeto, significar objetos necessários aos cuidados com a alimentação e saúde o que pode ter justificado o surgimento das crenças e mitos religiosos. Possivelmente quando as ervas não surtiam efeito, ou o que foi coletado não era suficiente para alimentar a todos a mulher buscava auxílio no mundo invisível dos deuses.

Essas diferenças permearam as relações humanas em todas as épocas e continuam evidentes atualmente, pois “[...] a nossa sociedade de corte capitalista e altamente competitiva oprime estruturalmente a mulher” (MURARO; BOFF, 2002, p. 50), resultando na dominação do homem e na marginalização da mulher.

Historicamente, a mulher brasileira tem percorrido um caminho difícil. Os primeiros habitantes europeus no Brasil interessavam-se apenas por extrair as riquezas da colônia para, então, retornarem à Europa. Nessa mudança, não trouxeram, inicialmente, suas famílias para a Colônia, e, sem entender a cultura indígena, julgando os costumes dos índios norteados por seus próprios valores culturais, veem os comportamentos das índias sob o olhar do europeu patriarca lista: “mulheres de muito bom parecer e nuas e limpas” (LOURO; NECKEL e GOELLNER, 2003, p. 48), usando-as como escravas e amantes até a chegada das portuguesas.

A fixação das europeias no Brasil deu-se sob um sistema extremamente patriarcal, onde as mulheres eram consideradas propriedade do homem. No Brasil Colônia a mulher ficava restrita, quase mesmo confinada, ao espaço doméstico, saindo de casa apenas para ir à missa. Seus afazeres resumiam-se a tarefas domésticas como cozinhar, fazer rendas, bordar, cuidar dos filhos – se os tivesse – ou da família de modo geral. Não podiam estudar, pois sair de casa representava um perigo no sentido de que poderiam travar conhecimentos amorosos sem a permissão do pai. Louro; Neckel e Goellner (2003, p. 79), mostram o que o homem da época pensava sobre o assunto quando escrevem que “o sexo feminino fazia parte do imbecilitussexus, ou sexo imbecil”, colocando-as na mesma categoria que crianças e doentes mentais, logo atrapalhadas e incapazes de aprender.

Os costumes da época definiam uma situação social extremamente inferior para a mulher. Neste contexto, não apenas a mulher negra e a de origem indígena eram exploradas como escravas ou objeto sexual, mas também as mulheres brancas, senhoras das grandes propriedades, eram consideradas como seres inferiores. A mulher tinha como função principal a procriação e a supervisão das tarefas domésticas. Casavam-se geralmente aos doze ou treze anos, no mais tardar aos catorzes e sempre com homens mais velhos, eram vistas como máquinas de produzir filhos e geralmente morriam de parto (MURARO, 2000, p. 156), logo a glória dos velhos coronéis era ter várias esposas, cada uma deixando vários filhos, assim, ao morrerem sua virilidade era glorificada pela quantidade de mulheres e filhos que apareciam em seu epitáfio (FREIRE, 2004).

No século XIX, Marx e Engels declarava que a primeira opressão de classes teria ocorrido

com a opressão do sexo feminino pelo masculino, e, na família, o homem representaria o burguês e a mulher, o proletariado. Enfatizava, desse modo, a necessidade de estabelecer a igualdade social entre ambos, que se manifestaria por meio da “igualdade legal” (MARX e ENGELS, 1997, p. 36).

As regras históricas e sociais desiguais permaneceram atualizadas na sociedade brasileira até o século XX. As tentativas de rompimento dessas normas sociais sempre provocaram um profundo desgaste emocional, perda de padrão econômico e marginalização social às mulheres que decidiram enfrentá-las. Os limites e repressões que foram incorporados na representação social da mulher, presentes no imaginário popular e na subjetividade dos indivíduos – inclusive da própria mulher – na sociedade brasileira situaram-na na condição de inferioridade social e na posição de cidadã de segunda classe na esfera política nacional. Ao se tratar das moradoras de regiões rurais, a opressão e a condição de inferioridade são maiores, pois, além de jornada dupla ou tripla de trabalho, à quantidade de filhos que dá à luz por falta de políticas públicas que favoreçam uma educação para o controle da natalidade, ainda sofrem os maiores sansões da sociedade sobre seu comportamento sexual. Segundo Muraro (2000, p. 156), “Por qualquer desconfiança de adultério ou perda de virgindade o marido ou pai pode matar a mulher (grifo meu) sendo absorvido por ‘legítima defesa da honra’”. Esta é uma das formas cruéis – se não a mais cruel – de preconceito, discriminação e violência contra a mulher.

Nesse contexto, as mulheres negras faveladas, moradoras dos grandes centros urbanos formam uma comunidade matricêntrica e matrilocal, apesar dos valores patriarcais que continuam difundindo haja vista que são elas que assumem sozinhas a educação e o sustento dos filhos, e às vezes netos. Possuem um comportamento sexual mais permissivo por terem a capacidade de sustentar-se sozinha. Sobre isso, Muraro (2000, p.157), informa que: “Na América Latina, o número dessas famílias é muito grande, cerca de 10% do total, e quase todas nas áreas mais pobres, mostrando que a família nuclear só é possível em camadas de uma certa renda, e, portanto, é um privilégio de classe.

Apesar das desvantagens indiscutíveis da posição ocupada pela mulher dentro da sociedade, geradas pela subserviência e desigualdade e do autoritarismo e atitudes antidemocráticas adotadas pelo homem em relação a seus membros constituintes, essas normas foram copiadas pela sociedade brasileira.

Muitas foram as lutas pela emancipação da mulher no Brasil, onde não lhes era permitido o acesso aos Cursos Superiores ou a qualquer atividade política, ou intelectual até fins do século XIX, exceto, porém apenas àquelas que as famílias podiam pagar seus estudos, as de classes desfavorecidas economicamente não tinham acesso à escola. Lutando contra todo tipo de discriminação, a mulher brasileira conseguiu, gradativamente, vencer dois grandes desafios: o acesso à educação em todos os níveis e o direito ao voto nas mesmas condições que os homens. Entretanto, na sociedade brasileira, a situação feminina continua ainda sob o estigma de minoria.

A EDUCAÇÃO POR MEIO DA HISTÓRIA: A CHEGADA DAS MENINAS À ESCOLA

Na revolução do período Neolítico inicia-se a complexa evolução do homínido e tem início o processo de educação dos mais jovens. Segundo Cambi (1999, p. 58), "já nesta fase, a educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura". Esse processo ocorre, inicialmente, num jogo de imitação e finda em uma revolução educativa, para depois ocorrer de forma que "fixa uma divisão educativa paralela à divisão do trabalho (entre homem e mulher, entre especialistas do sagrado e da defesa e grupo de produtores)", afirmando ainda que "fixa o papel da família na reprodução das infraestruturas culturais: papel sexual, papéis sociais, competências elementares, introjeção da autoridade", findando por produzir "o incremento dos locais de aprendizagem e de adestramento específicos (nas diversas oficinas artesanais ou algo semelhante; nos campos; no adestramento; nos rituais, nas artes)". O que começou como em um jogo onde os mais jovens imitavam os mais velhos foi especializando-se, dando origem a uma atividade que, mais tarde, ganhou um local específico para a aprendizagem: a escola.

A educação brasileira, nas escolas ou na família, tem uma influência muito grande da educação europeia da Idade Média caracterizada por uma nova organização da sociedade que acontecia em torno do feudo. A cultura feudal caracterizava-se pela devoção à fé cristã, aos seus dogmas e mitos. Substituindo as escolas estatais romanas de Gramática e de Retórica, as escolas monásticas propõem uma formação não literária, mas religiosa.

No século XV surge o sentimento da infância e, com ele, a necessidade da formação moral além da intelectual, e, como na Idade Média, misturavam-se as diferentes ideias. Dentro de um espírito de liberdade de costumes surge a escola e o colégio como locais para colocar as crianças e, segundo Ariès (1981, p. 107), "adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos". Ariès (1981, p. 110/125), amplia a discussão e afirma que no processo de construção e evolução da escola medieval a moderna as mulheres foram excluídas do processo.

A visão que se tinha da criança era um ser fraco que necessitava de cuidados para seu desenvolvimento, logo os colégios introduziram uma disciplina rígida para garantia dos parâmetros sedimentados e considerados como verdades absolutas. O objetivo da educação escolástica era humilhar a infância com a finalidade de distingui-la e melhorá-la. Nesse sistema escolar o mestre utilizava o chicote como quisesse e possuía "três características: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos morais" (ARIÈS, 1981, p. 117).

Em 1763 inicia a repugnância a esse modelo escolar, quando as autoridades decidiram reorganizar o sistema escolar e suprimir, de acordo com Ariès (1981, p. 119), "[...] tanto os castigos corporais como os princípios medievais de emulação adotados pelos odiados jesuítas".

Às meninas era reservada a educação doméstica, depois criou-se o hábito de enviá-las para os conventos a fim de receberem a educação religiosa, e, sendo assim, mal sabiam ler ou escrever.

Porém, no desenrolar desse processo a situação passa por transformações a exemplo do Saint-Cyr de Mme de Maintenon que no fim do século XVII era visto como uma instituição moderna de educação para meninas a partir dos sete, ou doze anos, até os vinte. (ARIÈS, 1981)

A visão que se tinha da mulher era de uma figura marginal, subalterna ao homem de tal maneira que, segundo Cambi (1999, p. 177), esse fato ocorria até mesmo na criação (já que deve ser menos alimentada), alheia à educação; ao mesmo tempo marginalizada e exaltada, como ocorre na ideologia cristã, colocada entre Eva e Maria.

O autor se refere a visão que se tinha da mulher na Idade Média, que deixou resquícios no imaginário popular contribuindo na construção da identidade patriarcal. Neste modelo a mulher é vista como uma pessoa de moral ilibada, que serve ao casamento e maternidade, ou de moral duvidosa, própria para amante e concubina. Estas diferenciações são norteadas não apenas pelo comportamento feminino, mas pela classe social a qual estariam inseridas. Sobre a maneira de educar da sociedade medieval, Cambi (1999, p. 178), ainda enfatiza que ocorria de maneira severa onde a criança era exaltada pela inocência, a mulher com idealização e a juventude pela vagabundagem.

Os portugueses trouxeram para o Brasil essa herança cultural e transformam os engenhos em pequenos feudos: A centralização do poder, o uso da força e do castigo, a escravidão, a distinção de classes, a inferioridade do povo permaneciam como ingredientes culturais fortes. Os senhores subvertiam a ordem, fazendo [...] o novo eixo social” (LOPES; FILHO; VEIGA, 2003, p. 56).

O uso dos castigos não fazia parte apenas da cultura europeia, os índios brasileiros utilizavam-se, também, do medo como um instrumento para moldar comportamentos. Freire (2004, p. 199), escreve sobre os Zuñi, descrevendo uma dança destinada a incutir nos curumins sentimentos de obediência e respeito aos mais velhos onde “os personagens da dança eram uns como papões ou terríveis figuras de outro mundo, descidos a este para devorar ou arrebatam meninos maus”. A dança finalizava com a “morte de uma criança, escolhida entre as de pior comportamento da tribo.”

O castigo descrito objetivava nortear o bom comportamento de todas as crianças da tribo e, certamente, as deixava com medo de fazer algo que pudesse provocar a própria morte, fato que a levava a ter um excelente nível de obediência. Sobre a utilização do medo para educar Melatti (1970, p. 111), afirma que, na tribo dos Krahó, “[...] há certos indivíduos que têm o direito de punir os demais em nome de toda a sociedade.” Essa punição era transformada em ritual e “[...] aplicada a indivíduos que incidem habitualmente num tipo de comportamento reprovado.” Os castigos que aconteciam tinham um objetivo, nada acontecia por acaso, tinha cunho educativo.

Podemos observar que o medo, como instrumento para moldar comportamentos não é herança apenas da cultura ocidental e influenciaram sobremaneira no ambiente educacional. Essa ferramenta para punir e educar foi muito utilizada pelas famílias para nortear a forma de agir e ser das meninas. O resultado foi meninas, e, futuramente, mulheres mais submissas, aceitando as diferenciações de educação entre estas e os meninos. Por sua condição inferior na sociedade, a mulher não tinha o menor direito à aquisição de cultura ou conhecimento de qualquer natureza. E, quando as famílias aceitavam que as filhas obtivessem uma educação escolar, esta era realizada nos conventos, onde “o ensino da leitura e da escrita era ministrado ao lado da música, do canto-

chão, e o órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e de flores artificiais” (LOURO; NECKEL e GOELLNER. 2000, p. 87)

É válido acrescentar que as mulheres que tinham acesso aos conventos eram as filhas das famílias abastardas, e, como as mulheres viviam em função do homem, “para as moças brancas pobres, desprovidas de dote, sem os requisitos para o casamento ou o convento e condicionadas pelos preconceitos contra o trabalho, existia a alternativa da prostituição” (MELO, FREITAS e FERREIRA, Apud FAGUNDES, 2001. p. 31). No período colonial a instrução era reservada aos meninos, homens, indígenas e colonos, pois segundo Paiva (In LOPES, FARIA FILHO e VEIGA, p. 44) “os jesuítas deviam estar convencidos de que isso era importante para os homens desta terra”; ou seja, a intenção de aceitar apenas os homens, não importa se índios ou portugueses.

Além de não poder frequentar a escola a mulher devia obediência ao seu marido, que podia também ser seu algoz. O homem colonial utilizava a força e o castigo para centralizar o poder, porque existia uma educação que utilizava o medo como ferramenta e este mecanismo tornava difícil a ascensão da mulher nos círculos dos diversos poderes, e, nos templos, os sacerdotes impunham o medo para que as fiéis seguissem as normas religiosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de todos estarem tão acostumados a frequentar a escola e, anos mais tarde, ver os filhos frequentando-a é tão naturalizado que não se pergunta o porquê da existência da escola. É importante se refletir, enquanto educadoras/educadores e mães/pais, sobre os diversos papéis que a escola pode desempenhar, e, entre eles, está o de auxiliar na formação da identidade da mulher considerada ideal: obediente, comportada, preocupada com a aparência para agradar ao outro.

Desta forma, legitimando, muitas vezes, o que foi aprendido na família, a escola auxilia na naturalização da submissão da mulher, preparando-a para não questionar sua condição na sociedade e não buscar explicações para várias situações, como por exemplo: um número maior de mulheres tem o nível de instrução mais elevado, mas as mulheres recebem salários menores que os homens pela mesma função; bem como, têm menos chances de promoção, acrescentando que a inserção no mercado de trabalho – considerado específico para os homens para as mulheres é mais difícil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 2: Formação **personal e social**.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA-Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 14. ed. Rio de Janeiro: Fronteira, 1975.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GALLAGHER, Winifred. **Identidade: a genética e a cultura na formação da personalidade**. São Paulo: Ática, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre(org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Org. de Osvaldo Coggiola. 4a reimpressão. São Paulo: Boitempo, 1999.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Masculino e feminino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

PASSOS, Elizete Silva. et. al. **Ensaio sobre gênero e educação**. Org. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes. Salvador: UFBA-Pró-Reitoria de Extensão, 2001. (Série UFBA em Campo; Estudos).

APLICAÇÕES E BENEFÍCIOS DA MÚSICA EM SALA DE AULA



CLÓVIS DA SILVA LIMA

Graduação em Letras pela Faculdades Oswaldo Cruz (1995); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Silvio Portugal.

RESUMO

Este artigo apresenta a importância da música no processo de ensino aprendizagem, analisa o papel da música na educação, sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo como interação e autoestima. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma. A música nos mostra que não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, pois, ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo, que facilita a aprendizagem e a socialização. Enfim, a música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamentos ou inibição, para isso, é preciso aliar música e movimento. Entre as linguagens artísticas, a música é uma das mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos. A escola, no entanto, tem um papel muito importante no contato da criança com esse tipo de manifestação cultural. A ela, cabe garantir que se tome consciência dos elementos que fazem parte da linguagem musical. A inserção do lúdico na Educação Infantil vai além de estabelecer e implantar currículos ou aplicá-los para as crianças sem nenhum recurso que chama sua atenção, isso implica numa renovação da formação continuada do professor. E é por isso, que brincar é a melhor forma da criança aprender, porque quando brinca se diverte, e concentra maior atenção por aquilo que faz.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Socialização; Desenvolvimento; Percepção.

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho de conclusão de curso temos como objetivo apresentar a importância da música e da musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento de inteligência e a integração do ser. Explicar como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança. O tema fala ainda sobre o papel da música na educação, não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo.

A musicalização abrange aspectos importantes com objetivos educacionais, e é uma ferramenta que auxilia o educador a cumprir bem o seu papel, visto que educar exige alegria, emoção, comprometimento, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre as pessoas. Neste contexto, a utilização desta ferramenta visa aprofundar o conceito de música na aprendizagem, como processo de transformações e mudanças muito importantes que completem o conhecimento que está sendo desenvolvido e estimulado, para termos ciência de que vamos lidar com indivíduos diferentes que merecem todo o nosso respeito e dedicação, em busca do melhor que a educação puder proporcionar. As argumentações aqui apresentadas farão acrescentar saberes importantes que se misturam e se complementam, no entendimento de que a educação sem alegria é sem graça e sem vida. Educar é uma tarefa que tem que ser vivenciada com beleza e prazer.

A INSERÇÃO DA MUSICALIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM

O QUE É MÚSICA?

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria. Existem inúmeras definições para a música, mas de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, à medida que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas. Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc.”.

Na Grécia Clássica, o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

Por outro lado, do surgimento da música existem várias hipóteses e diferentes autores defendem a seu modo, uns falam que por meio dos cantos dos pássaros, ou do uso de instrumentos rústicos, tambores e algumas outras hipóteses como dos movimentos rítmicos do corpo humano. Desta maneira muitos fatos sobre a música e sobre o seu surgimento até hoje ainda são pesquisados e existem ainda diversas definições para a música, mas de modo geral a música é considerada como arte e ciência.

Portanto o seu significado define sua importância no processo ensino aprendizagem. Desta forma, é interessante unir esses dois pontos de ciência e arte e com criatividade, empenho, conhecimento, recursos, didática, boas metodologias e práticas voltadas para os saberes, a para auxiliar na aprendizagem do aluno, a música se torna um fator essencial nesse sentido e um agente positivo.

A MUSICALIZAÇÃO COMO FORMA LÚDICA DE APRENDIZAGEM

Segundo Bréscia (2003) a musicalização significa desenvolver o senso musical da criança, sua sensibilidade e expressão, ou seja, inserir a criança no mundo da música. O trabalho com a musicalização desperta e aprimora o gosto musical, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, o ritmo, o prazer de ouvir a música, a imaginação, memória, atenção, autodisciplina, socialização e afetividade. Também contribui para a consciência corporal e a movimentação, permitindo dessa forma que a criança conheça a si mesma melhor.

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (BRÉSCIA, 2003, p. 81). Para despertarmos a musicalização na criança, é necessário apresentar a música em sua própria linguagem, ou seja, por meio de momentos e atividade lúdicas. Unindo o mundo da música e as magias da ludicidade criarão um universo cheio de novas descobertas, fantasias e aprendizagem para as crianças da Educação Infantil.

Por outro lado, Brito (2003) afirma que os primeiros anos de aprendizagem de uma criança são favoráveis para iniciar o entendimento da linguagem musical, para aprender a ouvir sons e a reconhecer as diferenças entre eles. Entretanto, afirma também que na pré-escola a criança ainda não tem capacidade de concentrar-se para ouvir a música, por isso é necessário que a apresentação da música seja feita de forma lúdica, isto é, por meio de histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras, motivando sua participação.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando a identificação natural da criança na música. A brincadeira musical na Educação Infantil deve focar ações como: a escuta de músicas e diferenciações de sons e silêncio, a expressão corporal em diferentes ritmos musicais, o cantar em diversas alturas e intensidades sonoras,

a exploração dos sentimentos por meio da música, a criação musical livre e com regras. Se bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, a criatividade e a possibilidade de descoberta de novos dons e aptidões, por isso se torna um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais em sala de aula. É interessante verificarmos a quantidade de habilidades que estão sendo desenvolvidas no ato de cantar em grupo. Brito (2003), reforça a ideia acima, “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”.

Por meio dessa coletividade conseguimos encontrar algo que seja comum e unificador para o grupo naquele momento. Pensando na integração do som com o corpo e nas reações que este apresenta na presença do primeiro, se faz necessário dar liberdade para as crianças se expressarem por meio do canto.

É certo que a música é gesto, movimento e ação. No entanto, é preciso dar as crianças a possibilidades de desenvolver a expressão, permitindo que criem gestos, que observe e emitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo (BRITO, 2003, p. 93). Pensando, assim, percebe-se que a musicalização contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, deixa o ambiente escolar mais alegre e conseqüentemente mais agradável, além de ajudar na socialização das crianças. A musicalização na sala de aula também é usada como forma de relaxar os alunos depois de atividades físicas, ou para acalmá-los diante da tensão de novas e diferentes atividades, além de ser um importante recurso didático.

Pretende-se mostrar nesse contexto, que atualmente algumas escolas trabalham música dentro das salas de aula, muitas vezes sem considerar seus vários aspectos como o emocional, o físico, a leitura e a escrita. Para tanto, os profissionais que fazem parte deste contexto consideram mais o aspecto lúdico, do que o conjunto de fatores que precisam ser observados. Portanto, é importante que isso seja mudado para que assim os alunos sintam mais interesse pela música e aprendam com mais facilidade. Desta forma, é preciso que as escolas e seus profissionais busquem recursos que tornem mais prazeroso o aprender, e assim se encorajem cada vez mais.

A música sempre esteve presente na vida das pessoas, seja em forma de letras simples desde a infância, ou cantaroladas e até pelos cantos dos pássaros. Os sons podem ser ouvidos de várias formas e cada qual interpreta do seu modo e a sua maneira. De acordo com Macedo (2005) a musicalização é uma importante ferramenta para a construção do saber e do conhecimento musical. Esse processo tem como objetivo despertar, aprimorar e desenvolver o gosto musical nas pessoas e contribuir para motivar e estimular a formação emocional e física do aluno. Para tanto a música deve estar associada á todos os outros tipos de arte, contribuindo assim para o melhor desenvolvimento de todos e facilitando o processo ensino-aprendizagem, desta maneira adaptar esse conjunto á realidade dos alunos é primordial. Por outro lado, também não se deve esquecer o conteúdo social e humano da música, e sua eficiência depende de alguns fatores imprescindíveis para a prática Pedagógica, como o uso correto das metodologias e que essas sejam adequadas para cada tipo de público, sociedade e ambiente, e assim ser mais bem compreendida e trabalhada.

O papel da música na educação tem sua importância também sobre o ponto de vista que através dela podemos sentir refletir, perceber, imitar, criar e motivar. Pois ela mexe com nossa ima-

ginação e com nossos sentidos. Desta maneira ela pode mudar nosso modo de pensar e agir, fazendo com que todos percebam seu valioso significado e seja cada vez mais inserida no processo de formação dos indivíduos. Desta forma, a música é considerada um agente facilitador no processo educacional e auxilia para ensinar os conteúdos de várias formas em todas as séries e em diversas práticas, assim, a música consegue prender a atenção dos alunos, e em especial daqueles que são mais difíceis de chamar a atenção, os alunos mais inquietos e nesse sentido compreendemos o objetivo de ensinar também com música e a sua serventia (MACEDO,2005).

A música é conhecida como um universo de expressão de valores culturais, e ideias e facilita a comunicação com o meio em que se vive e consigo mesmo. Portanto nesse sentido a música com suas expressões, habilidades, possibilidades, procedimentos, considerações e todo seu desenvolvimento, mostram-se capaz de adquirir conhecimentos únicos e resultados extraordinários, despertando noções de respeito e abrindo espaços para outras aprendizagens, demonstrando sua real necessidade em todos os sentidos, principalmente no contexto escolar. Segundo Macedo (2005, p.10): [...] o desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso individual ou coletivamente.

A aprendizagem expressa um novo conhecimento, espacial e temporalmente determinado. Espacial porque se trata de juntar uma coisa a outra. Temporal porque essa ligação modifica ou acrescenta algo ao que era, ou não era antes dessa apreensão. Desenvolvimento refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, inclui, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. Ao envolver, marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações; ao se negar, expressa sua condição necessária, irreversível e histórica que, inserida no fluxo de existir, só pode desenrolar-se conservando sua identidade no jogo de suas transformações. Na dimensão lúdica temos o hábito de classificar os jogos e brincadeiras, ou musicalização na aprendizagem, sejam por seus conteúdos, materiais, preferências ou estruturas. Nesse capítulo, a ideia é sugerir indicadores para inferir a dimensão lúdica.

Antes disso, talvez, seja interessante lembrar a diferença entre julgamentos com base em conceitos (que nos possibilitam fazer classificações) e julgamentos com base em conceitos (que nos permitam fazer observações, ajustamentos e avaliações não conceituais). Quando se trabalha com indicadores, o desafio é aprender a observar partes, elementos, detalhes que nos permitem supor um todo que só pode ser apresentado de modo incompleto, que não pode ser percebido totalmente. Possibilita, também, antecipar ou corrigir algo que ainda não é que ainda não se realizou completamente. O objetivo é apresentar cinco indicadores que permitam inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento. Favorecendo a observação da dimensão lúdica nas atividades escolares. Para isso, defendemos que, na perspectiva das crianças, elas apresentem as seguintes qualidades: Macedo (2005), “terem prazer funcional, serem desafiadoras, criarem possibilidades ou disporem delas, possuírem dimensão simbólica e, expressarem-se de modo construtivo ou relacional”.

A hipótese é que, se soubermos observar a presença maior ou menor do lúdico, poderemos

compreender resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças. Além disso, nosso objetivo é desfazer certos mal-entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade. Se fosse só assim, poderíamos, por exemplo, vir a serem reféns das crianças. Dispomos de leis que exigem do poder público, em todos os níveis, uma aplicação mínima de seus recursos orçamentários em favor da educação de crianças e jovens. Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A música tem um importante papel no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar. Segundo Bréscia (2003), no processo de alfabetização, isso acontece ensinando as letras, brincando com as palavras em forma de música, o que é também uma forma de chamar a atenção daqueles alunos mais agitados na sala de aula. Mas a música na educação tem muito mais importância do que isso, cientificamente comprovado, ela estimula diversas áreas do cérebro, e facilita o aprendizado. A iniciação musical é de suma importância, e ela deve acontecer o mais cedo possível. A música é uma das ferramentas mais potentes para estimular os circuitos do cérebro, além disso, contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A música compõe o cotidiano do ser humano por sermos envolvidos emocionalmente pela letra e melodia e ela libera em nós a consciência de que existe a inteligência intrapessoal. Fazendo uso deste poder da música sua utilização no aprendizado de novas línguas pode ser bem-sucedida.

Neste sentido, a música pode ainda ser usada apenas como uma ferramenta lúdica, se levada em consideração, à hipótese de que o aprendizado ocorre como resultado de um processo sem tensão ou ansiedade. Pode-se ainda afirmar, que a música contribui para aumentar a qualidade da relação entre professor e aluno (inteligência Intrapessoal). O uso apropriado da música como ferramenta didático-pedagógica oferece aos alunos a oportunidade de integração das quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, bem como permite a revisão de vocábulo e estruturas gramaticais, pois retratam a língua no seu contexto real (inteligência linguística) (GARDNER, 1995). Para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências dos professores para a musicalização. É preciso que os professores tenham consciência que a música no ensino-aprendizagem recria nas crianças e estabilizam aquilo já sabem sobre diversos conhecimentos, em uma atividade espontânea e imaginativa, porque a música desenvolve algumas capacidades como a atenção, a imaginação, a memória, a imitação e madurece também algumas capacidades de socialização por meio dessa interação. Conforme o artigo “A musicalização no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e séries iniciais” (BINOW, 2010), a música tem um papel importante no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que as crianças tenham contato com esta arte desde pequena, e que ela seja inserida no currículo escolar. No ato de cantar as crianças fazem sinais, gestos e representam a letra da música.

Desta forma a música favorece a autoestima das crianças, auxiliando a superar progressivamente as suas aquisições de uma forma criativa, porque a música dentro e fora da sala de aula contribui para a interiorização de determinados modelos de adultos em grupos sociais. Muitos professores usam a música para ensinar conteúdos em sala de aula, enfim, ao processo de alfabetização, porque brincando com as letras em forma de música chama a atenção dos alunos, isso acontece mais na Educação Infantil, porque o professor exerce um papel importante nesse contexto e cabe a ele intermediar esta comunicação, podendo assim, encaminhar os alunos para enxergarem a questão da beleza estética da música e seus valores. De acordo como (RCNEI), Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a música no contexto da Educação Infantil vem ao longo da sua história, atendendo vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem.

Assim sendo em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a valorização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizado no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc.; traduzindo em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipadas. Ainda que esses procedimentos sejam repensados, muitas instituições encontram dificuldades para interagir uma linguagem musical ao contexto educacional, porque consta uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem que cujo conhecimento se constrói. Segundo o RCNEI, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras de ritmos e jogos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolve o gosto pela atividade.

Quando a criança aprende a música ela integra suas experiências, suas vivências, a percepção e a reflexão. Compreende se a música como linguagem e forma de conhecimento, por meio de brincadeiras e pela intervenção de professores ou do convívio social, a linguagem musical tem estruturas e características próprias. Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; Apreciação – recepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e conhecimento; Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p.48).

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A valorização musical implica tanto nos gestos como em movimento, porque o som é também gestos e movimento vibratórios, e o corpo traduz em movimento diferentes sons que recebe. O professor pode estimular nas crianças a criação de pequenas canções, fazendo rimas com seu próprio nome, e dos colegas, com nomes de frutas e cores, enfim assunto vivenciado no dia a dia. O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilí-

brio, da autoestima e do autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p, 49). Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil, não tem uma formação específica em música, o RCNEI sugere que cada profissional faça um contínuo trabalho consigo mesmo, sobre a relação dessa linguagem que é a música. Sensibilizar em relação às questões referente à música; Reconhecer a música como linguagem, cujo conhecimento se constrói; Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p.66).

Ao entender diferentes aspectos do desenvolvimento humano como físico, mental, social, emocional, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido os educadores devem sensibilizar e despertar para as possibilidades da música como bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e as emoções. Segundo os (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula.

Diz o documento: A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. [...] Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p.56). Cantos, ritmos e sons de instrumentos regionais e folclóricos. A música vai invadir salas, pátios e jardins das escolas do país. A disciplina defendida por um dos mais talentosos maestros brasileiros, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Para especialistas, a aprovação da Lei nº 11.769 em agosto de 2008, significa uma formação mais humanística dos estudantes, na qual serão desenvolvidas habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, de ouvir e de respeitar o outro (CHAMARELLI, 2009).

Conforme Kishimoto (1999, p.35):

[...] essas mudanças serão possíveis quando os professores encararem com tranquilidade as modificações no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro da busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Nesse sentido, o professor tem um papel: é ele que desestabiliza que estimula que promove oportunidades de o aluno realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra que desafia, enfim, ele deixa de ser detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador.

A MÚSICA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Mársico (1982), as crianças de zero a seis anos recebem crescente atenção por parte dos pesquisadores em ciências humanas. Particularmente, novas necessidades sociais referentes à educação da criança em contexto sociais diversos não só a família, mas também as creches e as pré-escolas necessitam de investigações que aprofundam o que sabemos sobre seu

modo de ser e de desenvolver. Sua vibrante capacidade de interagir com parceiros diversos em diferentes situações, no almoço, nas brincadeiras, nas atividades voltadas para a apropriação da língua escrita, porém, revela um mundo que os educadores muitas vezes menosprezam, por estarem ocupados em garantir uma perspectiva de tratamento às crianças em geral, que não as considera como sujeitos de seu próprio desenvolvimento.

“Nas experiências musicais a interação contínua entre a diferenciação e a integração leva a uma compreensão cada vez mais aprofundada dos textos musicais em estudo” (MÁRSICO, 1982, p.26). De modo geral, a criança inicia esta etapa apresentando um desenvolvimento limitado de linguagem e da habilidade da fala. Entretanto, aos 5 anos seu vocabulário já está bem aumentado e a maior parte das dificuldades de articulação está superada. Naturalmente a entrada para a escola (jardim de infância) promove um rápido crescimento da linguagem e da habilidade da fala.

Quanto ao sistema muscular, os músculos maiores estão mais desenvolvidos do que os menores. A criança tem necessidades de atividade física constante e sua lateralidade deve estabelecer-se neste período. A atenção é relativamente curta a princípio. A fixação da atenção vai depender do interesse e da atividade que se lhe propõe. A criança comumente se mostra ativa e afetuosa, mas é por vezes agressiva quando contrariada. Algumas são tímidas e encontram dificuldades para expressar ideias e sentimentos. São muito egocêntricas e individualistas.

Quando em grupo, a comunicação entre elas fica num plano rudimentar e ligam-se mais a ações materiais. Assim como os jardins de infância foram criados para preparar a criança para receber melhor e mais adequadamente o ensino primário, também a educação musical de uma criança deve ser precedida de atividades que desenvolvam nela o senso do ritmo musical, a audição (no seu nível sensorial e rítmico - melódico), de modo a aguçar-lhe a sensibilidade auditiva e memória com elementos musicais elementares e necessários ao desenvolvimento da musicalidade.

Musicalizar a criança nada mais é do que lhe despertar a expressão espontânea e as potencialidades latentes (MÁRSICO, 1982, p.39). A música pode e deve entrar como uma educação não formal, valorizando e facilitando o ensino-aprendizagem. No entanto, as atividades de musicalização favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados.

Auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência. Favorece o bem-estar das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções. A música treina o cérebro para formas relevantes de raciocínio. Dada a importância que a música assume para o homem, ouvir e fazer música passou a ser para as pessoas uma possibilidade capaz de proporcionar a alegria da realização pessoal, o enriquecimento de seu mundo interior, uma nova forma de comunicação. Gainza (1988), nos mostra que não são somente as crianças que devem ser educadas e que a educação precisa continuar durante toda a vida. Porém, quando não temos mais o interesse em aprender, não sentimos ânimo, é sinal de que nossa alegria e plenitude estão se esgotando, nossa força vital está sumindo. E a música é um fator chave que nos ajudará nesse processo de conservação para mantermos viva nossa curiosidade pelo saber e para o nosso constante desenvolvimento.

De acordo com Gainza (1988), atualmente a Pedagogia é marcada pelo crescente amadurecimento dos conhecimentos psicológicos. E o ensino por meio da música é um fator muito relevante nesse sentido, e que é utilizada também como forma de motivação tanto no processo cognitivo, como também nos processos de crescimento psicológicos dos alunos e despertando a atenção dos educadores para a importância da educação musical e musicoterapia.

A educação musical tem como um de seus objetivos estimular o aluno e fazer com que melhore sua atenção e sua concentração. E orientar o aluno nesse processo e assim aumentar a qualidade e a quantidade de seus alimentos musicais. Para Piaget (apud GAINZA, 1988, p.28): [...] o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental de criança. Toda conduta supõe a existência de instrumentos, ou seja, de uma técnica (os aspectos motores e intelectuais); mas também toda conduta implica em certas ativações e metas valiosas: trata-se dos sentimentos, e assim, afetividade e a inteligência são indissolúveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. Para Gainza (1988) por meio da educação musical os fatores são vários que podem ser observados, como a sensibilidade, a afetividade, a personalidade, o desenvolvimento pessoal, a capacidade motora e mental, a imaginação etc. Características positivas e negativas, mas que fazem parte do desenvolvimento do aluno e permite ao professor a análise do aluno com uma série de traços que indicam a personalidade básica de cada um. E assim mediante essas diversidades o professor crie possibilidades que contribua para o crescimento do aluno e explore o que ele tem de melhor, para seu desenvolvimento. Toda atividade musical é uma atividade a qual o indivíduo se mostra, e permite, portanto, que o observador treinado, o observe e perceba seus aspectos positivos e negativos, seus bloqueios, seus conflitos, suas dificuldades etc.

E essa percepção é fundamental para que se consiga ensinar os alunos no mesmo nível e para que compreenda a capacidade de cada um, e a partir desse conhecimento e dessas informações o professor vai organizar sua estratégia, seus métodos e seu projeto para criar os melhores meios de desenvolvê-los, e então atingir seu objetivo na resolução dos problemas (GAINZA, 1988). Contudo, o comportamento dos alunos principalmente na sua forma de aprender muito tem a ver com suas experiências vividas e como esse aluno está psicologicamente e emocionalmente. Assim cada indivíduo é único e cada um tem sua forma de aprender. Por isso muitas vezes uns rendem mais que outros.

A desatenção em relação à formação musical no Brasil ainda é constante e causa a preocupação dos professores e dos poderes públicos. Portanto, regredimos muito nesse sentido, posto que, não há a valorização da música no processo de ensino-aprendizagem na maioria das escolas. Neste sentido, é visível que medidas precisam ser tomadas e que se dê mais importância nesse processo, que haja mais valorização e reconhecimento do efeito que a música traz para aprendizagem do aluno e que assim não seja privilégio somente de poucos, mas sim da maioria. Gainza (1988) informa que através da música estimula-se a familiarização, e faz com que os alunos aprendam e passem a gostar de boa música, a cantar, buscar novos conhecimento e práticas como tocar instrumentos, ler partituras simples e uma aprendizagem paralela que por muitas vezes possam lhes trazer grandes benefícios como melhor integração, socialização, autoconhecimento, melhor linguagem e grandes mudanças pessoais, emocionais, motoras, psicológicas e que também possa contribuir para que os alunos se respeitem mais e convivam melhor com suas diferenças e

adversidades. Para tanto, a importância que a música teve historicamente foi deixada para trás, enfim, reduzidos e desativados.

A música nas escolas virou sinônimo de folclore, barulho e música barata não se reconhecendo seu verdadeiro valor e significado. Desta maneira se entende que a musicalização tem grande efeito de melhora na educação, para tanto existe então a necessidade de uma mudança rápida que traga benefícios na aprendizagem dos alunos e melhores condições de trabalho para os professores (GAINZA, 1988).

Desta forma, que haja mudanças e transformações nesse contexto e assim importantes consequências para o futuro dos alunos num geral, e que se criem ações preventivas para que se desenvolvam. Desta maneira, também a música contribui para o resgate da autoestima das pessoas, embute valores, e traz impactos positivos principalmente nas comunidades de risco social, e em especial entre adolescentes com grau de violência e agressividade em seu cotidiano.

Agindo assim através do ensino pela música todos contribuíram para transformar a realidade desses alunos. Gainza (1988), nos mostra que é preciso maior informação e esclarecimento da necessidade do ensino com o auxílio da música para pais e professores, para que através dessa compreensão possam contribuir com entusiasmo em suas funções. É visível a falta de projetos com objetivos claros nas escolas que priorize a musicalização no ensino-aprendizagem e que seja bem conduzido e forneça meios e métodos para professores preparados ou não.

Assim sendo, que a música contribua para uma melhor formação, preparação e motivação dos professores, pais, alunos e todos os profissionais que fazem parte do cotidiano escolar, e assim atinjam seus objetivos, e forneçam uma educação de qualidade. Para tanto que percebam a importância da educação musical e construam seu conhecimento num geral, e que todos construam formas de desenvolvimento de aulas proveitosas, que aprendam a apreciar a música, e extrair o que de melhor ela tem a oferecer para o ensino (GAINZA, 1988). Portanto mesmo com tantas mudanças, novas tecnologias, informações e fontes disponíveis, a música continua tendo um papel fundamental na aprendizagem. A música ajuda também como fonte de observação do professor para que ele crie meios avaliativos mais justos, com maior igualdade e respeito às condições de cada um. Desta maneira, a interação dos alunos com a música mostra como vivem, como pensam e como reagem diante das situações vividas diariamente, muitas são as riquezas de informações, e cabe ao professor saber o que fazer com elas, e como usá-las da melhor forma possível. E assim o professor faça dessas informações fonte de inspiração para contribuição do aprendizado do aluno, e do seu crescimento pessoal e profissional.

Conforme Netto (apud BRÉSCIA, 2003), é imperioso “alfabetizar” musicalmente todos os brasileiros. Todas as nossas crianças, todos os nossos adolescentes, têm o direito de aprender a cantar, a tocar, a ler partituras, a apreciar a boa música de todos os tipos, clássica e não clássica, a compartilhar com os demais as experiências musicais, a ser mais feliz graças ao domínio pessoal da arte maravilhosa dos sons. Assim sendo que traga progresso também nesse sentido, o Brasil é um país rico culturalmente, mais pouco se conhece dessas diferenças culturais, e a música serve de mediadora e incentivadora, nesse sentido, se criam meios mais fáceis de serem explorados e compreendidos com mais simplicidade e melhor entendimento. Enfim, a importância da música se

dá também por meio da vivência do aluno, além de permitir que o aluno crie, aprecie e escute novas ideias, propostas e amplie seu conhecimento musical convivendo com diversos gêneros, elementos e tecnologias. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula. Diz o documento:

“A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais”. Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. A música já é um conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, ministrado por professores especialistas ou uni docentes. É o que determina a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.

Cabe aos educadores organizarem as aprendizagens fundamentais da linguagem musical para que os alunos construam conhecimento crítico e sensível, para além da vivência de jogos musicais e das aprendizagens da escrita musical que, evidentemente, integram um bom planejamento do ensino de música até o final do Ensino Fundamental. Para Gardner (1995, p.21), as inteligências múltiplas sugerem que existe um conjunto de habilidades, que cada indivíduo as possui em grau e em combinações diferentes. “Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. São, a princípio, sete: inteligência musical, corporal-sinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical. Gardner destaca, ainda, que as inteligências fazem parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, mas, mesmo que um indivíduo possua grande potencial biológico para determinada habilidade, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la. Gardner (1995), em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado, sendo assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais do que uma inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar desse tema, musicalização na aprendizagem, foi possível observar as profundas mudanças que podem ajudar a desenvolver uma nova percepção sobre a relação da educação no contexto escolar. Cujo objetivo foi completar o conhecimento utilizado a música como recurso importante, que atua nos aspectos sensoriais, motor, mental, afetivo. Atualizando para novos padrões de inserção da cultura, junto às atividades pedagógicas de forma organizada e respeitando

o desenvolvimento dessas competências para a formação dos cidadãos.

Este é um material riquíssimo que nos proporcionou, não apenas saberes necessários à prática docente, como também propôs uma educação que deva ser vivenciada, visando ao mesmo tempo desabrochar para desenvolver melhor as aptidões e capacidades mostrando que há esperanças e possibilidades de mudanças, daquilo que necessite de mudança. Pois a educação é um meio de desenvolvimento social. O contato com a música é imprescindível desde os primeiros anos da educação infantil.

Tem que mostrar um amplo universo de sons para o aluno. Percebe-se, a partir deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a práxis musicalização. Pois, só assim pode-se atender aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Físico, mental, social. As atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.

A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: memória, coordenação motora, socialização. Ao considerar as diferentes habilidades, a escola está dando oportunidade para que o aluno se destaque e trabalhe as outras inteligências ou pelo menos uma delas. Visando uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades impostas pela sociedade nos dias de hoje, se torna cada vez mais necessária a ludicidade no ambiente educacional de nossos alunos, pois ela é capaz de tornar o aprendizado prazeroso e estimulante.

Com isso, podemos dizer que as crianças estarão bem-preparadas para se tornarem cidadãos críticos e capazes de resolverem situações problemas. De fato, a associação da música, enquanto atividade lúdica, com os outros recursos dos quais dispõem o educador, facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois incentiva a criatividade do educando através do amplo leque de possibilidades que a música disponibiliza. E este material foi um instrumento útil para ajudar a entender o processo de desenvolvimento da educação.

REFERÊNCIAS

BINOW, Simone Vesper. **Musicalização no ensino aprendizagem e Educação Infantil**. Publicado em 7 abr. 2010. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia). Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Santa Cruz-RS. BRASIL.

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

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: proposta para integração social da criança.** 2.ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

CHAMARELLI, Renata. **Problemas de saúde afastam professores da escola.** Publicado em 2009.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Teorias psicogenéticas em discussão.** 21 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez. 1997.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sícoli. PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed. 2005. 40

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural na Educação**. Petrópolis: Vozes. 1999.

Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 c. Vol.: III.

SOUZA, Aline Silva de. **Música na escola**. Vitória ES. 2013. Entrevista concedida a Bianca Ferraz Gomes, Eliene Rodrigues dos Santos e Heliete Aparecida de Moraes em 09 jun. 2013.

ARISTÓTELES E A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIA CONTEMPORÂNEA



DÉBORA CRISTINA PAZA SPADARO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – 2019..

RESUMO

Aristóteles, discípulo de Platão e tutor de Alexandre, o Grande, é um dos pilares da filosofia ocidental. Suas reflexões sobre diversos campos do conhecimento, incluindo a educação, são profundamente influentes. Em obras como "Ética a Nicômaco" e "Política", Aristóteles discute a importância da educação para o desenvolvimento moral e intelectual dos indivíduos, bem como para o bem-estar da polis (cidade-estado). Para Aristóteles, a educação não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas um processo integral que visa cultivar a virtude e a excelência moral. Este artigo visa explorar e analisar as principais ideias de Aristóteles sobre educação, destacando sua relevância contínua. O presente estudo versou sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, tecnologia, estratégia direcionada e alfabetização, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. As ideias de Aristóteles continuam a influenciar e a enriquecer os debates contemporâneos sobre a educação, oferecendo uma base sólida para a reflexão sobre os objetivos e métodos educacionais. A visão de Aristóteles sobre a educação como um meio de promover a justiça social e o bem-estar comunitário é particularmente relevante em um mundo onde a equidade e a inclusão são prioridades crescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Aristóteles; Educação; Virtude; Eudaimonia; Lógica.

INTRODUÇÃO

Aristóteles, discípulo de Platão e tutor de Alexandre, o Grande, é um dos pilares da filosofia ocidental. Suas reflexões sobre diversos campos do conhecimento, incluindo a educação, são profundamente influentes. Em obras como "Ética a Nicômaco" e "Política", Aristóteles discute a

importância da educação para o desenvolvimento moral e intelectual dos indivíduos, bem como para o bem-estar da polis (cidade-estado). Para Aristóteles, a educação não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas um processo integral que visa cultivar a virtude e a excelência moral. Este artigo visa explorar e analisar as principais ideias de Aristóteles sobre educação, destacando sua relevância contínua. O presente estudo versou sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, tecnologia, estratégia direcionada e alfabetização, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). Desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica das Bases da teoria da Lógica, Aristóteles e Educação. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a reflexão dos eixos estudados.

DESENVOLVIMENTO

Aristóteles nasceu em 384 a.C., na cidade de Estagira, na Macedônia. Filho de Nicômaco, médico do rei Amintas III da Macedônia, desde cedo esteve envolto em um ambiente de alta cultura e conhecimento. Aos 17 anos, mudou-se para Atenas para estudar na Academia de Platão, onde permaneceu por vinte anos, até a morte de seu mestre. Embora profundamente influenciado por Platão, Aristóteles desenvolveu suas próprias ideias, divergindo em vários aspectos. Após a morte de Platão, Aristóteles deixou Atenas e passou um período viajando e estudando em diferentes lugares, inclusive na corte de Hermias de Atarneu, onde se casou com Pítias. Durante esse período, começou a formar suas próprias teorias, que mais tarde culminariam em suas obras mais influentes.

Quando foi convidado por Filipe II da Macedônia para ser tutor de seu filho, Alexandre, o Grande, Aristóteles teve a oportunidade de influenciar diretamente uma das figuras mais poderosas da história. Esse período foi crucial não só para a educação de Alexandre, mas também para o desenvolvimento do pensamento de Aristóteles, que teve acesso a uma vasta gama de conhecimentos e experiências. Após o retorno de Alexandre ao trono, Aristóteles voltou a Atenas e fundou seu próprio centro de estudos, o Liceu, onde ensinou e escreveu até a sua morte em 322 a.C.

As contribuições de Aristóteles para a educação têm impacto direto em vários autores contemporâneos. Dewey (1916), por exemplo, foi fortemente influenciado pelas ideias aristotélicas de educação prática e experiência. Ele adaptou esses conceitos para a sua teoria de "educação progressiva", enfatizando que o aprendizado deve ser baseado na experiência prática e no envolvimento ativo dos estudantes. Similarmente, Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1970), reflete a crença aristotélica na educação como um meio de alcançar a justiça social, destacando a importância da educação na libertação dos indivíduos e na promoção da equidade.

Aristóteles, um dos filósofos mais influentes da Grécia Antiga, desenvolveu uma visão abrangente sobre educação que permanece relevante até hoje. Acreditava que o objetivo final da educação era a eudaimonia, ou felicidade, entendida como uma vida plena e realizada. Segundo ele, a educação deveria ajudar os indivíduos a desenvolverem suas capacidades naturais e a alcançar a virtude (aretê). Em "Ética a Nicômaco", Aristóteles afirma que "a virtude moral é fruto do hábito" (ARISTÓTELES, 1991, p. 23). Essa ideia destaca a importância da prática e da repetição na formação do caráter, sugerindo que a educação deve ir além do ensino teórico e incluir experiências práticas que permitam aos alunos desenvolverem hábitos virtuosos.

Para Aristóteles, a educação era uma responsabilidade fundamental da cidade-estado. Em "Política", ele defende que a educação deve ser pública e acessível a todos os cidadãos, pois o bem-estar do indivíduo está intrinsecamente ligado ao bem-estar da comunidade (ARISTÓTELES, 1997, p. 1337). Segundo Nussbaum (1997), a visão de Aristóteles sobre a educação pública reflete sua crença na importância da coesão social e da justiça, princípios que são centrais para a vida em comunidade.

A abordagem holística de Aristóteles à educação é evidente em sua ênfase no desenvolvimento intelectual, moral e físico. Ele acreditava que a educação deveria começar na infância e abranger diversas áreas do conhecimento e habilidades. Em "Política", Aristóteles sugere que o currículo educativo deve incluir gramática, música, ginástica e desenho, e posteriormente, filosofia e ciências (ARISTÓTELES, 1997, p. 1339). De acordo com Curren (2000), essa abordagem multidisciplinar visa garantir um desenvolvimento equilibrado e completo do indivíduo, preparando-o para enfrentar os desafios da vida de maneira eficaz.

Aristóteles também destacava a importância da prática (praxis) na educação. Para ele, a virtude moral não poderia ser adquirida apenas através do ensino teórico, mas através da prática e da repetição de ações virtuosas. Em "Ética a Nicômaco", ele escreve: "Nós nos tornamos justos fazendo atos justos, temperantes fazendo atos temperantes, bravos fazendo atos bravos" (ARISTÓTELES, 1991, p. 28). Kakkori e Huttunen (2007) argumentam que essa ênfase na prática como um componente essencial da educação sugere que os alunos devem ser envolvidos em atividades que lhes permitam aplicar e internalizar os princípios morais e éticos que aprendem.

O papel do professor, segundo Aristóteles, é o de um guia que ajuda os alunos a desenvolverem suas capacidades naturais e a alcançar a excelência. Ele via a relação entre professor e aluno como fundamental para o processo educativo, destacando a importância do exemplo e da orientação moral. Em "Política", Aristóteles argumenta que "os jovens são guiados pela razão daqueles que são mais velhos" (ARISTÓTELES, 1997, p. 1331). De acordo com Noddings (2002), isso sugere que os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também modelos de comportamento virtuoso que os alunos devem seguir.

Aristóteles também acreditava que a educação deveria promover a justiça social. Ele argumentava que a educação deveria capacitar os cidadãos a participarem ativamente na vida política e a contribuir para o bem comum. Em "Política", ele escreve: "A educação deve ser uma e a mesma para todos, e que deve ser pública e não privada – não apenas para garantir a unidade do Estado, mas também porque o fim da cidade é um só" (ARISTÓTELES, 1997, p. 1337). Segundo Miller

(1995), esta visão da educação como um meio de promover a coesão social e a justiça continua a ser relevante nos debates contemporâneos sobre a equidade e a inclusão no sistema educacional.

O currículo proposto por Aristóteles reflete sua visão abrangente da educação. Ele sugere que os alunos devem estudar gramática, música, ginástica e desenho durante a infância, e mais tarde, filosofia e ciências. Essa abordagem multidisciplinar visa garantir um desenvolvimento equilibrado e completo do indivíduo. Em "Política", Aristóteles argumenta que "nenhum de todos os ramos de estudo mencionados deve ser omitido, mas todos devem ser ensinados com vistas à virtude" (ARISTÓTELES, 1997, p. 1339). De acordo com Marrou (1956), esta ênfase na educação liberal destaca a importância de uma base ampla de conhecimento e habilidades.

A ideia de "justo meio" (mesotes), central na ética aristotélica, também pode ser aplicada à educação. Aristóteles defendia que a educação deveria buscar um equilíbrio entre o rigor e a flexibilidade, entre a teoria e a prática, e entre diferentes áreas de conhecimento. Em "Ética a Nicômaco", ele afirma que "a virtude é uma disposição para a ação, que consiste em um meio termo relativo a nós, determinado pela razão" (ARISTÓTELES, 1991, p. 35). Segundo Heinaman (1995), isso sugere que a educação deve ser adaptada às necessidades e capacidades individuais dos alunos, buscando sempre o equilíbrio adequado.

Aristóteles também abordou a importância do lazer e da recreação na educação. Ele acreditava que o lazer era essencial para o desenvolvimento humano e que a educação deveria incluir atividades que proporcionassem prazer e relaxamento. Em "Política", ele escreve: "Não devemos apenas fazer as coisas necessárias, mas também as coisas belas" (ARISTÓTELES, 1997, p. 1339). Esta visão holística da educação, que inclui o lazer como um componente vital, contrasta com a ênfase moderna em resultados e desempenho acadêmico.

A relevância das ideias de Aristóteles para a educação contemporânea é evidente em diversos aspectos. Sua ênfase na virtude e no caráter como objetivos da educação ressoa com os debates atuais sobre a educação moral e cívica. A visão da educação como um bem público e uma responsabilidade da sociedade continua a ser um princípio fundamental nos sistemas educacionais democráticos. Além disso, a abordagem multidisciplinar e holística de Aristóteles, que valoriza o desenvolvimento intelectual, moral e físico, reflete práticas educacionais contemporâneas que buscam preparar os alunos de maneira completa e integrada.

O pensamento de Aristóteles também influenciou fortemente a obra de Hannah Arendt, especialmente em "A Condição Humana" (1958). Arendt adota a distinção aristotélica entre praxis (ação) e poiesis (produção) para explorar a natureza da atividade humana. Ela argumenta que a educação deve preparar os indivíduos não apenas para o trabalho produtivo, mas para a vida ativa em uma comunidade política, refletindo a visão de Aristóteles sobre a importância da educação para a cidadania.

A influência de Aristóteles pode ser vista também na obra de Martha Nussbaum, que em "Cultivating Humanity" (1997), defende a educação liberal como um meio de desenvolver cidadãos capazes de pensamento crítico e ação ética. Nussbaum ecoa a visão aristotélica de que a educação deve ser ampla e abrangente, incluindo não apenas o conhecimento técnico, mas também as

artes, a ética e a filosofia, para formar indivíduos completos e equilibrados.

Além disso, a ênfase de Aristóteles na educação moral e no desenvolvimento do caráter ressoa nas teorias contemporâneas de educação moral, como as propostas por Lawrence Kohlberg e seu modelo de desenvolvimento moral. Kohlberg (1981) identifica estágios de desenvolvimento moral que são atingidos através da prática e do engajamento ativo em dilemas éticos, uma ideia que se alinha com a visão aristotélica da importância da praxis na formação do caráter.

Aristóteles, embora vivendo em uma era pré-tecnológica, contribuiu, também, significativamente para os fundamentos filosóficos e metodológicos que moldaram o desenvolvimento da ciência e da tecnologia ao longo dos séculos. Sua influência se manifesta em diversas áreas, desde a lógica até a física e a biologia, fornecendo um quadro teórico que facilitou o progresso tecnológico em eras posteriores.

Aristóteles desenvolveu a lógica formal, estabelecendo princípios fundamentais de raciocínio que ainda são utilizados em algoritmos computacionais e programação. Sua obra "Órganon" detalha métodos de inferência lógica que se tornaram a base para o desenvolvimento da matemática e da ciência computacional. O método silogístico de Aristóteles, por exemplo, é uma forma de raciocínio dedutivo que ainda encontra aplicação em linguagens de programação e na inteligência artificial.

Sendo assim, "Órganon" é um conjunto de escritos de Aristóteles que estabelece os fundamentos da lógica formal, sendo considerado um marco na história do pensamento ocidental. Composto por seis obras – "Categorias", "Sobre a Interpretação", "Analíticos Primeiros", "Analíticos Segundos", "Tópicos" e "Refutações Sofísticas" – "Órganon" é fundamental para a compreensão do desenvolvimento da lógica e da metodologia científica. Aristóteles, através dessas obras, não apenas sistematiza a lógica como disciplina, mas também oferece ferramentas cruciais para o raciocínio e a argumentação.

Em "Categorias", Aristóteles apresenta uma classificação das diferentes maneiras pelas quais uma palavra pode ser usada para descrever o mundo, introduzindo conceitos essenciais como substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, posição, estado, ação e paixão (ARISTÓTELES, 1970). Esta obra estabelece as bases para a análise lógica ao distinguir entre diferentes tipos de predicções e suas relações.

"Sobre a Interpretação" expande essa análise ao tratar da relação entre linguagem e realidade, examinando proposições e a estrutura do discurso. Aristóteles introduz conceitos como a negação, a afirmação, a contradição e a contraposição, que são fundamentais para a lógica proposicional. De acordo com Smith (1997), essa obra é crucial para entender como Aristóteles concebe a ligação entre linguagem e pensamento, e como essa ligação fundamenta a estrutura lógica do discurso.

Nos "Analíticos Primeiros", Aristóteles desenvolve o silogismo, uma forma de argumentação dedutiva que se tornou um pilar da lógica formal. Ele define o silogismo como "um argumento em que, certas coisas sendo estabelecidas, algo distinto das coisas estabelecidas segue necessariamente delas" (ARISTÓTELES, 1970, p. 24). Este conceito é central para a lógica clássica e

continua a ser uma ferramenta essencial na análise lógica moderna. Ross (1949) argumenta que a teoria dos silogismos de Aristóteles é uma das maiores contribuições para a lógica, proporcionando uma estrutura rigorosa para a dedução.

Os "Analíticos Segundos" lidam com a ciência e a epistemologia, discutindo a natureza do conhecimento científico e os princípios da demonstração. Aristóteles distingue entre conhecimento científico e opinião, enfatizando que o primeiro é baseado em premissas verdadeiras e necessárias, que levam a conclusões inevitáveis (ARISTÓTELES, 1970). Kvanvig (2003) observa que essa obra é essencial para entender a visão de Aristóteles sobre a ciência como um sistema de conhecimento estruturado e validado através da lógica e da demonstração.

Já, "Tópicos" é uma obra que explora a dialética, oferecendo métodos para encontrar argumentos prováveis em debates. Aristóteles apresenta tópicos como "lugares comuns" a partir dos quais argumentos podem ser formulados. Esta abordagem é importante não só para a lógica, mas também para a retórica e a argumentação prática. De acordo com Irwin (1988), "Tópicos" demonstra a flexibilidade da abordagem aristotélica à lógica, aplicando-a tanto à ciência quanto à prática argumentativa. E, "Refutações Sofísticas" trata das falácias, ou erros de raciocínio, que podem ocorrer em argumentos. Aristóteles classifica e analisa vários tipos de falácias, proporcionando ferramentas para a identificação e correção de argumentos defeituosos (ARISTÓTELES, 1970). Hamblin (1970) argumenta que esta obra é fundamental para a teoria da argumentação, fornecendo um manual para a detecção de falácias que ainda é relevante na análise crítica moderna.

Além disso, a metodologia científica moderna, com sua ênfase na observação empírica e na demonstração lógica, deve muito aos métodos analíticos desenvolvidos por Aristóteles. A distinção clara que ele faz entre premissas verdadeiras e demonstrações válidas é um precursor da metodologia científica rigorosa adotada por cientistas como Isaac Newton, cujas leis da física são baseadas em princípios dedutivos (NEWTON, 1687).

Na física, Aristóteles fez observações e classificações que, embora algumas estejam ultrapassadas, formaram a base para o método científico. Sua insistência na observação empírica e na classificação sistemática dos fenômenos naturais influenciou cientistas posteriores como Galileo Galilei e Isaac Newton, cujas descobertas foram fundamentais para a revolução tecnológica. A física aristotélica, embora posteriormente substituída pela física newtoniana, forneceu um ponto de partida crucial para a evolução do pensamento científico.

No campo da biologia, Aristóteles é frequentemente considerado o pai da zoologia. Ele classificou mais de 500 espécies de animais e fez observações detalhadas sobre seus comportamentos e anatomia. Este trabalho pioneiro influenciou profundamente a biologia e a medicina, áreas que são intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento de tecnologias médicas modernas. Seu método de observação sistemática e classificação pode ser visto como um precursor das técnicas científicas usadas hoje em biotecnologia e engenharia genética.

Além disso, Aristóteles introduziu a ideia de teleologia, que é o estudo dos fins ou propósitos na natureza. Este conceito influenciou o pensamento sobre a natureza e a função das máquinas e dispositivos tecnológicos. A compreensão de que cada parte de uma máquina ou organismo

tem um propósito específico ajudou a moldar a engenharia e o design de máquinas, influenciando diretamente a maneira como os engenheiros pensam sobre a funcionalidade e a eficiência das tecnologias que criam.

Na ética e filosofia política, Aristóteles também influenciou o desenvolvimento tecnológico ao discutir a importância da ética no uso da tecnologia. Seu conceito de ética prática e a importância do bem comum proporcionaram uma base para debates modernos sobre a ética da tecnologia, incluindo questões de privacidade, inteligência artificial, biotecnologia e sustentabilidade.

O impacto de Aristóteles na tecnologia também pode ser observado indiretamente através do trabalho de filósofos e cientistas posteriores que foram influenciados por suas ideias. Por exemplo, Tomás de Aquino reinterpretou Aristóteles de uma maneira que se harmonizava com a doutrina cristã, o que por sua vez influenciou o pensamento medieval e o Renascimento, épocas que viram grandes avanços tecnológicos. Da Vinci, por exemplo, foi fortemente influenciado pelo pensamento aristotélico em suas próprias investigações científicas e inovações tecnológicas.

Embora Aristóteles não tenha diretamente desenvolvido tecnologias, suas contribuições filosóficas e metodológicas estabeleceram os alicerces para o pensamento científico e a inovação tecnológica. Sua lógica formal, observações empíricas e classificações sistemáticas criaram um quadro que facilitou o progresso em várias disciplinas científicas, que por sua vez impulsionaram a tecnologia. Suas ideias sobre teleologia e a função das partes em um todo influenciaram a engenharia e o design de máquinas. Além disso, sua abordagem ética continua a informar debates contemporâneos sobre o uso responsável da tecnologia. Por todas essas razões, Aristóteles pode ser visto como um dos grandes influenciadores do desenvolvimento tecnológico, fornecendo a base teórica e metodológica sobre a qual muito do progresso subsequente foi construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aristóteles, por meio de suas obras "Ética a Nicômaco" e "Política", oferece uma visão rica e abrangente da educação. Sua ênfase na virtude, na prática, no papel do professor, no currículo multidisciplinar e no equilíbrio educacional destaca uma abordagem holística e integrada ao desenvolvimento humano. As ideias de Aristóteles continuam a influenciar e a enriquecer os debates contemporâneos sobre a educação, oferecendo uma base sólida para a reflexão sobre os objetivos e métodos educacionais. A visão de Aristóteles sobre a educação como um meio de promover a justiça social e o bem-estar comunitário é particularmente relevante em um mundo onde a equidade e a inclusão são prioridades crescentes.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. Summa Theologica. **Roma: Typographia Polyglotta, 1886.**

ARISTÓTELES. *Órganon*. **Tradução de Jules Tricot**. Paris: Vrin, 1970.

ARISTÓTELES. *Política*. **Tradução de Benjamin Jowett**. Mineola, NY: Dover Publications, 1997.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de William David Ross. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CURREN, R. **Aristotle on the Necessity of Public Education**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: Macmillan, 1916.

GALILEI, G. **Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze**. Leiden: Elsevier, 1638.

HAMBLIN, C. L. **Fallacies**. London: Methuen, 1970.

HEINAMAN, R. **Aristotle and Moral Realism**. Boulder: Westview Press, 1995.

IRWIN, T. **Aristotle's First Principles**. Oxford: Clarendon Press, 1988.

KAKKORI, L.; HUTTUNEN, R. **The Sartrean Existential Phenomenological Approach to Education**. In: *Studies in Philosophy and Education*, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2007.

KVANVIG, J. L. **The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARROU, H. **A History of Education in Antiquity**. Madison: University of Wisconsin Press, 1956.

MILLER, D. **On Nationality**. Oxford: Clarendon Press, 1995.

NEWTON, I. **Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica**. Londres: Royal Society, 1687.

NODDINGS, N. **Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education**. New York: Teachers College Press, 2002.

NUSSBAUM, M. C. **Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

ROSS, W.D. **Aristotle**. London: Routledge, 1949.

SMITH, R. **Aristotle's Logic**. In: DUNN, J. Michael; ZUCKER, Anil Gupta. **Handbook of the History of Logic**. Amsterdam: Elsevier, 1997.

ZUCKER, A. G. **Handbook of the History of Logic**. Amsterdam: Elsevier, 1997.

OS BEBÊS E A MOTRICIDADE LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FABIANE ELENISE DOS SANTOS PIEDADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove - Universidade Nove de Julho (2024); Professor de Educação Infantil do Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem o levantamento bibliográfico como metodologia acerca da autonomia, movimento livre, posturas e desenvolvimento motor. Um olhar atento do adulto que se ocupa do bebê, sensível a suas aprendizagens, conquistas motoras e descobertas é de suma importância para um desenvolvimento ótimo e de qualidade. O conhecimento de si, do seu corpo, do entorno, dos objetos e do mundo que cerca o bebê só é possível se o adulto está presente e disponível para acompanhá-lo em todos os momentos, principalmente quando o bebê caminha para a descoberta das mudanças de posturas, posturas de movimento para deslocamentos no espaço em que está inserido. Isso somente é oportunizado se se tem como aliado um chão firme e estável além do bebê estar deitado de costas para seus membros superiores, inferiores estejam livres para se movimentar, a cabeça, tronco, quadril, perna e pés estejam acomodados e apoiados.

PALAVRAS-CHAVE: Motricidade livre; Autonomia; Posturas intermediárias; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Não podemos esquecer que são nos pequenos gestos do cotidiano que se tratam as bases do desenvolvimento futuro. Sylvia Nabinger (2018, p. 11)

As relações são parte dos aspectos de desenvolvimento dos bebês, onde o cuidado de qualidade tem muita relevância. Os bebês internalizam o sentimento de confiança e segurança não só em si mesmos, mas no ambiente que os rodeia por meio das interações com os adultos que se ocupam deles. O sentimento e o senso de segurança se desenvolvem quando os bebês descobrem que podem comunicar suas necessidades e serão atendidos. A confiança para lidar com as adversidades e com os desafios se sobressai, tudo isso depende das relações que se desenvolvem

conforme colocam as pesquisadoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p.).

As autoras colocam que existem 10 princípios baseados na filosofia do respeito, sendo eles:

- Princípio 1: envolva os bebês e crianças nas coisas que lhe dizem respeito;
- Princípio 2: invista no tempo de qualidade;
- Princípio 3: aprenda as formas únicas por meio das quais as crianças se comunicam e ensine-as suas;
- Princípio 4: invista tempo e energia para construir uma personalidade completa;
- Princípio 5: respeite bebês e crianças como pessoas valiosas;
- Princípios 6: seja honesto com em relação aos seus sentimentos;
- Princípio 7: seja o modelo do comportamento que você quer ensinar;
- Princípio 8: encare os problemas como oportunidades de aprendizado e deixe que os bebês e crianças se resolvam sozinhos;
- Princípio 9: construa segurança ensinando confiança;
- Princípio 10: preocupe-se com a qualidade do desenvolvimento em cada estágio. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, pp. 5-6)

Segundo as autoras, “o movimento é uma experiência natural e saudável na infância. crianças muito pequenas ensinam a si mesmas quando tem a oportunidade de se moverem livremente sozinhas”. É por meio do “movimento, da coordenação dos músculos e da organização das percepções que as crianças pequenas descobriram a respeito do próprio mundo e passo a conferir sentido a ele”. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 132)

Ainda segundo as autoras as habilidades motoras dos bebês podem parecer um tanto limitadas, no entanto se observarmos bem os bebês mostram se com habilidades muito competentes, gradativamente passam a aperfeiçoar e expandir e refinar suas posturas e os movimentos que aprenderam desde cedo. O modo como os bebês aprendem a coordenar seus corpos e a refinar seus movimentos refletem padrões de crescimento bem-organizados. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 132)

Neste sentido, podemos questionar: Como acontece o movimento livre para bebês tão pequenos como os bebês que frequentam os Centros de Educação Infantil? Quais posturas motoras existem? E quais condições são necessárias para que os bebês conquistem suas posturas com qualidade? Essas foram algumas das reflexões que deram a margem inicial para essa escrita deste artigo.

O artigo irá reunir informações de uma pesquisa bibliográfica com relação a como acontece a conquistas das posturas motoras, como seria um entorno oportunizador e o que significa a liberdade motora de bebês de 0 a 3 anos.

PRINCÍPIO DA LIBERDADE AUTÔNOMA

Emmi Pikler em sua pesquisa realizada com muitas observações, nos traz alguns princípios que regem esta abordagem e onde se pauta todo o conhecimento constatado em dados presentes nos artigos livros. Para ela, a autonomia é importante porque “pode melhorar significativamente a

qualidade de vida e o bem-estar das crianças se vivida com prazer e alegria”. (KLIASS, 2023, p. 17) Ou seja, “se respeita a autonomia que os bebês mostram de forma espontânea” e o nosso papel é “facilitar a experiência e a satisfação” de poder fazer com que eles mesmos realizem as ações. (KLIASS, 2023, p. 17)

A pesquisadora Emmi Pikler mencionada pelas autoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 137) nos coloca um ponto muito relevante a respeito de que “se ninguém interferir no processo de desenvolvimento motor, as crianças irão se desenvolver no mesmo período previsto”. Ressaltam que “se não colocarmos as crianças sentadas apoiadas nas costas já no início de suas vidas [...] ainda assim elas aprenderam sozinhas a se virar para o lado, rolar, engatinhar, sentar, ficar em pé, caminhar e etc”. Para as autoras “elas aprendem isso brincando com cada movimento repetido, às vezes ficando cada vez mais absorvidas em cada detalhe envolvido”. Além das crianças, segundo as autoras, serem “como cientistas estudando o movimento e pacientemente experimentando”. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, pp. 136-137)

A Abordagem Pikler consiste em “apoiar os bebês de costas de modo que fiquem sem restrições de movimento nos primeiros meses”. É uma abordagem baseada em pontos relevantes onde se pauta em colocar o bebê de costas e, assim, “conseguirem enxergar muito mais ao redor, podendo usar braços e pernas e chutar livremente”. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 137)

Segundo esse pensamento, a autora Sônia Kliass (2023, p. 17) complementa nos trazendo que na pedagogia pikleriana é permitido que os “bebês vão fazendo pequenas tentativas, ainda que não tenham muita habilidade,” mas dando-lhe a responsabilidade dos movimentos, uma vez que os “bebês vão internalizando o que permite uma aprendizagem gradual e satisfatória”. (KLIASS, 2023, p. 17)

Um dos princípios gerais da abordagem é que “a estabilidade é o caminho para a mobilidade e a exploração (mobilidade) está relacionada à estabilidade psicológica (confiança no apego)”. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 138)

Para Emmi Pikler em decúbito dorsal no solo, “o bebê tem maior domínio dos seus membros e controle sobre o movimento da cabeça”. Uma vez que “a estabilidade corporal que ele experimenta nessa posição gera segurança e permite a exploração de movimentos com espontaneidade e autonomia a partir de empurrões de partes do corpo contra o chão”. É o início de um “diálogo” com força da gravidade”. (FELDER, 2014, p. 48)

O deslocamento livre “facilita a percepção do espaço e o interesse pelo entorno, deixando que a própria criança escolha a posição que adotará para manipular os objetos ou ficar atenta ao seu redor”. Nesse sentido, também poderá “seguir com a construção de esquema corporal correto e de segurança onde a criança aprende a aprender e a realizar até o fim, o que começou”. (FELDER, 2014, p. 50)

O movimento é uma das grandes possibilidades de tradução do mundo interno da criança, uma vez que ela se faz entender por gestos que representam suas necessidades e seu humor. (DUARTE; GULASSA, 2000, p. 23) Uma vez que “as primeiras realizações mentais da criança se observam em seus movimentos que são, nesse estágio, aquilo que se pode testemunhar da vida

psíquica que a traduz inteiramente”. (TRAN-THONG, 1987:174 apud DUARTE; GULASSA, 2000, p. 23)

Neste seguimento as autoras Márcia Duarte e Maria Lúcia Gulassa, nos colocam um pensamento de Wallon, (2000, p. 24) onde para ele o movimento “como resultado da atividade muscular que pode ser visto sob o aspecto clônico e sob o aspecto tônico”. Sendo diferentes, porém complementares, “o aspecto clônico está ligado aos músculos de alongamento e encolhimento. Já o tônico diz respeito às atitudes e posturas, atividades que dão ao músculo um grau de consistência e forma determinadas”.

Diante disso,

após o nascimento, os movimentos são meras descargas motoras, nas quais reações clônicas e tônicas se misturam, sem ainda se combinar. São descargas de energia muscular nas quais se misturam reações, espasmos e gestos não coordenados, que não passam de automatismo sem aplicação. Essas descargas, suscitadas pelas necessidades do bebê, refletem sensações de bem-estar e de mal-estar. Trata-se de um importante recurso de comunicação que a criança dispõe neste momento, pois esses movimentos do bebê suscitará as respostas adequadas às suas necessidades. A maturação em conjunto com a ação do meio humano, exercendo um sobre o outro uma influência recíproca, provocará progressos decisivos na evolução da criança. (DUARTE; GULASSA, 2000, p. 24)

Um dos pontos de observação da parte motora, se refere aos três primeiros estágios sensório-motores, ou seja,

- Estágio 1 - do nascimento ao primeiro mês e tem como aquisição e o desenvolvimento reflexo. É caracterizado pela modificação de várias atividades reflexas com que as crianças estão equipadas desde que nascem. A partir dos simples reflexos, o recém-nascido constrói assim ao longo do primeiro mês de vida pós-natal esquemas de sucção e esquemas de preensão diferenciados. Esse período é igualmente propício a exercícios de exploração e visuais e das explorações auditivas no ambiente, das pessoas e dos objetos.
- Estágio 2 - de 1 a 4 meses e tem como aquisição reações circulares primárias. Essas reações prolongam o exercício de reflexos e combinam atividades reflexas até aí isoladas. O bebê reproduz igualmente ações interessantes para ele (aspecto de circularidade), mas que estão limitadas ao próprio corpo (aspecto primário). Esse estágio é caracterizado por percepções visuais da mão e pela descoberta de novas ações ligadas aos esquemas de sucção.
- Estágio 3 - de 4 meses aos 8 meses e tem como aquisição as reações circulares secundárias. É marcado por comportamentos novos tornando possíveis graças à coordenação que se estabeleceu entre a visão e a apreensão. [...] É o aparecimento das reações circulares secundárias. Essas reações incidem comportamentos produzidos de forma repetitiva (aspecto de circularidade) e que são orientados para os objetos exteriores (aspecto secundário). As reações circulares típicas desse período incluem comportamentos como: fazer deslizar com a mão um objeto de maneira repetida sobre um suporte ou ainda sacudir de forma repetida um objeto que emite um som interessante. (PIAGET, 1974 apud VAUCLAIR, 2008, pp. 122-123)

É sabido que para o bebê “entender o mundo e a si mesmo” é de fato um aspecto importantíssimo no qual a Abordagem Pikler nos traz como um de seus quatro pilares, ou seja, a motricidade livre. Neste seguimento a autora Teresa Godall (2016, p. 89) nos coloca que

Liberdade, autonomia e competência motora, desde o nascimento são conceitos tecidos no discurso teórico e prático de Pikler. A liberdade de movimento no desenvolvimento motor na primeira infância indica aspectos mais característicos da teoria de Pikler. Sua concepção inclui uma perspectiva evolutiva que se enquadra no desenvolvimento motor autônomo e na imagem de uma criança, de um bebê competente, quebrando crenças sobre a educação e a educação infantil estabelecendo controvérsias com a grande maioria dos manuais de Psicologia evolutiva na infância. [...] Para a autora, o conceito de desenvolvimento da motricidade concentra-se no interesse motor do desenvolvimento, como se considerando

que desconectar, tem nenhuma circunstância, do desenvolvimento geral individual (RUIZ PÉREZ, 1984,1987,1995 apud GODALL, 2016, p. 89)

DESENVOLVIMENTO MOTOR

O movimento é a primeira linguagem que se desenvolvem nos bebês. Sobretudo durante os primeiros anos de vida. A necessidade do movimento para experimentar e integrar o conhecimento que os bebês adquirem no entorno. Também pelo movimento, é possível expressar comunicação. (KLIASS, 2023, p. 33)

O cérebro, o corpo e o ambiente contribuem para que o bebê melhore sua força e sua capacidade de locomoção, ou seja, habilidade de mover de um lugar para o outro. Diversas áreas de desenvolvimento trabalham juntas para que as crianças avancem em direção a níveis mais complexos e refinados de crescimento (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 136)

Diante disso, para as autoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 136)

Os músculos grandes contribuem na habilidade do bebê de se mover em duas direções para cima (em direção a uma posição mais elevada) e ao redor (em um plano horizontal). As duas habilidades são interligadas porque a criança precisa se levantar para se mover ao redor e precisa se mexer para os lados para se levantar. Aos poucos os bebês adquirem controle sobre esses músculos. Os primeiros músculos a se desenvolverem são os que controlam o movimento da cabeça. À medida que os bebês aperfeiçoam as habilidades envolvidas em mover a cabeça de um lado para o outro e para cima, eles descobrem os músculos do tronco. Toda essa preparação é para pôr fim conseguir se virar, assim como virar-se é uma preparação para (ou seja, fortalece os músculos necessários para) sentar-se. Uma criança aprende a ficar em posição de sentar-se sem nunca ter sido colocada nessa posição. A habilidade de sentar-se vem com o desenvolvimento dos músculos que são pré-requisitos para ficarem em posição ereta. Os bebês que estão prontos para sentar-se depois que aprende a mover a cabeça e a se curvarem. A construção do sistema muscular é vital; introduzir a criança na prática do movimento de se sentar não é. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 136)

Grande parte do desenvolvimento motor das crianças vem do estímulo nas tarefas de ajuda (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 144) onde as atividades envolvendo os músculos grandes não devem ser reservadas apenas para os momentos do ao ar livre, mas também deve ser estimulado e permitida em espaços fechados (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 145)

Pensando nisso, as autoras (2014, p. 145) ainda colocam que “os bebês alcançam cada meta apenas quando estão prontos e o cronograma interno de cada bebê que irá dizer quando isso acontecerá.” É necessário que seja permitido que os bebês “mudem de posições sozinhos”. Uma vez que o “processo de posicionar-se é mais importante do que estar na posição” em relação ao desenvolvimento. Os bebês ficam “prontos para levantar-se depois de conseguirem sentar engatinhar e não porque alguém nos coloca em pé”. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 145)

Neste sentido, “é importante deixar a criança no chão, rolando, arrastando, engatinhando por meses até que conquiste, pelo seu próprio esforço, o seu desenvolvimento motor” (GIMAEI; AGUIAR, 2011, p. 23)

As autoras Patrícia Gimael e Selma Aguiar (2011, p. 23) trazem “a sequência de movimentos que a criança vai conquistando gradativamente”:

- sustentar a cabeça;
- virar de lado;
- virar de bruços;
- erguer-se com a força dos braços;
- ficar na posição de engatinhar e voltar a ficar de bruços;
- arrastar-se de bruços, com a barriga no chão (rastejar);
- engatinhar;
- sentar-se;
- ficar de joelhos e se sentar no calcanhar;
- ficar de pé segurando algo;
- dar os primeiros passos. (GIMAEL; AGUIAR, 2011, p. 23)

Nesse segmento a autora Feder (2014, p. 46) complementa que “é a partir da movimentação corporal que se manifesta seu desejo de existir, sua pulsão de vida. E, por meio da ação, ele vai, aos poucos, se distanciando do adulto, em direção à afirmação de si mesmo”. A autora ressalta que, para Emmi Pikler,

O desenvolvimento motor se produz de modo espontâneo, mediante atividade autônoma do bebê, em função da maturidade orgânica e nervosa. Ou seja, as crianças com boa saúde física e psíquica que podem se mover com liberdade passam por todas as etapas de ampliação da motricidade por conta própria, sem que os adultos precisem ensiná-las a se sentar, a engatinhar o mesmo andar. Não é bom adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição que não tenha sido conquistada por ela mesma. (FELDER, 2014, p. 47).

Corroborando com esse pensamento, a autora Agnès Szanto Feder (2014) citada pela autora Suzana Macedo Soares (2017, p. 46) traz que a “atividade autônoma é uma necessidade, desde a mais tenra idade. Descobrir o mundo a partir da própria curiosidade e vontade de compreender e até de experimentar constitui o centro da vida cotidiana de um bebê.” E continua: “a motricidade livre oferece os meios para isso.”

Suzana Macedo Soares (2017, p. 46) complementa também dizendo que é a “partir da movimentação corporal que se manifesta o desejo de existir, da punção da vida. E por meio da ação, o bebê vai, aos poucos, se distanciando do adulto em direção à afirmação de si mesmo”.

Assim, com o movimento, segundo Sônia Kliass (2023) o bebê começa a habitar seu corpo, tomando consciência do espaço em que está inserido e que o seu corpo ocupa. É uma construção da identidade própria uma vez que os bebês seguem um guia interno que os impulsiona a fazer um movimento ou de uma forma ou de outra. (KLIASS, 2023, p. 34)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos contato com alguns pontos fundamentais para a percepção, construção e conhecimento acerca do movimento livre e adequado para os bebês na primeiríssima infância.

No que diz respeito às etapas de desenvolvimento da coordenação motora a Suzana Macedo Soares (2017, p. 47) coloca que a abordagem Pikler orienta que os bebês a partir de 3 ou 4 meses, enquanto não estão sendo cuidados pelo adulto, “sejam colocados em um chão estável e firme, deitado de costas, vestidos com roupas confortáveis e, de preferência, descalço, para que se

movimenta em livremente”.

Nesse sentido, vimos que quando, conforme trazido pela autora Suzana Macedo Soares (2017, p. 51) que o bebê “se senta por conta própria, sua coluna fica bem ereta, pois ainda não tem as curvas fisiológicas, como as da cervical (atrás do pescoço) e a da Lombar”. Elas se desenvolvem a “partir da postura de pé e da marcha, por ação da força da gravidade”.

Segundo a autora, o nosso papel enquanto adulto que se ocupa do bebê é interferir o menos possível, e cabe a nós observarmos e acompanharmos as “descobertas, percebendo a singularidade de cada bebê”. Além de não interferir na “atividade independente da criança, o que não significa abandoná-la. Um adulto precisa estar sempre por perto, para uma troca de olhares, uma observação verbal ou até mesmo uma mediação, quando for necessário”. (SOARES, 2017, p. 53)

Assim, podemos dizer que o deslocamento livre conforme coloca Suzana Macedo Soares (2017, p. 50) facilita a “percepção do espaço e o interesse pelo entorno, deixando que a própria criança escolha a posição que adotará para manipular os objetos e ou ficar atento ao seu redor”. Também auxilia na “construção de um esquema corporal correto e da segurança da criança, que aprende a aprender e a realizar até o fim, o que começou”.

Os bebês, quando tem liberdade, fazem coisas que chamam a nossa atenção para suas ações e assim encontramos o extraordinário. (KLIASS, 2023, p. 34).

REFERÊNCIAS

DUARTE, M. P.; GULASSA, M. L. R. **Estágio impulsivo emocional**. In: Henri Wallon: psicologia e educação. 1.ed. São Paulo: Edição Loyola, 2010, pp. 19-29.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Ominisciencia, 2016.

_____. **Educar nos três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2011.

GODALL, Teresa. **Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés**. Espanha: RELAdEI, Set 2016. pp. 15-20.

FREITAS; A. V. C.; PELIZON, M. H.; CHAVES, R. S. L. **Olhares em diálogo na educação infantil: aproximações com a abordagem Pikler.** Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

GIMAEL, P.; AGUIAR, S. **Infância vivenciada.** 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON. S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, D.W. **O cuidado de bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.** 9. ed. Porto Alegre: AMGH Editora LTDA, 2014.

GRUSS, L.; ROSEBERG, F. **Bebés en movimiento: el desarrollo postural en imágenes.** Buenos Aires: Continente, 2016.

KLIASS, Sônia. **El arte de dar libertad: cómo acompañar el juego y el movimiento de los niños.** 1.ed. Barcelona: ING Edicions, 2023.

SOARES, Suzana. **Vínculo, movimento e autonomia: a educação até 3 anos.** São Paulo: Omnis-ciencia, 2017.

VAUCLAIR, Jacques. **Desenvolvimento da criança do nascimento aos dois anos.** São Paulo: Instituto Piaget, 2008.

OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA



FELIPE MACIEL HERMOGENES

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL (2014); Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018); Graduado em Matemática pelo Centro Universitário FIEO (2019); Especialista na área de Ciências Humanas - Contação de Histórias (2019); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora pela Faculdade São Luiz (2021); Professor de Educação Infantil concursado no CEI Parque Novo Mundo e atualmente nomeado em comissão como Assistente de Diretor de Escola na EMEF Senador Miltom Campos acumulando como Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Geraldo Sesso Júnior. Já atuei em cargos de Direção, Coordenação e Formador na Diretoria Regional de Educação na área de Educação Especial e como professor de educação básica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, bem como cargos de direção e assessoramento na SEDUC SP.

RESUMO

Atuar como gestor em escolas, em especial, no ensino público, tem diversos desafios que por vezes não é compreendido pelas pessoas, sejam as que estão internamente como as demais pessoas da sociedade. A proposta do artigo é compartilhar esses desafios e desmistificar que o gestor é detentor de poderes e decisões, como costuma acontecer nas empresas do setor privado, onde o gestor possui certas autonomias que não acontece dentro das unidades escolares, afetando no fazer diário e impactando na qualidade da educação pública de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestor; Educação; Desafio; Autonomia; Educação Pública.

INTRODUÇÃO

Pensar em gestão escolar pública é entender quem são os sujeitos que dela fazem parte e quais são as suas possibilidades de atuação. O Diretor de Escola quando atuante em unidades públicas, exercem atividades e possuem autonomia diferente dos gestores que atuam em equipamentos privados.

O presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão acerca de quem é esse profissional, quem são os parceiros que compõe a gestão, quais são os desafios que o diretor enfrenta no dia a dia.

É necessário desmistificar que nem sempre a autoridade máxima, possui autonomia para fazer ou decidir o que quer.

Entender que existem muitas pessoas que também são responsáveis e participam das deci-

sões dos assuntos escolares, bem como na aprendizagem dos estudantes, não sendo função única e exclusiva do diretor de escola.

QUEM SÃO OS GESTORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS?

Atuar na gestão de escolas, em especial no setor público, tem diversos desafios, sendo um deles a desmitificação do poder absoluto para a tomada de decisões.

Antes de expor esses desafios, é importante falar como costuma ser organizado os cargos que atuam nas gestões das escolas públicas, em especial, no estado e no município de São Paulo (existem cidades e estados que seguem o mesmo tipo de organização).

De modo geral, a gestão é organizada pelos seguintes cargos:

- **Diretor de Escola ou Diretor Escolar:** que atua dentro das unidades escolares, gerindo o pedagógico (processo que envolve o aprendizado dos estudantes e a formação dos professores) e o burocrático (recursos humanos, financeiros e materiais).
- **Vice-Diretor de Escola ou Assistente de Diretor de Escola:** que atua dentro nas unidades escolares, sendo sua função principal a de substituir o diretor nas ausências e afastamentos, sendo delegado para esse cargo também a incumbência de apoiar o diretor no desempenho das suas funções.
- **Coordenador Pedagógico:** que atua na escola, desenvolvendo atribuição voltada a formação dos profissionais da unidade em especial na formação docente, visando sempre apoiar no processo de aprendizagens dos estudantes.
- **Supervisor Escolar, Supervisor de Ensino ou Supervisor Educacional:** que atua em órgãos externos a unidade escolar, sendo responsável por articular, acompanhar e fiscalizar as ações desenvolvidas nas escolas, seja no aspecto pedagógico como no burocrático.
- **Diretor Regional de Educação ou Dirigente Regional de Educação:** que atua na gestão do órgão setorial externo a escola, apoiando e subsidiando as unidades subordinadas ao território desse órgão. Em municípios menores as escolas são subordinadas e acompanhadas diretamente pela secretaria de educação, não existindo esse profissional.

A ocupação desses cargos normalmente tem como requisito principal, que o profissional tenha atuado como docente por determinado tempo, para que esse possa compreender os processos e contextos escolar.

Existe também o cargo de Secretário de Escola ou Gerente de Organização Escolar que nem sempre é considerado gestor, mas que exerce a liderança dentro da escola, cujo requisito muitas vezes é possuir formação em nível médio, ser profissional do quadro de apoio (Agente de Organização Escolar, Auxiliar Técnico de Educação, Inspetor, Auxiliar de Secretaria) e aprovação em um processo de seleção interna ou indicação do diretor de escola. Esse profissional é responsável por apoiar nas demandas relacionadas a vida funcional dos funcionários (folha de pagamen-

to, vantagens e benefícios etc.) vida escolar dos estudantes (matrículas, históricos, declarações), além de acompanhar os trabalhos dos profissionais que atuam no atendimento da secretaria e inspetoria escolar.

Ao compartilhar as funções, é importante destacar que muitas vezes esses cargos não são de provimento de concurso e sim de indicação para exercer o cargo em regime de confiança, o que internamente é conhecido como designação ou cargo comissionado, no qual o profissional permanece com o vínculo de professor, recebendo uma diferença salarial para exercer uma dessas funções, podendo deixar de receber o valor se for cessado (desligado) da função, retornando imediatamente para o cargo de origem.

No município de São Paulo, os cargos de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Supervisor Escolar são de provimento efetivo, sendo por meio de concurso interno de acesso, entretanto, os concursos não acontecem frequentemente, necessitando de designação de professor para exercer esses cargos quando estiverem vagos ou quando houver afastamento do titular. Já os cargos de Assistente de Diretor de Escola, Secretário de Escola e Diretor Regional de Educação, são cargos de confiança, oferecido para funcionários da própria rede.

No estado de São Paulo, apenas os cargos de Diretor de Escola/Diretor Escolar e Supervisor de Ensino/Supervisor Educacional são de provimento efetivo por meio de concurso de ingresso, no qual professores tantos da rede como fora dela podem prestar o concurso (desde que preencham os requisitos), mas igualmente ao que acontece no estado, os concursos também não são periódicos, sendo necessário a designação de profissionais da rede para o exercer o cargo quando estiver vago ou houver substituição por afastamento. Já os cargos de Vice-diretor Escolar, Gerente de Organização Escolar (antigo cargo de secretário de escola) e o Dirigente Regional de Educação, são cargos de confiança oferecidos por processo seletivo interno.

Além dos cargos mencionados acima, existem outros cargos/funções nos órgãos externos a escola que não são considerados de gestão, mas que apoiam na orientação e nas ações voltadas as atividades desenvolvidas dentro das unidades escolares, sendo esses cargos/funções muitas vezes de indicação.

EXISTE AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR?

Ao entender os diversos cargos que compõe a gestão, podemos observar que o diretor de uma escola pública não desempenha sozinho as suas atribuições, tendo outros agentes envolvidos nesse processo.

Dentro da escola existem também os colegiados, que compõe o fazer da gestão, são eles o Conselho de Escola, que tem a participação dos estudantes, professores, funcionários, gestão, pais ou responsáveis, cujo papel desse colegiado é deliberar e apoiar nas decisões da unidade escolar, tais como, decisão de projetos, uso das verbas, questões disciplinares e outros. Tem a Associação de Pais e Mestres – APM, que também tem a participação dos professores, funcionários, membros da gestão e pais ou responsáveis, cujo papel é mais utilizado na execução dos gastos

das verbas, bem como a prestação de contas dos valores utilizados.

Além dos colegiados mencionados, tem os Grêmios Estudantis, que tem como principal objetivo, dar voz aos estudantes, sendo eles eleitos por seus pares.

Dito isso, já podemos ter um prenúncio da autonomia exercida pelo diretor de escola, sendo importante considerar que a Constituição Federal no inciso VI, do artigo 206, diz que “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, o que isso significa que muitas das decisões do diretor, não são adotadas simplesmente por ser o responsável pela gestão da unidade escolar, devendo ter outras pessoas envolvidas.

No mais, existem também diversas legislações que norteiam o fazer dos profissionais da educação, ditando as atribuições, as normas e procedimentos para cada uma das atividades desempenhadas dentro do ambiente escolar.

O QUE É GESTÃO DEMOCRÁTICA

Se o diretor escolar tem que consultar outras pessoas para a tomada das decisões, qual é o tipo de gestão que existe nas escolas públicas?

Para tanto, é importante entender qual o conceito que consta na literatura sobre o termo Gestão democrática. Para Vitor Henrique Paro (2016), na sua obra “Gestão Democrática da Escola Pública” (4ª edição atualizada), cita que:

“Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica” (Paro, Vitor Henrique, p.13, 2016).

Ao pensar em uma gestão que necessita da participação de outras pessoas, entendemos que o diretor, ainda que exerça o papel de responsável ou autoridade maior nas escolas, não tem o poder único de tomar decisões, sendo avaliado de forma positiva, pois ao compartilhar a responsabilidade outras pessoas compreendem o quão importante e complexo é o processo de construção de aprendizagens dos estudantes, entretanto, o grande desafio é lidar com as expectativas que as pessoas tem na autonomia do diretor (que iremos relatar posteriormente nesse artigo).

Politicamente autoridade é entendido como poder, como bem elucidado por Paro (2010) “o conceito de autoridade restringe-se à obediência dos comandados, independentemente de suas vontades”, mas dentro do ambiente escolar o poder é relativo e o gestor não pode dar comandos independente das vontades próprias, pois como foi dito anteriormente, existem outras pessoas que devem ser consultadas e legislações que devem ser seguidas.

LEGISLAÇÃO DO ESTADO E MUNICÍPIO DE SÃO PAULO A RESPEITO DO CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA

É importante analisar o que diz a legislação das maiores Redes Públicas de Ensino a res-

peito das atribuições dos Diretores de Escola, sendo fundamental verificar o texto legal a respeito desse cargo.

Na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a Resolução SE 56, de 14/10/2016, dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, do qual vamos focar nas partes que citam a tomada de decisões. O primeiro tópico que consta na Resolução SE 56/2016 é “Promover valores e princípios democráticos e participativos, éticos, de inclusão, de justiça e equidade”, já podemos observar que não é opcional, a democracia e a participação são princípios que precisam ser promovidos pelo diretor, outro tópico da Resolução SE 56/2016 é de ter como “Princípios e mecanismos institucionais, legais e normativos de organização, desenvolvimento e avaliação do sistema de ensino e da escola”.

Ainda na Resolução SE 56/2016, o gestor tem que ter a habilidade de:

“O exercício profissional do Diretor deve expressar-se por meio de práticas que considerem as relações entre a escola e a sociedade em geral, a comunidade local, a sua função social e os espaços de atuação, visando à elaboração coletiva e à implementação da proposta pedagógica da escola, considerando as diferenças individuais, sociais e culturais e promovendo a participação dos estudantes, educadores, colegiados e comunidade na vida escolar.” (Resolução SE 56/2016).

Sendo elencado no perfil do diretor, as seguintes capacidades:

“* Promover a participação de toda a comunidade escolar na discussão, socialização, implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da proposta pedagógica.

* Liderar a criação de rede de comunicação interna e externa de interação e colaboração para o fortalecimento do clima escolar e das ações educacionais.

* Compreender representações sociais sobre diversidade, gênero e etnia na comunidade escolar e considerá-las nas ações da escola.

* Organizar, articular e consolidar o funcionamento dos órgãos colegiados e das instituições auxiliares.

* Compreender as possibilidades e estimular o uso pedagógico de espaços da comunidade e do entorno.

* Estabelecer parcerias dentro e fora da comunidade escolar, com base em valores e responsabilidades compartilhadas, para apoiar as ações da escola.

Conhecimento de:

* Gestão democrática e participativa.

* Princípios legais de direitos humanos.

* Composição e atribuições de instituições colegiadas e auxiliares da escola.

* Estratégias para caracterizar o perfil socioeconômico e cultural de comunidades.

* Identidade, cultura e clima escolar e práticas cotidianas da escola.

* Representações sociais sobre diversidade, gênero e etnia.

* Estratégias de mobilização e participação.

* Rede protetiva e justiça restaurativa.

* Parceria escola-comunidade.

* Estratégias de mobilização da comunidade para a participação da comunidade nas ações da escola.” (Resolução SE 56/2016).

Se pararmos para interpretar, é cobrado do profissional para exercer o cargo de diretor, a capacidade de gerir democraticamente e com a participação dos profissionais da unidade, dos estudantes e da comunidade, sendo cobrado a capacidade de realizar essa parceria, bem como a organização desses colegiados, tanto na constituição como na promoção de espaços de participa-

ção efetiva dentro da escola.:

O município de São Paulo, tem o Decreto nº 54.453/2013, que fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

No que se refere ao Diretor de Escola, os incisos I, II, III, XV e XVII do artigo 5º do Decreto 54.453/2013, diz que:

“Art. 5º São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem cometidas, respeitada a legislação pertinente:

I - assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II – submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;

III – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;

[...]

XV – apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário;

[...]

XVII - encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros.” (Decreto 54.453/2013).

Vejamos, que o diretor de escola, precisa assegurar o cumprimento das políticas públicas educacionais, o que significa, ele precisa seguir as diretrizes educacionais, não podendo modificar o currículo e as concepções que divergem das instituídas pelo setor público.

O diretor também precisa dar ciência das situações escolares para outros órgãos e para o conselho de escola, bem como prestar contas da aplicação dos recursos financeiros. Não podendo simplesmente fazer uso das verbas da escola, sem que haja uma discussão prévia com o colegiado.

E QUAIS SÃO OS DESAFIOS DO GESTOR?

Ao entender que a gestão é compartilhada por diversos cargos na esfera pública, que o diretor tem legislações a seguir e que não pode simplesmente decidir o que bem quiser, podemos então seguir para os desafios enfrentados por esse profissional.

Exercer o papel de “autoridade máxima” tem algumas contradições, Paro (1997) traz em sua escrita que embora o diretor tenha o papel de autoridade na escola, ele deve também exercer as incumbências delegadas pelos órgãos centrais. O que significa que parte do seu fazer diário é direcionado por outros equipamentos. Como bem ilustrado no texto dos pesquisadores Juliano Mota Parente e Balbina Santos Oliveira “Os desafios do Gestor escolar na atualidade”, que apresenta de forma bem compreensiva o papel do diretor:

“Seu papel dentro das instituições de ensino se resumia em cumprir e fazer cumprir as leis, os prazos para a execução e entrega de relatórios burocráticos; supervisionar os professo-

res e demais profissionais da escola, bem como reproduzir as orientações da Secretaria de Educação, exercendo desta forma, uma relação verticalizada, ou seja, uma relação unilaterial e hierarquizada, construída a partir de uma relação de poder e de autoritarismo com o órgão gestor local.”(Parente, Juliano Mota; Oliveira, Balbina Santos – Seminário ANPAE, 2018).

O gestor de escola pública também não tem o poder de contratar ou dispensar funcionários para atuar na escola. Tanto no Estado como no Município de São Paulo, parte dos funcionários que atuam na limpeza e no preparo da merenda são terceirizados, cujo processo de licitação, de contratação e de dispensa compete aos órgãos superiores. Já os professores, inspetores e auxiliares de secretária, são cargos de concurso público, que não acontecem regularmente e quando existe a ausência destes profissionais, os órgãos centrais também são responsáveis pela reposição por meio de processos seletivos de contratação temporária.

É importante destacar que o número de profissionais (módulo), também não é definido pelo diretor de escola, sendo essa organização definida por legislação, levando em consideração o tamanho físico da escola, quantidade de turmas e número de estudantes. Caso o número não seja suficiente, o diretor não tem como decidir pela ampliação desse módulo.

A falta de autonomia na contratação, é um sério problema, pois até que haja concurso ou processo seletivo vigente, as escolas acabam ficando sem este profissional, no qual afeta diretamente no desenvolvimento das atividades da escola.

Por vezes, a comunidade não consegue entender que a gestão não pode simplesmente contratar um profissional específico para uma determinada função, ou simplesmente dispensar um funcionário por alguma conduta inadequada.

Até mesmo o reconhecimento dos profissionais, não podem ser feitos de forma monetária ou que faça uso das verbas da unidade, visto que o uso do dinheiro público também tem legislações que estipulam como e quanto deve ser utilizado para compra de equipamento ou na requisição de serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de compreensão de quem é o diretor de escola pública, quais são suas atribuições e limitações, afeta diretamente no fazer diário, por vezes, os próprios funcionários não conseguem entender que o líder não detém um poder absoluto e que muitas das decisões necessitam de regulamentação ou consulta a colegiados ou órgãos externos.

A responsabilidade em gerir e zelar pelo equipamento e por todos que fazem parte dele, é maior do que a autonomia que o profissional tem no desempenho das suas atribuições.

A ideia não é desvalorizar a atuação dos colegiados, dos órgãos centrais e nem minimizar a importância do diretor de escola, mas sim, publicizar que os gestores de escolas públicas não conseguem simplesmente resolver todas os desafios que existem nos estabelecimentos escolares públicos.

É importante também entender que ele não é o único membro da gestão, que existem outros profissionais que compõe esse grupo e que são igualmente importantes para o resultado satisfatório da aquisição dos conhecimentos e na potencialização das aprendizagens dos estudantes.

Sabe-se que existem muitos outros desafios dentro das escolas públicas e que esse artigo não visa esgotar com todos esses desafios, o objetivo é iniciar uma reflexão para o papel dessa função que está presente em muitas das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Resolução SE 56/2016. **Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas.** São Paulo, 2016.

Prefeitura de São Paulo. Decreto nº 54.453/2013. **Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.** São Paulo, 2013.

Parente, Juliano Mota; Oliveira, Balbina Santos. **Os desafios do Gestor escolar na atualidade.** Seminário ANPAE, 2018.

PARO, Vitor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** USP. São Paulo, 2010.

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 4ª Edição 2016.

PARO, Vitor. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papirus, 1997.

ANÁLISE DA REDE SOCIAL FACEBOOK COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO- APRENDIZAGEM



HELENA XAVIER SOARES

Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp Rio Claro (1997); licenciada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - Unisa (2016) e licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar São Carlos (2022); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Dep. Cyro Albuquerque e Professora de Educação Infantil no CEU CEI Casablanca.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes áreas da educação e relatadas em dissertações, teses, monografias e artigos as quais utilizaram como recurso metodológico a rede social Facebook. Foi constatado que a maioria dos trabalhos não fez o levantamento prévio para saber se os alunos possuíam computador ou outro dispositivo de acesso à internet, assim como se tinham conta nesta rede social. Além disso, foi observada pouca preocupação em relação às regras de conduta e, também, nem todos os alunos menores de idade, elaboraram um termo de consentimento para ser encaminhado aos pais ou responsáveis. Em relação às ferramentas e aplicativos utilizados durante as práticas pedagógicas os resultados demonstram a falta de familiaridade dos professores acerca dos recursos disponibilizados por esta rede social, além de mostrar fragilidades no planejamento que podem comprometer resultados vinculados à motivação e participação dos alunos nos grupos de estudo. Portanto, estas análises contribuem para que se faça uma reflexão destas práticas pedagógicas na busca de um melhor planejamento ao utilizar as redes sociais como recurso metodológico.

PALAVRAS-CHAVE: Facebook; Redes Sociais; Práticas Pedagógicas; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços em relação aos investimentos em educação nos últimos anos, os estudantes brasileiros não estão aprendendo como deveriam. É o que revelam os resultados das avaliações externas como as do IDEB, realizado em 2021, e do PISA de 2018 (SOARES & LIMA, 2022). Segundo pesquisadores da Fundação Itaú Social (COSTA & ANDRADE, 2023), este déficit

de aprendizagem está relacionado à baixa qualidade de ensino oferecido pelas nossas escolas. Reverter esta situação é a questão que se coloca em infindáveis debates entre especialistas na área da educação, que sugerem dezenas de caminhos, muitos deles sem gerar aumento de custos para o governo.

Um dos caminhos que vem sendo muito discutido atualmente é através do uso inteligente de tecnologias da informação combinadas a pedagogias inovadoras para acelerar o aprendizado dos alunos. Embora sejam ainda pouco exploradas e recebam críticas de muitos educadores mais conservadores, é inegável que as redes sociais promovem uma grande interação entre os participantes, permitindo a troca de informações e a produção coletiva de conhecimentos. Para Andrea Ramal (TADEU, 2012, p. 1), especialista em novas tecnologias, “é preciso que o uso de qualquer recurso, inclusive das redes sociais, seja fundamentado por um projeto pedagógico consistente”.

Cada vez mais jovens são atraídos pelas redes sociais para interagir socialmente e é o Facebook que vem ganhando mais adeptos em todo mundo desde o seu surgimento em 2004. Em uma pesquisa realizada com estudantes adolescentes do Rio de Janeiro e divulgada pelo jornal O Globo (RENNAN, 2014), 90,2% deles faz uso das redes sociais. Devido a este poder que exerce nos jovens e à necessidade de atrair a atenção de seus alunos, o professor pode utilizar este recurso em suas práticas pedagógicas como um excelente espaço para a aprendizagem do aluno. É o que relata o professor e jornalista Marcus Tavares, que utiliza o Facebook para se comunicar com seus alunos e admite que esta ferramenta o aproximou da turma (TADEU, 2013; TAVARES, 2014b). Através da criação de um grupo fechado promove a troca de informações sobre as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula, tira dúvidas e compartilha arquivos diversos. A pesquisadora Lígia Fontana trabalhou com um grupo de alunos de um colégio particular de São Paulo que utilizava o Facebook para divulgar experiências de uma oficina presencial e outro grupo que utilizava este espaço como uma extensão da sala de aula (FONTANA, 2012).

De fato, não há dúvida de que este recurso pedagógico promove uma maior comunicação, compartilhamento de informações e aprendizado de diversos assuntos, mas será que as práticas pedagógicas estão sendo elaboradas de forma a explorar o potencial pedagógico desta rede social? Quais são as ferramentas e aplicativos com potencial pedagógico que podem ser utilizados nestas práticas pedagógicas? Será que os professores estão preparados para explorar o potencial pedagógico desta rede social?

Assim, este trabalho teve como objetivo analisar algumas práticas pedagógicas que utilizaram a rede social Facebook como ferramenta de ensino-aprendizagem bem como compreender todo o potencial de recursos que podem ser utilizados na educação pelos alunos e professores. Foi feito também um levantamento das disciplinas e conteúdos que vêm se beneficiando desta rede social em diferentes níveis do ensino, buscando refletir acerca de como estas práticas pedagógicas têm afetado o desempenho dos alunos, a motivação e a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A WEB E AS REDES SOCIAIS

As tecnologias vêm transformando a maneira como as pessoas se comunicam, principalmente a partir do surgimento da rede mundial de computadores, a Internet, desenvolvida inicialmente pelas forças armadas dos EUA, na década de 1960, com o objetivo de manter a comunicação e a troca de informações entre os militares em caso de ataques de inimigos e destruição dos meios convencionais de comunicação (CASTELLS, 1999). Nas décadas de 1970 e 1980 a internet foi objeto de apropriação dos meios acadêmicos, onde professores e estudantes universitários, principalmente dos EUA, passaram a utilizá-la na busca de informações em pesquisas ou através da troca de mensagens por meio de e-mails. Só a partir do ano de 1990 é que a internet se expandiu para a população em geral em uma escala mundial, principalmente em função do desenvolvimento da World Wide Web (Web) pelo engenheiro inglês Tim Bernes-Lee. Embora revolucionária, esta Internet, denominada Web 1.0, era considerada passiva, uma vez que não permitia a interatividade entre os usuários.

A internet de hoje, conhecida como Web 2.0, tornou-se um espaço utilizado para vários fins e por diferentes segmentos sociais, de tal forma que permite a seus usuários o acesso livre à informação, além de fazer publicações de forma fácil e ter liberdade de expressão, alterando sua condição de simples receptores para torná-los criadores ativos de conhecimento. Na Web 1.0 só era permitido ao usuário acessar dados da página visitada sem que fosse dado a ele permissão de alterar ou editar seu conteúdo, enquanto na Web 2.0 os usuários passaram a produzir e distribuir conteúdo, o que a transformou num ambiente de cooperação e participação.

A Web 2.0 oferece diversos tipos de serviços, como as redes de relacionamento social (Facebook e X-Twitter) e profissional (LinkedIn), os blogs (Postagem de textos e fotos), serviços de mensagens instantâneas (MSN e WhatsApp), sites de busca (como Google), de vídeos (Youtube), de música (4Shared), de vendas (Amazon) e muitos outros (GALLANA, 2013). A Wikipédia é um dos melhores exemplos de produção colaborativa de conhecimento, característica marcante da Web 2.0. Enfim, a internet está em constante evolução e é quase impossível imaginar a vida sem ela. Segundo Gallana:

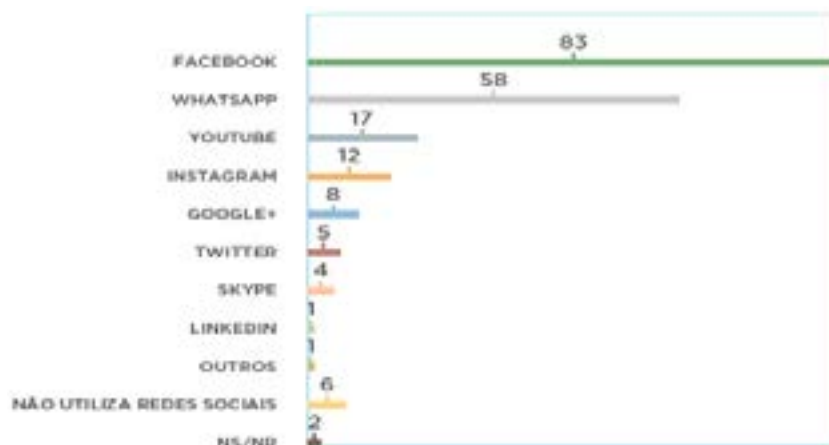
“A Revolução da internet se assemelha à Revolução Industrial, desencadeando novos paradigmas, novas maneiras de ver, viver, olhar e entender o mundo. As novas formas de organização do tempo e do espaço não estabelecem mais limites e tudo se funde: o coletivo e individual, público e privado, a mobilidade, a pontualidade” (GALLANA, 2013, p.11).

Desde a expansão da internet no início dos anos 2000, o número de usuários das redes sociais tem crescido continuamente. Atualmente, as redes sociais desempenham um papel fundamental na socialização online, permitindo o compartilhamento de fotos, arquivos de diversas mídias, e a conexão com novos contatos profissionais, além de possibilitar o acompanhamento da vida social de outras pessoas em um espaço sem fronteiras. Além de facilitar o compartilhamento de informações, essas plataformas são cada vez mais utilizadas por empresas, governos, partidos políticos e diversas organizações prestadoras de serviços. Os usuários podem interagir com pessoas de diferentes regiões e países nesses ambientes virtuais, formando redes de contatos que possibilitam o compartilhamento e a construção colaborativa do conhecimento. Essas plataformas são atrativas por sua capacidade de criar formas de organização nas esferas social, política e eco-

nômica.

Novas redes sociais e programas de trocas de mensagens surgem a cada dia e atraem diferentes tipos de usuários, principalmente o público jovem, que gasta boa parte de seu tempo navegando e compartilhando todo tipo de conteúdo. No Brasil, pesquisa realizada pela SECOM em 2014 com o objetivo de levantar os hábitos de consumo de mídia da população brasileira, revelou que o Facebook, o Whatsapp, o Youtube, o Instagram e o Google+ são os campeões de acesso pelos usuários da internet (Figura 1).

Figura 1. Redes sociais e aplicativos de trocas de mensagens mais acessados por usuários de internet no Brasil (em porcentagem). (Fonte: SECOM, 2014)



Em relação aos serviços oferecidos, cada rede social apresenta suas peculiaridades, embora todas elas partilhem de algumas características comuns. Segundo a definição de Boyd & Ellison (2007 apud RECUERO, 2009, p.102), sites de redes sociais são aqueles que “permitem a construção de um perfil ou página pessoal, a interação através de comentários e a exposição pública da rede social de cada ator.”

Atualmente, as redes sociais permitem uma ampla variedade de ações, entre elas a criação de listas de contatos que são geridas pelo usuário, acesso a novos contatos dentro da rede, postagem de mensagens no perfil do usuário (mural do Facebook, por exemplo), compartilhamento de arquivos, serviços de comunicação assíncrona como fóruns de discussão, produção de textos mais longos (como em notas do Facebook), envio de mensagens privadas através de serviços como correio eletrônico, adição de comentários, criação de grupos de interesse, utilização de serviços de chat, dentre outras possibilidades. Ainda é possível criar ambientes personalizados e colaborativos, de forma a criar espaços para a interação que podem ser utilizados por educadores no processo de ensino-aprendizagem.

A escola deve procurar desenvolver novas práticas pedagógicas que integrem as recentes tecnologias no contexto escolar, procurando explorar as funcionalidades pedagógicas existentes nas redes sociais, tais como sua capacidade em promover um maior fluxo comunicação entre os participantes, a circulação de conhecimento e a escrita colaborativa, de tal forma que ocorra uma aprendizagem significativa.

O FACEBOOK E A EDUCAÇÃO

As redes sociais fazem parte do cotidiano dos jovens e o Facebook é uma das mais usadas em todo mundo. Dentre os principais atributos desta rede social está a criação de condições de promover aprendizagens significativas em um ambiente informal e envolvente, capaz de facilitar a comunicação e o compartilhamento de diferentes tipos de informações como textos, imagens, vídeos e músicas em torno de temas de interesse comum do grupo a fim de promover a discussão de ideias e uma maior interação.

Foi lançado em fevereiro de 2004 com o nome The Facebook por seu criador Mark Zuckerberg e, só em 2005 recebeu a denominação Facebook, utilizado até hoje. Era disponibilizado a princípio aos estudantes de Harvard com o objetivo de criar uma rede de contatos para ajudar estudantes universitários no momento de transição entre a escola e a universidade. Em alguns meses se disseminou para outros estudantes universitários e, atualmente, pode ser utilizado pelo público não universitário a partir dos 13 anos de idade. No Brasil as redes sociais alcançaram 78% do total de usuários da internet, o que corresponde a um total de 35% dos brasileiros (HAMANN, 2015). Só o Facebook tem 58 milhões de cadastros, sendo a mais acessada entre os brasileiros. Entre estes usuários encontram-se muitos alunos que elegeram esta rede para partilhar todo tipo de informação, fotografias, aplicações e jogos.

O Facebook é uma rede social gratuita de fácil acesso e com uma interface muito intuitiva. Apresenta uma plataforma aberta e acessível contendo um conjunto de aplicativos comuns a outras redes, mas que pode também permitir a integração de outros conteúdos da Web, possibilitando ao usuário o acesso em uma única página. Estas características fazem desta plataforma um excelente espaço que pode ser muito bem adaptado ao contexto pedagógico. O usuário define sua rede de contatos, que pode ser ou não expandida, define seus critérios de privacidade e controla o acesso às informações veiculadas na página. Além disso, o Facebook tem se mostrado uma excelente ferramenta de apoio ao ensino presencial, uma vez que se torna extensão da sala de aula, familiar e de fácil utilização para os alunos quando comparada às plataformas de aprendizagens como o Moodle ou a BlackBoard, estimulando uma maior participação e interação. Desta forma, os alunos são inseridos em um processo coletivo de aprendizagem através do compartilhamento de significados, da comunicação, da discussão e do aperfeiçoamento de ideias. Assim, ela se tornou um espaço capaz de desenvolver nos alunos o pensamento crítico e reflexivo, a colaboração e a melhoria da autoestima.

Nas atividades de ensino, o Facebook pode ser utilizado através da criação de uma conta pessoal ou de uma página. Em uma conta pessoal, o usuário estabelece contato com outros usuários através de um pedido de amizade, formando sua rede de amigos. Em sua página pessoal define critérios de privacidade onde estabelece quem poderá visualizar as informações nela contidas, podendo se restringir a ele próprio, aos amigos, amigos dos amigos ou aberta ao público em geral. É possível também criar grupos restritos, onde os participantes só poderão entrar quando convidados pelo responsável e criador do grupo. Estes grupos são utilizados para trabalhar assuntos específicos de interesse comum de seus participantes. Já na criação de uma página é possível utilizar vários aplicativos com potencial educativo como relatado por Patrício & Gonçalves (2010).

Ao acessar a página, o usuário pode clicar em “gosto”, visível logo no início da página ou mural, transformando-se em “fã” da página, o que faz com que receba todas as atualizações disponíveis.

As mudanças tecnológicas alteraram a sociedade moderna e têm beneficiado as novas gerações, que são detentoras de grande facilidade ao usar aparelhos com tecnologia digital e a navegar pela internet a fim de realizar atividades cotidianas como pesquisas escolares, jogos interativos, compras on-line ou participando de bate-papos com amigos virtuais através das redes sociais. Estes novos hábitos também modificaram os processos de ensino e aprendizagem, tornando imprescindível aos professores a aquisição destas novas linguagens tecnológicas para que assim possam aprender a ensinar neste novo contexto. O aluno passa a participar muito mais da construção de seu próprio conhecimento de forma colaborativa, onde ocorrem trocas de experiências, reflexões e discussões sobre temas diversos que os levam à construção coletiva do saber, proporcionando a interação entre os participantes. De acordo com as ideias de Vygotsky (GALLANA, 2013) o conhecimento é construído através das relações estabelecidas entre os indivíduos com seu meio ambiente e com as pessoas que os cercam. Portanto, estas relações de comunicação que estão sendo construídas nas redes sociais podem servir de base para se alcançar o desempenho desejado nas relações de ensino-aprendizagem.

POTENCIAL PEDAGÓGICO DO FACEBOOK

Nos últimos anos vem crescendo o interesse dos professores em desenvolver projetos que utilizam as redes sociais como recurso pedagógico, mas muitos deles enfrentam dificuldades técnicas durante a utilização das plataformas. Estas dificuldades podem fazer com que estas práticas não alcancem os objetivos propostos e podem não receber a adesão esperada ou mesmo fazer com que os alunos percam o interesse pela matéria, inviabilizando estes projetos.

Os trabalhos desenvolvidos por professores que usaram o Facebook como recurso pedagógico no ensino indicam que a maioria deles vem utilizando poucas ferramentas e aplicativos com potencial educativo disponibilizados por esta rede social. Este fato pode estar relacionado à falta de conhecimento dos professores e usuários com esta plataforma, a deficiências na elaboração do projeto pedagógico ou mesmo à inviabilidade destas ferramentas na prática pedagógica durante a utilização deste recurso.

Patrício & Gonçalves (2010) desenvolveram um trabalho para verificar o potencial educativo do Facebook onde propuseram aos seus alunos que utilizassem o Facebook como plataforma de ensino-aprendizagem em substituição da plataforma e-Learning disponibilizada pela instituição. Este trabalho foi desenvolvido com alunos de uma turma de 1º ano do curso de licenciatura em Educação Básica (EB) que cursavam a disciplina “Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação” (TICE). Para tanto, criou um perfil da turma no Facebook, apresentou-o aos alunos e estes a adicionaram como “amigo”. Através desta experiência pedagógica, pode explorar e avaliar diversos aplicativos desta rede social bem como alguns outros da Web, que foram integrados à página em atividades contextualizadas, elencando-se em seguida aquelas que apresentaram potencial educativo a serem exploradas pelos educadores (Quadro 1).

Quadro 1. Lista de ferramentas/aplicativos com potencial educativo. (Fonte: PATRÍCIO & GONÇALVES, 2010).

Ferramentas/Aplicativos		Descrição
1	Book Tag	cria listas de livros para leitura, permite criar questionários e reflexões sob a forma de comentários sobre os livros
2	Books iRead	permite partilhar livros, adicionar tags e comentários de amigos
3	Caixa	possibilita a organização de aplicações externas (My delicious, Books iRead)
4	Calendar	organiza as atividades diárias, colocar avisos e partilhar com amigos
5	Chat	disponibiliza comunicação em tempo real para atendimento online dos alunos
6	Eventos	permite criar eventos como avaliações, apresentação de propostas de trabalhos e correspondente submissão, seminários e workshops, com a possibilidade de adicionar detalhes (descrição, imagens, vídeos e ligações), convidar pessoas, promover o evento num anúncio, editar e imprimir a lista de convidados e comentar o evento
7	Favorite Pages	adiciona páginas favoritas do Facebook ao perfil
8	Files	permite armazenar e recuperar documentos no Facebook
9	Flashcards	cria cartões em flash para estudar no Facebook
10	Formspring.me	recebe e envia perguntas anônimas
11	Fotos	permite carregar e tirar fotos ou criar um álbum
12	Google Docs	favorece acesso ao Google Docs através do Facebook
13	Grupos	cria grupos para a turma ou pequenos grupos de trabalho e estudo
14	Ligações	para partilhar websites educativos interessantes
15	Mensagens	envio e recepção de mensagens
16	My Delicious	armazena, organiza, cataloga e partilha os endereços web favoritos
17	Notas	adiciona pequenos textos, reflexões ou observações, que podem ser comentadas
18	Polls	disponibiliza e gere sondagens
19	Quiz Creator	cria testes ou questionários
20	Slideshare e SlideQ	possibilita a partilha de powerpoint e pdf
21	Study Groups	coloca em contacto todos os membros de grupo de trabalho
22	To-Do List	cria listas de tarefas para recordar no Facebook que podem ser partilhadas
23	Twitter	serviço de microblogging para partilhar o momento
24	Vídeo	permite gravar e carregar um vídeo
25	Youtube	permite a partilha e publicação de vídeos

Uma outra experiência foi realizada com um grupo de 30 alunos do ensino superior do IFSC – campus Lages, na disciplina de “Informática Básica”, pelos autores Juliani et.al. (2012), que teve como finalidade a elaboração de um guia para uso do Facebook para fins educacionais, do qual fazem parte algumas sugestões de ferramentas como apoio ao ensino (Quadro 2). Além dessas ferramentas, o guia propõe uma série de procedimentos tais como configuração inicial, levantamento das atividades educativas, os atores envolvidos, questões de ética, de segurança e de privacidade e a integração com outras mídias.

Quadro 2. Ferramentas da rede social que podem ser usadas como apoio ao ensino. (Fonte: JULIANI et. al., 2012) Ferramentas

Ferramentas	Descrição das atividades
Chat	Tirar dúvidas em tempo real. Professor e Professor, Aluno e Professor, Secretaria e Aluno, Comunidade juntamente com alunos, professores e secretária.
Fotos e Vídeos	Divulgar os trabalhos e atividades realizadas. Por exemplo, um vídeo de uma palestra ocorrida no campus, ou fotos de um estudo de campo. É importante buscar a melhor qualidade da imagem a serem publicadas.
Compartilhamentos	Difundir informações e conhecimentos relevantes para os usuários do Facebook que não participam diretamente dos grupos criados (unidades curriculares/disciplinas)
Eventos	Divulgar e receber a confirmação da participação em reuniões, viagens, palestras, entre outros.
Comentários/Mensagens	Lembrar as provas, trabalhos e resolver dúvidas individuais. Criar um ambiente de interação/debate sobre determinadas temáticas.
Enquetes	Coletar a opinião a dos alunos ou demais atores a respeito de um determinado assunto.
Conteúdo	Criação de novas páginas dentro de um grupo. Podem ser colocados assuntos diversos que ficam armazenados por tempo indefinido. Exemplos: Notas de exames, resumos de aula, planos de ensino.
Marcação de imagens, vídeos e comentários	Sempre que possível marcar todos os envolvidos no conteúdo exposto para explicitar e estimular participante.
Debates	Quando o professor divulgar algum material é possível divulgar também um espaço para debate do assunto, orientando os alunos a deixarem apenas um comentário, e depois debater sobre o assunto com seus colegas e professores para uma melhor fixação do conteúdo.

Por meio de uma análise comparativa e qualitativa de 21 trabalhos que utilizaram práticas pedagógicas com o uso da rede social Facebook, foram estabelecidos alguns critérios para a utilização desta ferramenta (Quadro 3):

Quadro 3. Critérios para utilização do Facebook em práticas pedagógicas.

1	Fazer um levantamento prévio entre os participantes do grupo para saber se todos eles têm acesso à internet
2	Saber se todos tem computadores, tablets ou dispositivos móveis para acessar a internet
3	Procurar saber se todos eles têm ou não uma conta na rede social Facebook
4	Estabelecer regras de conduta para o uso do Facebook no grupo
5	Criar um tutorial, preferencialmente em vídeo, contendo explicações de como criar um perfil no Facebook e apresentando as principais ferramentas/recursos desta rede social
6	Estabelecer quais serão as ferramentas/recursos que deverão ser utilizados pelos alunos no projeto
7	Fazer um workshop com todos os participantes do grupo de estudo para explicar o projeto, apresentar as regras de uso, apresentar o tutorial, esclarecer eventuais dúvidas e receber sugestões
8	Elaborar um termo de consentimento para ciência dos pais ou responsáveis, no caso de alunos menores de idade

Assim, de acordo com estes critérios, pode-se constatar que a maioria dos trabalhos não fez o levantamento prévio entre os participantes do grupo para saber se todos têm acesso à internet (15), se possuem computadores ou outro dispositivo móvel para acessar a internet (16) e se todos apresentam conta no Facebook (15). Estas informações são primordiais para que se desenvolva qualquer atividade prática utilizando o Facebook com o intuito de medir a participação dos alunos, já que o não cumprimento de qualquer um destes critérios pode prejudicar a avaliação quanto ao

nível de participação dos membros do grupo e, por consequência, quanto ao potencial educativo desta rede social, o que pode distorcer os resultados quantitativos apresentados. Nos experimentos desenvolvidos por Oliveira (2014a) como parte de sua dissertação de mestrado, o autor relata que pretendia realizar suas experimentações com o uso do Facebook em escolas públicas municipais, porém acabou optando por desenvolvê-lo com alunos de uma escola particular. Dentre os motivos desta escolha, está o fato dos equipamentos da escola pública em questão não permitir o acesso às redes sociais pelos alunos, o que limitaria parte de suas práticas pedagógicas. É o que demonstra a preocupação apresentada por alguns alunos, no Diário de Campo 2 da dissertação de mestrado de Tonetto (2013), ao utilizar o Facebook nos computadores da escola estadual onde desenvolviam práticas pedagógicas com esta rede social. De acordo com os levantamentos realizados por Silva (2014) com alunos do ensino médio de uma escola pública da Paraíba, apenas 50% dos alunos do grupo tinham computadores em casa com acesso à internet. Em todos estes casos, seria necessário fazer-se um planejamento contendo todos os recursos necessários antes de se iniciar as atividades práticas, incluindo equipamentos com acesso à internet e o local onde este acesso à rede social em questão iria ocorrer. Para tanto, é importante envolver a direção da instituição de ensino onde esta prática pedagógica será desenvolvida e assim procurar sanar os eventuais problemas técnicos observados. Além disso, é necessário procurar o apoio dos pais ou responsáveis através da elaboração de um Termo de Consentimento, principalmente quando se tratar de alunos menores de idade, já que muitas das atividades poderão ser desenvolvidas fora da escola, o que também solucionaria a questão do acesso à rede.

Dos 15 trabalhos desenvolvidos com alunos menores de idade, 6 deles (40%) apresentaram o Termo de Consentimento assinado pelos pais e a maioria dos trabalhos (85%) não elaborou regras de conduta para o uso das redes sociais. Isto indica pouca preocupação dos pesquisadores com as questões éticas geradas nestas redes sociais. Isto pode estar relacionado ao fato de serem recursos/ferramentas ainda pouco utilizados para fins pedagógicos. Para Tavares (2014b), o professor deve acompanhar as postagens dos alunos, a fim de garantir que não ocorra nenhum tipo de constrangimento ou desrespeito entre os participantes. Entretanto, este procedimento não é suficiente para evitar conflitos já que quase sempre o grupo de pessoas é muito heterogêneo no que se refere a questões éticas e valores morais, e o estabelecimento de regras de conduta pode minimizar estas diferenças e possíveis atritos. Ferreira (2014) relata em sua dissertação que nem todos gostavam das postagens dos colegas e, em função disso, surgiram alguns desentendimentos, o que provocou a intervenção da professora, que abordou questões relativas a comportamento, respeito e atitudes nas redes sociais. Segundo Piaget (1973 apud BONA, 2012, p.75) “para se pensar em aprendizagem cooperativa, primeiro é preciso ocorrer o equilíbrio das trocas ou coordenação de diferentes pontos de vista entre dois ou mais sujeitos, e para que se dê este equilíbrio é necessária a existência de regras autônomas de conduta fundamentadas no respeito mútuo”. Inevitavelmente, os processos de socialização, seja presencial ou nas redes sociais, envolve estruturas de poder e de saber que dependem da forma como as pessoas se relacionam e de como afetam e são afetadas pelos outros. Por isso, é importante que o professor mediador esteja atento principalmente aos movimentos que excluem, restabelecendo quando possível a harmonia no grupo.

Em 2011 foi lançado um guia gratuito no formato pdf, desenvolvido pela própria rede Facebook e produzido por Linda Fogg Phillips, Derek Baird e BJ Fogg, com a intenção de ajudar profes-

sores a conhecer as potencialidades desta rede social, além de abordar aspectos sobre comportamento cidadão nas redes sociais. Este guia e outras reportagens sobre o assunto (SOARES, 2014; UNIVERSIA BRASIL, 2013) podem auxiliar os professores e alunos na elaboração conjunta das regras de conduta nos grupos de trabalho.

Em relação ao uso do Facebook nas atividades práticas sugeridas pelos autores, os trabalhos analisados deixam algumas lacunas no que se refere às funcionalidades deste recurso. Primeiramente, quase nenhum deles citou em sua metodologia/desenvolvimento a preocupação em orientar seus alunos a utilizar esta rede social, que vai desde a criação de um perfil até a utilização das ferramentas necessárias ao desenvolvimento das atividades. A falta de orientação de como o aluno deve criar um perfil nesta rede social certamente se justifica por ser o Facebook a rede social mais usada entre o público jovem e, portanto, pelos alunos. Entretanto, dos trabalhos que fizeram o levantamento para saber se os alunos tinham perfil no Facebook (FERREIRA, 2014; PATRÍCIO & GONÇALVES, 2010; MINHOTO & MEIRINHOS, 2011a e b; ALMEIDA, 2014; SILVA, 2014), todos eles relataram a existência de alguns indivíduos sem conta no mesmo, variando entre 6 e 39% do total. Portanto, a orientação de como criar um perfil nesta rede social torna-se um pré-requisito para se iniciar este tipo de atividade.

Outro aspecto importante se refere à falta de orientação quanto ao uso das ferramentas do Facebook que deveriam ser acessadas pelos alunos durante as atividades práticas. A maioria dos trabalhos (mais de 85%) não relacionou na metodologia/desenvolvimento uma lista das ferramentas e muito menos orientações de uso delas, o que pode indicar um desconhecimento dos próprios professores responsáveis pela criação dos grupos em relação às potencialidades pedagógicas desta rede social. Estes trabalhos se limitaram à criação de um grupo ou página no Facebook que foi usada pelos alunos como uma extensão da sala de aula, onde podiam participar livremente através de comentários e postagens, utilizando quase sempre as ferramentas já conhecidas por eles em conversas informais nesta rede de relacionamento. Patrício & Gonçalves (2010) elaboraram uma lista e a disponibilizaram aos alunos, para que pudessem conhecer e utilizar no grupo de estudo criado para a disciplina TICE, o que viabilizou a identificação das ferramentas que facilitam os processos de aprendizagem dos conteúdos curriculares. Em alguns trabalhos analisados, além das ferramentas usuais, os próprios estudantes se apropriaram de novos aplicativos disponibilizados pelo Facebook, como no caso relatado por Bona (2012) e Bona et. al. (2013), onde os alunos pesquisaram e elaboraram um tutorial de uso do aplicativo Docs. para anexar documentos em forma de texto, de apresentação, de imagem, de planilha eletrônica e em pdf.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo pode-se constatar que as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do Facebook nas escolas têm despertado nos jovens um maior interesse em relação às tradicionais formas de se abordar os conteúdos disciplinares, e que muitos professores, mesmo não dominando estas novas tecnologias, têm se esforçado em incluí-las em sua rotina. Entretanto, na maioria dos casos, estas experiências têm sido executadas de forma pouco criteriosa e sem o devido planejamento, o que pode comprometer os resultados em relação à participação e aquisição

de novos conhecimentos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. É importante que os professores procurem conhecer muito bem esta plataforma através de pesquisa bibliográfica e tutoriais disponíveis na rede para que assim consigam explorar todas as potencialidades educativas oferecidas por esta rede social e orientar seus alunos quanto à funcionalidade delas. Além disso, o professor deve fazer um levantamento prévio com os alunos em relação ao uso da Internet e do Facebook, estabelecer regras claras de conduta que devem ser compreendidas por todos os envolvidos no projeto e fazer um planejamento adequado que aborde os objetivos de ensino que deverão ser alcançados. Só assim será possível desenvolver atividades produtivas com esta nova ferramenta pedagógica de forma que isto auxilie os alunos na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento de autonomia na aprendizagem, usando assim de maneira competente e responsável as redes sociais.

Desta forma, em conclusão, devem-se considerar algumas atividades como pré-requisito para o desenvolvimento dos trabalhos que envolvam estas novas técnicas de ensino, tais como:

- Levantamento prévio: estabelecer o nível razoável de recursos necessários a cada indivíduo (equipamentos, acesso à Internet, cadastro nas redes sociais e outras eventuais plataformas envolvidas etc.), e em seguida pesquisar em que medida eles estão realmente à disposição dos mesmos, a fim de requerer ou providenciar o que falta para que o trabalho seja realizado de forma produtiva;
- Capacitação do corpo docente: procurar informações básicas sobre as plataformas e recursos envolvidos (pesquisa bibliográfica, tutoriais etc.);
- Planejamento: elaborar a programação dos trabalhos, através de ferramentas adequadas (MS Project, por exemplo) e documentação de controle pertinente (lista de atividades, objetivos, cronograma, custos etc.), elaborar plano de metas razoável e compatível;

A meu ver, com estas providências relativamente simples, mas imprescindíveis, teremos um melhor controle dos trabalhos, o que significa prever e antecipar tarefas, evitar atrasos e facilitar o cumprimento de metas, sempre considerando a manutenção do interesse por parte de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo; HESSEL, Ana Maria di Grado; HARDAGH, Claudia Coelho; SILVA, José Ericleidson da. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. *Revista Cet*, São Paulo, v.1, n.2, p.53-60, abr. 2012.

ALMEIDA, Ana Maria de. A autoria e a colaboração na aprendizagem da matemática por meio do recurso pedagógico do facebook. *Diálogos Educ. R.*, Campo Grande, MS, v.5, n.1, p.28, jul. 2014.

BASSO, Margarida de Vargas Antunes et. al. **Redes Sociais: espaço de aprendizagem digital cooperativo**. Conjectura: Filos Educ., Caxias do Sul, SC, v.18, n.1, p.135-149, jan-abr. 2013.

BONA, Adriana Stülp de. **Espaço de aprendizagem digital da matemática: o aprender a aprender por cooperação**. 2012. 248f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BONA, Adriana Stülp de; BASSO, Margarida de Vargas Antunes; FAGUNDES, Lisiane Castilho. **Facebook: um espaço de aprendizagem digital cooperativo de matemática**. Revista Thema, v. 10, n.1, p.76-94, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.

COSTA, Maria Helena; ANDRADE, Lucas. **Análise da Qualidade do Ensino no Brasil: O que Mudou e o que Ainda Falta**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, p. 12-29, 2023.

DIEB-SOUZA, Eulina. **Produzindo textos na rede social facebook: analisando dados da experiência**. In: X EVIDOSOL e VII CILTEC-On-line, junho 2013. p.1-9.

FERREIRA, Giselle Souza. **A tecnologia digital e o ensino da língua inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no Facebook**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade de Uberlândia, MG, 2014.

FERREIRA, José Luiz; MACHADO, Maria Fernanda R.C.; ROMANOWSKI, Joanina Pedroso. **A rede social facebook na formação continuada de professores: uma possibilidade concreta**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE-ME, v.8, n.2, p.550-567, mai-ago. 2013.

FONTANA, Lara. **Facebook: as práticas educomunicativas enquanto construção da inteligência coletiva no ciberespaço**. 2012. 100 f. Monografia (Pós-graduação em Mídias na Educação) – MEC/UFPE/NCE-USP, São Paulo, 2012.

GALLANA, Luciana Maria Ribeiro. **Facebook: um espaço de colaboração para a troca de experiências com o uso de tecnologias em sala de aula**. 2013. 63f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

HAMANN, Roberto. **Infográfico mostra quanto tempo brasileiros estão gastando em redes sociais**. Tecmundo. São Paulo, jun. 2015. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/81714-infografico-mostra-tempo-brasileiros-gastando-redes-sociais.htm>. Acesso 12 ago. 2024.

JULIANI, Diego Passos; GASPARINI, Isabela; FURLANETTO, Luís Fernando; TIMM, Luciano Benetti. **Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior**. CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias na Educação, v. 10, n.3, dez., 2012.

LUCENA, Heron Herbert. **Pensando sobre as contribuições da Web 2.0 na educação: experiências didáticas, com o Facebook, Twitter e Google docs**. 2014. 62f. Monografia (Graduação de Licenciatura em Computação) - Universidade Estadual da Paraíba, Patos, 2014.

MACHADO, Débora P.; SILVA, Lucianaa Gonçalves; SILVA, Tamires. **Leitura e escrita no facebook: um relato de experiência no curso de Letras**. In: 9o Encontro Nacional da História da Mídia, UFOP, Ouro Preto, Minas Gerais, maio/junho, 2013.

MINHOTO, Pedro; MEIRINHOS, Manuel. **As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário**. Revista E.F.T., v. 4, n.2, p.25-34, nov., 2011a.

MINHOTO, Pedro; MEIRINHOS, Manuel. **O facebook como plataforma de suporte à aprendizagem da biologia**. IPB – Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança/Portugal, p.118-134, jul. 2011b

OLIVEIRA, Carlos Alexandre; PIMENTEL, Fábio Santos Carneiro; MERCADO, Lídia Patrícia Lopes. **Estágio supervisionado em matemática e redes sociais: o facebook no ensino-aprendizagem**. Revista EdaPECI, v.7, n.7, p.1-12, abr. 2011.

OLIVEIRA, Eduardo Bernardo; DUTRA, Maria Lúcia. **Um levantamento sobre o uso de ferramentas da Web 2.0 entre os estudantes de Ciências da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Encontros Bibli, v.19, n.39, p.153-182, 2014.

OLIVEIRA, Fernanda. **Geografia e educação on-line: práticas escolares em rede social**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014a.

OLIVEIRA, Valdirene Carvalho. **A utilização do facebook como ferramenta de ensino colaborativo numa turma de 11.o ano do ensino profissional**. 2014. 84f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Economia e da Contabilidade) - Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal, 2014b.

PATRÍCIO, Manuel Rafael; GONÇALVES, Vitor. **Facebook: rede social educativa?** In: I Encontro Internacional TIC e Educação. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, p.593-598, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3584>. Acesso 12 ago. 2024.

PHILLIPS, Lloyd F.; DEREK, Bryan; FOGG, B.J. **Facebook for Educators**. 2011. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/165822-FACEBOOK-PARA-EDUCADORES-TRADUCAO/>. Acesso: 12 ago. 2024.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: <http://www.ichca.ufal.br/graduacao/biblioteconomia/v1/wp-content/uploads/redessociaisnainternetrecuero.pdf>. Acesso: 12 ago. 2024.

RENNAN, Sérgio. No RJ, **rede social ainda é dos mais ricos**. Instituto Informa. O Globo, Rio de Janeiro, 30 abr. 2014. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/no-estado-do-rio-rede-social-ainda-dos-mais-ricos-12339165>. Acesso 12 ago. 2024.

SANTOS, Reginaldo da Silva; OLIVEIRA, Ricardo Vieira de; SILVA, Eduardo Gonçalves da. **Utilização de grupos de rede social como ferramenta didática no curso de engenharia de produção**. Cobenge Engenharia: múltiplos saberes e atuação, Juiz de Fora, setembro, 2014.

SECRETARIA DA COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2014. 153 p. Disponível em: <http://www.secom.gov.br>. Acesso 12 ago. 2024.

SENAC. **Redes sociais e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos**. Produção Coletiva de texto impresso e digital. 2015. 11 p.

SILVA, Alexandro Alves Galdino da. **A utilização do Facebook no ensino de biologia**. 2014. 39 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SOARES, José Francisco; LIMA, Roberta Alvares. **Desafios da Educação Brasileira: Análise das Avaliações de 2021 e 2018**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 3, p. 45-63, 2022.

SOARES, Karla. **Facebook tem regras de conduta, saiba o que é proibido na rede social**. Techtudo, março 2014. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/03/facebook-tem-regras-de-conduta-saiba-o-que-e-proibido-na-rede-social.html>. Acesso 12 ago. 2024.

TADEU, Marcus. **Escola e redes sociais: combinação possível?** Revista PontoCom, Rio de Janeiro, 05 jul. 2012. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/materias/redes-sociais-na-escola>. Acesso: 12 ago. 2024.

TADEU, Marcus. **Escola e Facebook: parceiros?** Revista Pontocom, Rio de Janeiro, 07 dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/escola-e-facebook-parceiros>. Acesso 12 ago. 2024.

TAVARES, Fernanda Maria Rodrigues da Silva. **Desenvolvimento de sequência didática para a produção textual escrita do gênero artigo de opinião na rede social Facebook. 2014a.** 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2014.

TAVARES, Marcus. **Facebook e a sala de aula.** O Dia, Rio de Janeiro, 08 mar. 2014b. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/opiniao/2014-03-08/marcus-tavares-facebook-e-sala-de-aula.html>. Acesso 12 ago. 2024.

TONETTO, Eduarda Pires. **Redes sociais e práticas escolares: plataformas para uma geografia on-line. 2013.** 87 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

UNIVERSIA BRASIL. **7 regras de etiqueta essenciais para usar o Facebook. 2013.** Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2013/07/16/1036885/7-regras-etiqueta-essenciais-usar-facebook.html>. Acesso 12 ago. 2024.

A VALORIZAÇÃO DE QUADRINHOS NO CONTEXTO ESCOLAR



JEFERSON ARAUJO DE AZEVEDO

- Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Paulista – UNIP (2016); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Escolar pela Universidade Paulista - UNIP (2022); Professor de Ensino Fundamental – Anos-Finais e Ensino Médio na EMEFM Antônio Alves Veríssimo; Professor de Língua Portuguesa – Anos Finais no Colégio Anna Tavares.

RESUMO

Neste artigo será examinado a valorização do gênero textual história em quadrinhos, bem como a sua importância para a iniciação de jovens leitores. Além disso, a possibilidade de integrar disciplinas: um recurso fundamental para professores que buscam projetos interdisciplinares. Como exemplo, será apresentado o quadrinho Turma da Mônica Jovem – Mauricio de Sousa para análise e exemplificação, tendo como foco a área do conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Fundamental (Anos Finais – que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte. Este artigo resulta do desejo de apresentar a valorização dos quadrinhos no contexto escolar e a interdisciplinaridade em motes temáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em quadrinhos; Valorização de quadrinhos; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Quando se estuda literatura é possível entender como a arte marca a história de um povo. Da mesma forma que a expressão cultural é transcrita na pintura e na escultura, a literatura também tem o poder de revelar a sociedade passada.

Esse feito só foi possível porque grandes autores deixaram registrados em suas obras fatos da vida cotidiana e seus sentimentos perante um mundo cheio de incertezas, que desde outrora desestabiliza a humanidade. As obras trazem inúmeros temas, no entanto, não se pretende extraí-los por completo, mesmo porque são temas tão complexos que não compete neste estudo. Pretende-se, portanto, revelar o desconcerto do mundo na poesia camoniana, especificamente no poema Doce sonho, suave e soberano.

A VALORIZAÇÃO DE QUADRINHOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Marcuschi (2000, p.19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Isso mostra que os gêneros estão inseridos no cotidiano. Portanto, à proporção que o ser humano modifica seu meio, conseqüentemente, transforma os gêneros textuais. Por conseguinte, os gêneros emergem, de acordo com a necessidade, ao passo que se fundem aos meios que os ampliam.

Nesse contexto, entende-se que histórias em quadrinhos, quadrinhos ou simplesmente HQ é um hipergênero textual, pois dentro desta esfera pode-se encontrar ramificações tais como: tiras, tirinhas, mangá, entre outros.

De forma geral, depois de tanto tempo desprestigiados, tratado como um subgênero, pode-se dizer que conseguiram uma revalorização nunca imaginada.

É justamente por causa dessa ascensão que as HQs têm ganhado um espaço considerável no âmbito educacional, pois tem-se permitido muito mais a leitura de textos multimodais e interdisciplinares na escola.

Ramos (2016, p.13) explica que:

Houve um tempo no Brasil em que levar histórias em quadrinhos para a sala de aula era algo considerado inaceitável. O autor destaca que atualmente, vê-se outra relação entre quadrinhos e Educação, e há, inclusive, estímulo governamental para que sejam usados no ensino.

Japiassu (1976) destaca que a prática educativa deve ser conduzida pela interação e pela harmonia na troca que as disciplinas podem ou devem receber umas das outras. Publicações governamentais, como os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, norteiam a pesquisa para que seja enquadrada nos aspectos legais.

Morin (2005), sustenta e fundamenta a interdisciplinaridade destacando o quão é importante e complexo fazer o elo dos conhecimentos em um mundo guiado pela globalização. E é sabido que neste aspecto, apresentado por Morin, as histórias em quadrinhos são completas.

Ensinar por meio de quadrinhos possibilita a abordagem de uma variedade de temas e textos verbais e imagéticos, as HQs se mostram bastante rico. Guyot destaca que os quadrinhos são um “método milagroso”. Mas não é bem assim, os quadrinhos têm importância como qualquer outro gênero textual. A leitura de HQs não pode ser a única forma com a qual uma criança ou estudante deve ter contato literário. Sobretudo, a leitura de quadrinhos pode despertar o prazer pela leitura. No contexto escolar ou familiar, deve-se aproveitar boas histórias para enriquecer a linguagem e introduzir os estudantes no mundo da leitura.

Por conseguinte, é relevante explicar sobre interdisciplinaridade. No âmbito epistemológico, a interdisciplinaridade, segundo Gadotti (2004), apresenta um aspecto teórico-metodológico ou gnosiológico. Surge na segunda metade do século XX, pela necessidade de unir conhecimentos nos campos das ciências humanas e da educação. Contrapõe-se aos ideais positivistas, que visavam ter uma epistemologia cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo cientí-

fico do início da modernidade. Mesmo depois de diversas discussões conceituais, a concepção de interdisciplinaridade sempre se renova devido a uma pluralidade de interpretações teóricas e distintas leituras culturais (LENOIR, 2001). Nesse ambiente de leituras e interpretações abrangentes, no campo educacional do Brasil, a interdisciplinaridade tem sido associada às noções muito diversificadas, no entanto, para este estudo a concepção que melhor o define é a de integração entre disciplinas e atitude de espírito (JAPIASSU, 1976), projeto em parceria (FAZENDA, 1991, 2003) e princípio curricular (MEC, 1998). Para Gadotti (1993) o objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo que, na escola conservadora, é compartimentada e fragmentada. Ao Brasil, Gadotti ressalta que o conceito de interdisciplinaridade chegou, inicialmente, através do estudo da obra de Georges Gusdorf e, posteriormente, de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento de Hilton Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo da educação. Para Goldman (1979), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que se entenda melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem. Para ele, apenas o modo integrado de pensar, fundado na historicidade, poderia favorecer maior diálogo entre as ciências. No campo pedagógico ou no campo das ciências humanas e sociais, a interdisciplinaridade aparece com maior intensidade. Foi objeto de estudo primeiramente na filosofia, posteriormente nas ciências sociais e mais recentemente na epistemologia pedagógica. Obras como o de Kapp (1961), Piaget (1973), Vygotsky (1986), Durand (1991), Snow (1959) e Gusdorf (1967) são alguns exemplos desse movimento confirmado por Goldman (1979).

Thiesen (2008, p. 03) revela que:

O projeto de interdisciplinaridade nas ciências passou de uma fase filosófica (humanista), de definição e explicitação terminológica, na década de 1970, para uma segunda fase (mais científica), de discussão do seu lugar nas ciências humanas e na educação a partir da década de 1980.

Aos poucos as áreas do conhecimento foram divididas sob a influência dos grandes pensadores modernos, como Galileu, Descartes, Darwin, entre outros, para que fossem pormenorizadas. Ou seja, houve a necessidade de fracionar as áreas do conhecimento a fim de especificá-las. Na contemporaneidade, a interdisciplinaridade surge com a promessa de conferenciar e de integrar os conhecimentos e as ciências, objetivando cessar o desmembramento do saber.

Segundo Fazenda (2002, p. 180):

A interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza.

O conhecimento científico do mundo deveria ser feito na sua completude, mas sendo tão abrangente, foi fracionado. Sendo assim, os currículos básicos foram divididos em quantidades específicas de disciplinas fundamentais à organização do saber escolar. Dessa forma acreditou-se que a compreensão do conhecimento seria facilitada. Em contrapartida, dificultou o entendimento de conteúdos mais complexos. Morin (2015, p. 65), um dos teóricos desse movimento, considera que “o desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado. Ao mesmo tempo é preciso aprender a fazer com

que as certezas interajam com as incertezas”. Nogueira (2001) destaca que a interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento.

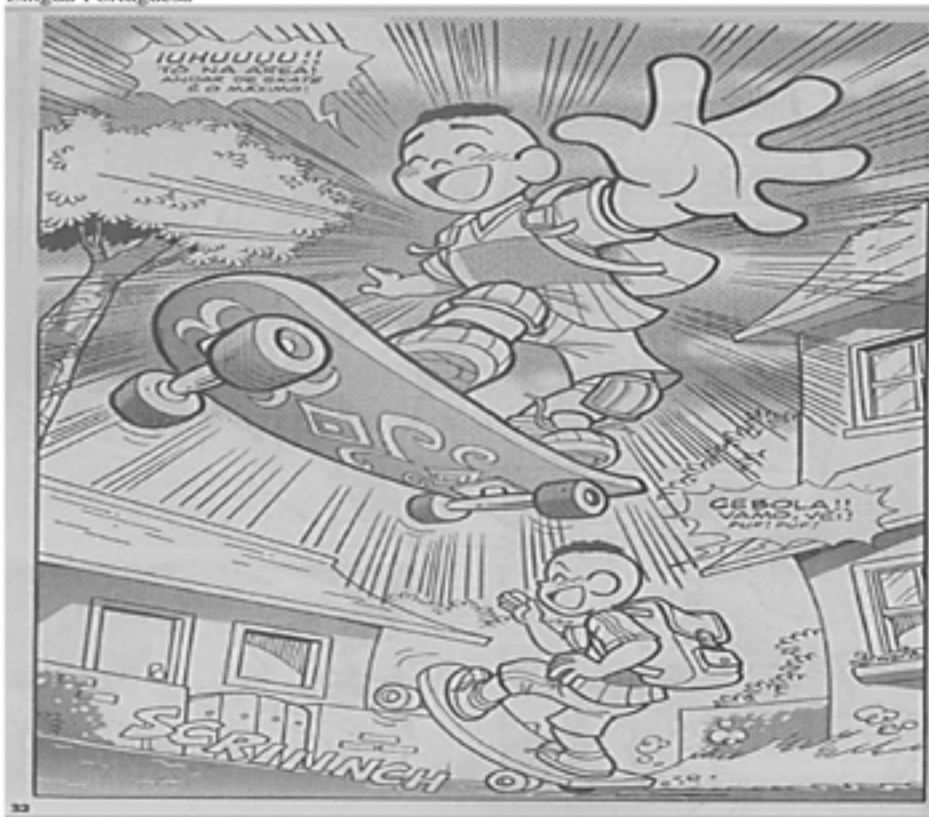
Para os professores que desejam trabalhar com histórias em quadrinhos em sala de aula, principalmente com alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, as histórias da Turma da Mônica Jovem (TMJ), no estilo mangá, apresenta-se como uma obra interdisciplinar, ou seja, características das áreas do conhecimento são apresentadas em diversas edições. Observemos a seguir como o quadrinho TMJ aborda as disciplinas escolares da área do conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No Ensino Fundamental (Anos Finais) essa área do conhecimento é formada pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte.

Segundo Vygotsky (1987, p. 48):

(...) assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado (...). A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social.

A comunicação depende de outrem dentro de um meio social, deste modo não é possível pensar em linguagem sem que haja interação. A língua é uma característica social humana que entrelaça as relações dos integrantes de um grupo que dividem o mesmo código linguístico.

Língua Portuguesa



Fonte: Turma da Mônica Jovem - Ed.01, 2008.

As expressões “tô na área” e “vamo, vei” são características da linguagem convencionalizada pelos jovens da atualidade. Permeia uma discussão sobre o uso da língua padrão e sobre o mau uso da língua portuguesa, assim dicotomizada por muitos profissionais tradicionais. No entanto, a

linguagem apresentada pelo quadrinho reflete a contemporaneidade. Não basta dizer se está certa ou errada, mas se está adequada ou inadequada. O discente precisa aprender a transitar dentro da sua própria língua. É função de a escola ensinar a língua padrão, entretanto, é preciso estudar as variações da linguagem e adequá-las aos gêneros. Objetiva-se para a disciplina de Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental e médio, que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, que seja inserindo no mundo da escrita, amplie, aperfeiçoe e prossiga os estudos de forma que participe com êxito do exercício da cidadania.

Em concordância com o Currículo do Estado de São Paulo (2010, p. 25):

Utilizar-se da linguagem é saber colocar-se como agente do processo de produção / recepção. É também entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos e às outras linguagens que lhes dão suporte. O ser humano é um ser de linguagens, as quais são tantos meios de produção da cultura humana quanto sua parte fundante.

É no ambiente escolar que o discente tem a possibilidade de direcionar os seus esforços para o uso da linguagem como meio de interação social, nos mais diferentes contextos, nos âmbitos públicos e privados. Portanto, quando se pensar em educação, no panorama transdisciplinar, nos moldes interculturais e transculturais deve-se levar em conta todas as esferas do ser humano. Bechara (1985, p. 8) ressalta que “a linguagem não é apenas uma ‘matéria’ escolar entre outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão”.

A seguir, mais um aspecto interdisciplinar, o estudo da Língua Inglesa que pertence aos conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna.



Fonte: Turma da Mônica Jovens - Ed.01, 2008.

É importante destacar que o objetivo do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras deve ser amparado através do contexto histórico. Além disso articular-se ao momento cultural em que se vive.

Conforme os PCN (2000, p. 25), em relação à disciplina de língua estrangeira, “adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo”.

O presente cenário mundial requer formas de ensino diferenciadas, principalmente àquelas que exigem métodos interdisciplinares. A sociedade do século XXI está sendo guiada pela tecnologia, uma forma de promover o encontro das culturas no novo cenário mundial. Desta forma é fundamental que exista um programa de ensino de línguas interativo e transformador, que possa desenvolver conscientemente um ensino que tende a minimizar resultados indesejados.

A partir dessa explanação é possível identificar as inferências contidas na obra TMJ. No primeiro quadro o leitor se depara com a expressão “Help! I need somebody help!” a princípio, se ele não tiver conhecimento da língua inglesa não vai compreender a mensagem que a personagem Mônica está recebendo. Entretanto, a expressão vem acompanhada de um asterisco, pois na parte inferior do quadrinho consta uma legenda informando o significado da palavra. Mas a tradução, “socorro”, não aparece isolada ela vem contextualizada através da música Help da famosa banda de rock britânica The Beatles. Este é um recurso de intertextualidade e interdisciplinaridade, porque convida o leitor, de forma indireta, a conhecer a famosa música Help, ao passo que a língua inglesa é incorporada no contexto social, vivido pela personagem e transposto ao leitor.

Seguindo ainda pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro desse campo do conhecimento encontra-se a disciplina de Artes. É imprescindível destacar três aspectos que a caracteriza: a arte é o produto de um ato criativo expressa no ideário social, econômico ou cultural. A Arte está unida ao domínio artístico e a universalidade. A arte é intrínseca ao ser humano. Por mais distante e primitiva que seja uma sociedade, ela expressa gostos característicos e convencionados de cada povo, sem perder a essência estética ligada à beleza, fato que prova a universalização da Arte. A composição dos sentidos se dá por meio da leitura das formas, sons, da maneira como as pessoas se relacionam e transitam no espaço e de tudo que se sucede a sua volta.

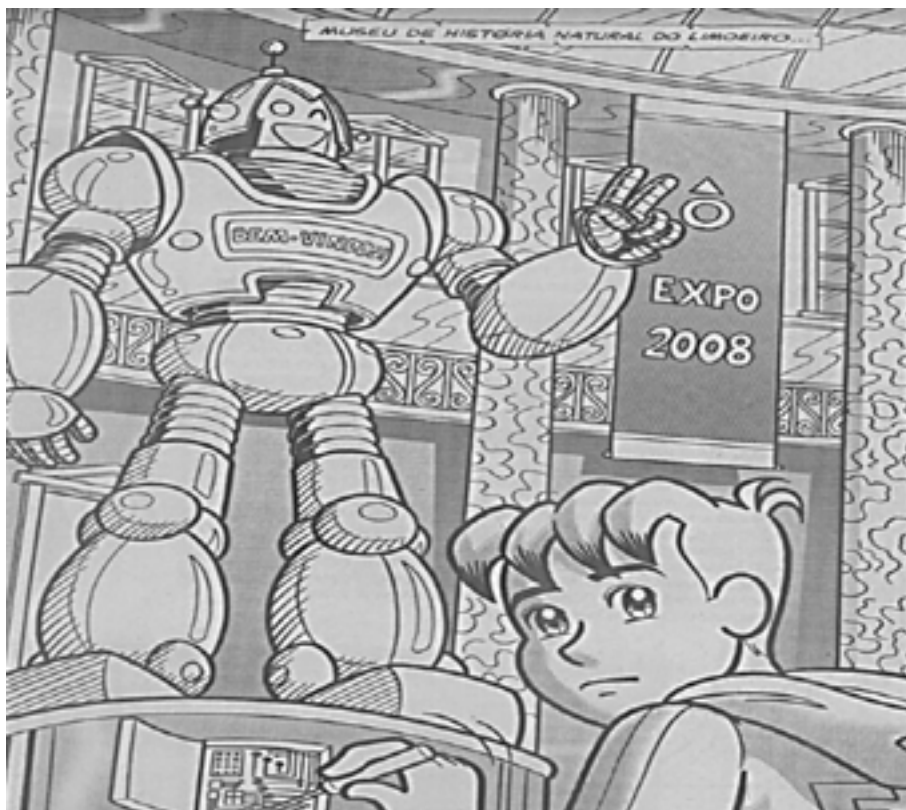
Sobre os conteúdos, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Artes (1998, p. 52) é importante destacar que:

Não devem se tornar conteúdos de controle ideológico ou comportamental na escola. Ao contrário, são conteúdos e temas ligados à postura do aluno em relação a questões sociais, relações intersubjetivas na aprendizagem, primordialmente ligados aos sentimentos humanos que, articulados aos conceitos e demais conteúdo da área de Arte, humanizam as ações de aprender.

Quando se estuda Arte é possível entender a história de um povo. Da mesma forma que a expressão cultural é transcrita na literatura, que não deixa de ser uma forma de arte, nas artes plásticas, por exemplo, a pintura e a escultura, também têm o poder de revelar a sociedade passada, os acontecimentos do presente e os anseios e incertezas do futuro. Esse feito só foi possível porque grandes artistas deixaram registrados em suas obras fatos da vida cotidiana e seus sentimentos perante um mundo cheio de dúvidas, que desde outrora desestabiliza a humanidade. As obras tra-

zem inúmeros temas, no entanto, para este estudo, como explicação de arte, a própria construção do Mangá é uma forma de representação das artes plásticas.

Quando se fala em arte, o próprio gênero textual mangá carrega consigo características elementares da arte em geral para a sua composição. Na obra TMJ, a arte encontra-se misturada. A começar pelos traços nipônicos, cores, formatos, disposição dos quadros, posicionamento dos balões, frases de efeito etc. Todos os elementos são estilizados e artisticamente fazem inferências às artes.



Fonte: Turma da Mônica Jovem - Ed.01, 2008.

A disciplina que completa essa grande área do conhecimento é a Educação Física.

A Educação Física abrange um amplo campo de atuação. A fundamental função da disciplina é o dinamismo humano, mais especificamente, cuida do engajamento contido na relação humana com as demais áreas da educação, ou seja, a ligação entre a evolução física com a mental, social e o emocional uma vez que elas vão sendo ampliadas. Ela usa a prática física como meio para educar. Através dessa perspectiva eficaz, tem buscado soluções às questões emocionais, interpessoais, intergrupais, desenvolvimento mental e outros efeitos ligados ao âmbito intelectual, social, emocional e estético.

Quanto ao objetivo da disciplina, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2000, p. 33):

Não se tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido pelos profissionais, mas propor, de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só o dos mais habilidosos.

Na obra TMJ preceitos oriundos da referida disciplina são introduzidos de forma implícita e contextualizada. Na quarta edição, Mauricio de Sousa inseriu na história do mangá uma aventura

em que as personagens deveriam participar de uma competição. Para que elas tivessem êxito na empreitada, teriam que ter disciplina, treinamento, trabalhar em grupo e foco durante a prática.

Segundo os PCN de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2000, p. 40):

A importância do trabalho em grupo está em valorizar a interação aluno-aluno e professor-aluno como fonte de desenvolvimento social, pessoal e intelectual. Situações de grupo exigem dos alunos a consideração das diferenças individuais, respeito a si e aos outros. Trazer contribuições para o cumprimento das regras estabelecidas são atitudes que propiciam a realização de tarefas conjuntas.

Através das informações supracitada, entende-se que a obra de Mauricio de Sousa abrange a disciplina de Educação Física, não pela prática literal, mas pelo exemplo apresentado e justificado no próprio PCN ao destacar as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Educação Física (2000, p. 42):

Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas. Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde. Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.

A última abordagem ligada essa grande área do conhecimento, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trata-se da Informática.

A informática é uma tecnologia que foi desenvolvida para realizar contas rápidas e precisas sobre grande volume. Revelou-se com o propósito de auxiliar as indústrias e estabelecimentos comerciais.

Apesar de ter surgido para a finalidade acima citada, atualmente, a informática ampliou o seu campo de atuação, estendendo-se para diferentes áreas econômicas. Esse progresso influenciou também o setor educacional. A informática emerge como ferramenta tecnológica e comunicacional que tem se agregado à atividade escolar em todos os níveis de ensino.

As novas tecnologias de informação e comunicação impulsionam a transformação do método de ensino e de aprendizagem cujos resultados são auspiciosos em termos de avanços educacionais e estão estreitamente ligados à ideia da utilização tecnológica a serviço da independência humana, do desenvolvimento criativo, da autocrítica, da autossuficiência e da liberdade responsável.

A informática não é propriamente uma disciplina, de acordo os PCN de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2000, p. 58):

O objetivo da inclusão da informática como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e Tecnologias é permitir o acesso a todos os que desejam torná-la um elemento de sua cultura, assim como aqueles para os quais a abordagem puramente técnica parece insuficiente para o entendimento de seus mecanismos profundos. Como a mais recente das linguagens, não substitui as demais, mas, ao contrário, complementa e serve de arcabouço tecnológico para as várias formas de comunicação tradicionais.

Apesar de a proposta ser em tese um meio para a inclusão digital, não são todas as escolas que participam do projeto, em alguns casos por falta de estrutura ou por falta de interesse dos governantes. Sobretudo, mesmo àquelas que são privilegiadas sofrem com a falta de manutenção.

O mundo está em constante transformação, por isso é fundamental que o estudante vença as barreiras ideológicas, culturais e comerciais. A informática não deve ser vista para o jovem apenas como instrumento de aprendizagem, mas também como um conhecimento essencial para o ingresso ao mercado de trabalho, bem como para o desenvolvimento individual e interpessoal.

Em resumo, a informática está entrelaçada na sociedade do século XXI e incluí-la como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias mostra a preocupação em se ter estudantes aptos para atuar no mundo tecnológico e científico, encurtando a distância que há entre a escola e a realidade.

A partir da fundamentação sobre a importância da informática no ambiente escolar, é possível justificar na seguinte imagem como o mote foi inserido no mangá TMJ.

Na obra TMJ, terceira edição, faz-se menção a várias palavras e siglas próprias da linguagem digital. Por exemplo, WWW, KBPS, HTML e HTTP são protocolos das páginas e conexões da internet. Quando se navega na internet alguns desses protocolos não são visíveis, pois eles estão embutidos nos comandos que o usuário faz para acessar as páginas da web. Não basta ter acesso à internet para saber essas nomenclaturas, se um estudante leigo nessa área do conhecimento, por exemplo, se deparar com a linguagem apresentada pelo Mangá, ele não entenderá esse campo lexical. Outros vocábulos, nesta mesma página da história em quadrinho, também são remetidos à linguagem digital. É o caso de Blog, nome do personagem da Turma da Mônica e um tipo de diário digital, o famoso e-mail, correio eletrônico e do GPS, sistema de localização. A referência ocorre ainda quando a palavra carregada, geralmente usada para expressar a lentidão que ocorre no processamento de dados digitais, é usada com a mesma ideia semântica, mas para representar o trânsito lento nas vias, resultante do acúmulo de veículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero textual história em quadrinhos nem sempre foi prestigiado no âmbito acadêmico. Era tido como um subgênero textual, mas que aos poucos foi ganhado seu espaço, inclusive foi incorporado no contexto escolar. Os quadrinhos favorecem o desenvolvimento de maneira diferente de olhar e pensar a realidade. Trabalhar com histórias em quadrinhos na escola exige que se estude o gênero a fim de se apropriar da linguagem e percepção de suas possibilidades comunicativas. O professor precisa ser criterioso na escolha de narrativas em quadrinhos que serão trabalhadas em sala de aula, assim como se deve ser criterioso com a escolha de qualquer artefato cultural produzido pela complexidade humana.

O educador precisa estar consciente da concepção pedagógica que defende, dos valores que norteiam o seu trabalho, do projeto pedagógico da escola na qual trabalha, pois, a partir daí a escolha ou criação com os quadrinhos poderá ser feita com maior pertinência.

Atualmente há muitos materiais impressões e na internet, que favorecem uma formação adequada dos professores para trabalhar com histórias em quadrinhos na educação. Existem suportes que facilitam a atualização contínua de professores. Para que se tenha êxito trabalhando com o gênero textual quadrinhos, os professores precisam se apropriar de todos os processos que envolvem o gênero.

Por fim, de acordo com os estudos realizados, vários fatores indicam que a valorização dos quadrinhos no contexto escolar abriu possibilidades tornando-se um facilitador da mediação do conhecimento. Diversos assuntos podem ser trabalhados com os estudantes e forma lúdica, oferecendo as discentes uma linguagem mais próxima do contexto vivenciado por eles. Outrossim, o gênero quadrinho ajuda o aluno despertar o prazer pela leitura.

Turma da Mônica Jovem é apenas um exemplo de como trabalhar história em quadrinho de forma enriquecedora.

REFERÊNCIAS

_____. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069/96. Brasília: 1990.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5.692/71**. Brasília: 1971.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. **Educação Ambiental**. Lei Federal nº 9795/99. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Bases Legais. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 06 jul. 2016.

GADOTTI, Moacir e BARCELOS, Eronita Silva. **Construindo a escola cidadã no Paraná**. Brasília: MEC (Cadernos Educação Básica), 1993.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GUYOT, D. Q. **A história em quadrinhos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

LENOIR, Yves. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade**. In: NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Tradução de Judite

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Histórias em quadrinhos: um novo objeto de estudos, 2006**. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticosedicoesanteriores4publica-estudos-2006sistema06563.pdf>. Acesso 20 jul. 2024.

NOGUEIRA, Nilbo. R.. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Mauricio. **Turma da Mônica Jovem**. 00 ed. São Paulo: Panini, 2008.

SOUSA, Mauricio. **Turma da Mônica Jovem**. 01 ed. São Paulo: Panini, 2008.

_____. **Turma da Mônica Jovem**. 03 ed. São Paulo: Panini, 2008.

_____. **Turma da Mônica Jovem**. 04 ed. São Paulo: Panini, 2008.

THIESEN, J. da S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Rev. Bras. Educ. [on line]. Vol.13, n.39, p. 545-554, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso 20 jul. 2024.

VYGOTSKY, L.S. **Thinking and speech**. Em, R. Rieber and A. Carton (Orgs.) The Collected Works of L.S., 1987.

USO DA FOTOGRAFIA E DO VÍDEO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



LENICE APARECIDA VIEIRA

Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1984); Especialista em Fisiologia do Esforço Físico - Treinamento Personalizado FMU (2003); Especialista em GESTÃO ESCOLAR pela Faculdade Mozarteun (2013); Graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2017); Professora de Ensino Fundamental II e Médio Educação Física - na EMEF Presidente Nilo Peçanha.

RESUMO

O presente artigo traz pela revisão bibliográfica, a importância do uso do celular (smartphone), especificamente o uso dos recursos da fotografia e do vídeo como ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física com escopo na melhoria do desenvolvimento motor, da percepção do corpo no espaço, da evolução das habilidades, do movimento do outro e assim proporcionar reflexão sobre os benefícios que esta ferramenta proporciona além de ser um agente facilitador para o professor, pois este passa a ser mediador na ação-reflexão-ação dos movimentos, tornando um aliado na construção e reconstrução dos diferentes signos e símbolos da Educação Física. Para isto, novas habilidades e competências por parte do educador são necessárias, ou seja, se familiarizar com os recursos tecnológicos (FIEL, 2022) se apropriando dos conhecimentos e reproduzindo-os. Na BNCC entre as ações necessárias para assegurar a aprendizagem aos alunos, além de contextualizar os conteúdos, há necessidade de “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos” (BRASIL, 2018, p.17). Também em consonância com o Currículo da Cidade de SP no foco da “contemporaneidade” uma das premissas na construção do currículo. Assim, o desafio do professor é propor educação integral de qualidade onde a teoria dialogue com a prática de forma a contribuir para a construção de competências.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; BNCC; Currículo da Cidade de SP; Fotografia.

INTRODUÇÃO

Utilizar como recurso didático-pedagógico a fotografia vai além de uma exposição nos corredores da escola, este deve ocupar lugar no processo educativo de forma a desenvolver o senso

crítico, a criatividade e aporte para as diferentes áreas do conhecimento, no caso na área de Linguagens, especificamente na disciplina de Educação Física.

Para isto, o professor precisa compreender a Educação Física como fenômeno cultural e a partir desta compreensão contribuir de forma ativa para que os alunos ressignifiquem símbolos e signos e se apropriem deste conhecimento, de forma

ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 211)

Assim, dentro das unidades temáticas o professor terá Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginástica; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura para desenvolver ao longo do ano, partindo das práticas locais, dos conhecimentos prévios dos alunos até as “esferas nacional e mundial” (BRASIL, 2018, p. 217) consolidando a progressão do conhecimento.

Ainda no Currículo da Cidade de São Paulo o eixo central é o desenvolvimento integral do aluno, nas dimensões física, intelectual, emocional e cultural (SAO PAULO, 2019).

Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados (SÃO PAULO, 2019, p. 25)

Então para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das diferentes práticas culturais, o uso da fotografia e do vídeo pode potencializar este desenvolvimento.

Há diferentes referenciais teóricos sobre o uso da fotografia como meio para desenvolvimento de conteúdo das diversas áreas do conhecimento, como exemplo: Arte na apreciação das telas de artistas famosos, Geografia nas leituras dos diferentes recursos naturais, História nas interpretações do momento vivido, ou seja, todas as disciplinas podem utilizar esta tecnologia.

Por isso é uma tão importante ferramenta mediadora no processo de produção do conhecimento, visto que numa sociedade cada vez mais visual, o docente aproxima a realidade do conteúdo estudado à realidade do aluno através das fotografias, resgatando, então, o encantamento, a curiosidade, o prazer em descobrir e aprender. (CAMPANHOLI, 2014, p.8)

A Educação Física componente obrigatório da matriz curricular precisa acompanhar o desenvolvimento das tecnologias, contar sua história vivida em quadra, os avanços dos alunos, resgatar momentos, inferir no movimento, enfim, explorar as diversas linguagens que marcam corpos, de forma a superar a prática de alguns esportes em detrimento de outros e “considerando que o acesso ao patrimônio cultural produzido pela sociedade deve se pautar pela equidade.” (SÃO PAULO, 2019, p.66)

Ainda na BNCC (BRASIL, 2018, p.213)

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo acesso a um vasto universo cultural (BRASIL, 2018, p.213)

Assim como na BNCC, no Currículo da Cidade de SP, o professor necessita pensar nas unidades temáticas que necessitam serem abordadas durante todo o percurso da Educação Básica.

Com isto, o uso da fotografia pode contribuir para a evolução pedagógica, estética, social,

cultural do aluno, proporcionando reflexão sobre suas ações.

Para isto é importante entender a história da fotografia no percurso da construção social.

HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA

A história da fotografia é uma das mais importantes invenções da humanidade, não se iniciou com um click da máquina fotográfica ou mais recentemente com o click do celular, seu passado é contado a partir da criação da câmera escura sem data certa de descobrimento (MARTINS, 2023). Segundo Borges (2003) o princípio ótico foi atribuído por alguns historiadores a Mo Tzu, na China no século V a.C., a Aristóteles (384 –322 a.C.). Este processo conhecido por câmera escura era utilizado para auxiliar o artista em observações de eclipses, em desenhos e pinturas.(BORGES, 2003)

Construído a partir de uma caixa preta totalmente vedada com apenas um orifício em uma das pontas conforme descreve Salles (2004)

A câmara escura nada mais é que uma caixa preta totalmente vedada da luz com um pequeno orifício ou uma objetiva em um dos seus lados. Apontada para algum objeto, a luz refletida deste projeta-se para dentro da caixa e a imagem dele se forma na parede oposta à do orifício. Se, na parede oposta, ao invés de uma superfície opaca, for colocada uma translúcida, como um vidro despolido, a imagem formada será visível do lado de fora da câmara, ainda que invertida (SALLES, 2004, p.1)

Segundo os estudos de Salles (2004) não há possibilidade de afirmar de forma precisa datas e etapas do processo de uso da câmera escura, mas encontram-se obras que remete a esta técnica, como em 1521- Monge Papnutio da Cesare Cesariano; 1544 - Gemma Frisius (Renerius); 1553- Giovanni Battista Della Porta; entre outros.

No campo da Química, muitas tentativas de captar e fixar imagens foram feitas e com o percurso histórico de Joseph Nicéphore Niépce, a fotografia iniciou no ano de 1826, quando ele registra a vista do quintal de sua casa, pela janela, para isto, utilizou placa de estanho recoberta com betume da Judeia, numa duração de 8 horas de exposição e assim fez a primeira fotografia e batizou de Heliografia (gravura com a luz solar) (BORGES, 2003)

Em 1829 Niepce faz parceria com Daguerre com o propósito de aperfeiçoar a heliografia, mas Niepce falece antes de concluírem os estudos e Daguerre continua até chegar no Daguerreótipo em 1839

Uma chapa metálica era tratada com vapores de iodo, que se tornavam iodeto de prata (um haleto de prata) quando impregnados na chapa, tornando-a fotossensível. Essa chapa era colocada numa câmara escura, sem contato com a luz, e feita uma exposição que variava de 20 a 30 minutos mais ou menos. Após a exposição, era necessário fazer o iodeto de prata se converter em prata metálica, para a imagem se tornar visível, e eis que entrava o mercúrio, cujo vapor foi o primeiro sistema de revelação fotográfica anunciado comercialmente (SALLES, 2004, p.5)

Muitos estudos foram feitos nesta linha de tempo para aperfeiçoamento de técnicas na busca por imagens cada vez mais nítidas e mais acessíveis, pois o Daguerreótipo era elitizado.

A Kodak, máquina criada por Eastman para a população em geral sem nenhum conhecimen-

to sobre fotografia, criou um “mercado completamente novo e transformado em fotógrafos aqueles que só queriam tirar” (CAMPANHOLI, 2014, p.4)

Ainda sobre a máquina Kodak e George Eastman, lançada em 1888, foi a primeira em filme rolo, era uma câmera leve e pequena com slogan "Você aperta o botão, nós fazemos o resto." (SALLES, 2004, p.11)

A partir deste avanço, as explorações por novos materiais, mais leves, com lentes mais precisas, se acentuam, porém com custo elevado.

No início do século XX, as imagens eram registradas de forma nítida e a empresa Eastman lança a câmera Brownie por preço acessível, popularizando a fotografia (SALLES, 2004 p.12)

Em 1975 ainda na empresa Eastman, cria-se a fotografia digital

o engenheiro estadunidense Steve Sasson uniu dispositivos analógicos e digitais juntamente com uma lente de câmera Super 8, para criar o que se considera a primeira câmera digital do mundo, a gigantesca câmera gravava as imagens em uma fita cassete, e utilizava o então revolucionário sensor CCD (atualmente muito comum) e demorava 23 segundos para formar uma imagem com 100 linhas em preto e branco (CAMPANHOLI, 2014, p. 4)

E assim nesta escalada de progresso, a fotografia ocupa lugar de destaque na sociedade atual, sendo utilizada para resgatar memórias, guardar sentimentos e emoções, para se expressar, para se perceber.

Com isto, a escola e mais especificamente a disciplina que compõe a base curricular obrigatória, a Educação Física pode e deve proporcionar pelo uso da fotografia, o resgate da memória coletiva, do conhecimento do corpo como signo que se perpetua no espaço e tempo.

O aporte desta ferramenta nas aulas de Educação Física pode ressignificar seu conteúdo proporcionando reflexões em cada expressão capturada.

USO DA FOTOGRAFIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na BNCC, dentro das competências específicas, área de Linguagem, na qual a Educação Física está inserida, “conhecer e explorar diversas práticas de linguagem... utilizar as diferentes linguagens... desenvolver senso estético...” (BRASIL, 2018, p.63), devem garantir ao aluno aprendizagem efetiva.

Ao articular as unidades temáticas com o uso da fotografia e vídeo, o professor pode, dentro do eixo Brincadeiras e Jogos, explorar vídeos e fotos dos diferentes países e confrontá-los com as práticas de seus alunos, como análise da flexibilização das regras e as interações sociais. Dentro do eixo Esportes, a discussão pode ser analisada por performance do aluno em comparação com atletas, análise do movimento propriamente dito, pela questão do corpo e saúde, pela análise motora e pela estética do movimento, por exemplo. Na Ginástica, a fotografia e o vídeo podem auxiliar o professor e aluno, na diferenciação existente nesta unidade temática e ainda análise do movimento, ritmo e tempo, ajudando o aluno a perceber seu corpo no espaço e tempo. Na Dança, o professor pode usar para a diferenciação dos diversos ritmos existentes, apropriação, conhecimento prévio

de seus alunos e suas evoluções no percurso escolar. Na Luta, as táticas e estratégias usadas em cada modalidade, o uso da fotografia é excelente para análise de movimento, como fotografar o aluno imobilizando o outro, desequilibrando-o, formas combinadas de ataque e defesa. Por fim, a Prática Corporal de Aventura “exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2018, p.216). Neste eixo, o professor pode explorar muito a fotografia e o vídeo, aproximar aventura na natureza do aluno, provocando e fomentando a curiosidade e aventura urbana.

Assim ao utilizar a fotografia como recurso pedagógico, o professor se alinha com a BNCC quando apresenta em suas aulas, dentro das unidades temáticas, as oito dimensões do conhecimento: Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a Ação; Construção de valores; Análise; Compreensão; Protagonismo Voluntário.

Se pensarmos na dimensão do conhecimento: Experimentação que se origina na vivência da prática corporal, o uso da fotografia ou do vídeo pode proporcionar ao outro, a dimensão Reflexão sobre a Ação, pois se origina na observação e na análise da própria vivência corporal como também na realizadas pelo outro (BRASIL, 2018)

Outra situação quando se foca nas dimensões é o professor fotografar e ou filmar alunos que dominam determinados movimentos, no caso, Uso e Apropriação e a partir da captação das imagens, fomentar a apreciação das práticas, a fluência.

Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros. (BRASIL, 2018, p. 220).

Para o Currículo da Cidade de SP, a escola é espaço de socialização entre diferentes atores, se afirma como lugar de diversidade e a Educação Física Escolar deve apresentar nas diferentes etapas de escolarização “a riqueza material e simbólica, tendo como princípio a equidade” (SÃO PAULO, 2019, p.69)

Ainda cita os signos da linguagem corporal e como inferem na formação do gosto e prazer por uma determinada atividade, então surge oportunidade valiosa de utilizar a ferramenta como recurso pedagógico quando confirma a importância de a escola “estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão.” (SÃO PAULO, 2019, p. 67)

Alguns signos da linguagem corporal são mais próximos e mais significativos para uns que para outros, e partilhar da experiência pedagógica, a partir da história e memória corporal dos grupos sociais presentes na escola, pode ser uma escolha feliz (SÃO PAULO, 2019, p. 65).

Para efetivar este trabalho e utilizar como recurso pedagógico a fotografia e o vídeo, o professor precisa entender o fenômeno tecnológico e além de selecionar recursos, aplicá-los, deve ter muita pesquisa “para que o aluno possa centrar sua atenção na aprendizagem e não apenas nos recursos tecnológicos” (FIEL, 2022, p. 15)

Ainda para Fiel (2022) o professor necessita refletir sobre as formas de linguagens e estimu-

lar a curiosidade de seus alunos. Ainda Fiel (2022, p. 42 apud Almeida Junior 2011) completa sobre a importância das TDICs para ajudar nas boas práticas

Por exemplo, se o professor vai trabalhar com o tema ginástica, ele pode criar uma fonte de pesquisa num espaço virtual e inserir assuntos pertinentes, como vídeos, reportagens, artigos, atividades, filmes, tudo que achar interessante e ir atualizando, além da opção de compartilhar com outros colegas, permitindo que eles também alimentem essa plataforma. (FIEL, 2022, p.42 apud Almeida Junior)

Assim, o recurso imagético nas aulas de Educação Física poderá contribuir com a melhora na relação corpo-movimento a partir da observação do próprio aluno em relação ao seu deslocamento no espaço e assim registrar e provocar ação-reflexão-ação.

Este diálogo entre o movimento e a representação da imagem servira como instrumento pedagógico quando a percepção do recorte visual se transformar em olhar crítico.

Neste alinhamento reflexivo e crítico sobre a ação de um sobre o outro e sobre si mesmo deve transcender o recorte estético e se tornar uma ferramenta para análise procedimental, atitudinal e conceitual.

Então, o professor necessita buscar a fundamentação teórica sobre a melhor forma de utilizar a fotografia em suas aulas e assim enriquecer de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem.

Pode utilizar de forma integrada a prática dos alunos com fotografias e vídeos de atletas em diferentes eventos e tempos históricos, cujo foco além do movimento propriamente dito, o quanto a evolução deste movimento ou mesmo do grau de dificuldade do movimento se transformou.

A Educação Física ainda é sentida por alguns alunos como forma de demonstração de habilidades, por outro lado, alguns estudantes com menor habilidade preferem ficar de fora da aula e pensando na ferramenta do uso da fotografia e do vídeo, a aula pode ter maior inclusão quando o professor, responsável pela aprendizagem, conhece seus alunos, planeja a aula e se prepara para os diferentes fatores positivos e negativos.

Assim, um leque de situações é oferecido ao professor, que de forma eficaz, conseguirá engajar seus alunos, colocando todos no processo de ensino-aprendizagem.

Os projetos que poderão ser criados com uso da fotografia e vídeo, como por exemplo, criação de Portfolio a partir de esportes não convencionais, para oportunizar os alunos no conhecimento de outras culturas, enriquecer as aulas e proporcionar expansão do desenvolvimento motor, aproximando os diferentes conteúdos e oportunizando aporte motor e cultural.

Outro ponto importante quando se incorpora a fotografia nas aulas é a possibilidade de estimular o estudo comparativo, onde a técnica e o estilo do atleta podem servir como base para observação e a discussão.

Como citado anteriormente a observação sobre o exercício em si, provoca reflexão sobre o movimento dele próprio e do outro, produzindo autoavaliação e avaliação.

Ainda a documentação produzida no processo de ensino-aprendizagem conta sua história, marca seu tempo, identifica seu progresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito estudo por parte do professor, engajamento com as funcionalidades do celular e explorar outras formas de mídias são necessárias para efetivação do uso de fotografia e vídeo em aulas de Educação Física.

O viés prático da disciplina não pode ser um entrave neste percurso, oposto a isto, a observação, análise e discussão poderá induzir a conscientização corporal.

Refletir sobre a imagem extrapola o movimento, de forma intencional ou não, produz reação e compreensão.

Pensar formas de discutir sobre “a construção de estereótipos e padrões corporais, esportivização das práticas corporais de movimento, representações do esporte como saúde, sucesso, inclusão.” (LISBOA e PIRES, 2010, p. 84)

Assim, a possibilidade de potencializar as aulas de Educação Física com a utilização da fotografia e do vídeo conduz para fomentar nos alunos hábitos de pesquisa seja para aprimorar movimentos, para percepção corporal, para compreensão da realidade, para entender o contexto social em que a escola está inserida.

O desafio impetrado ao professor entre manter a prática de suas aulas e as intervenções da fotografia e do vídeo como aporte em sua disciplina, desequilibra, tira da zona de conforto e quebra a homeostase e assim proporciona aprendizagem, motiva alunos e transforma a escola em espaço de aprendizagem significativa.

Ao utilizar as diferentes formas de aprender, o professor aproxima do aluno um conteúdo mais atraente, conforme cita Campanholi (2014)

A realidade das crianças e adolescentes em idade escolar neste século é totalmente visual e tecnológica, e parte desses alunos consideram o texto escrito desinteressantes, então ao ver o docente empenhado em trazer fotografias – dentre outras tecnologias - para a aula fará com que o discente aumente seu interesse, sua atenção e compreenda facilmente a matéria, além do que através das fotografias o docente utilizará da linguagem do aluno. (CAMPANHOLI, 2014, p.7)

A fotografia deve auxiliar o professor no processo de ensino- aprendizagem, aproximar os olhares dos alunos na busca da reflexão e da problematização do movimento, na produção de conhecimento, na interpretação da imagem, num exercício de aprender e ensinar constante.

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação. **BNCC**.

BORGES, Deborah Rodrigues. **História da Fotografia**.

CAMPANHOLI, Julie A. M. **Fotografia e Educação: O Uso da Fotografia na Prática Docente**

FIEL, Priscila Fatima da Silva. **O uso docente do smartphone e da fotografia nas aulas educação física do ensino fundamental I**.

LISBOA, Mariana Mendonça. PIRES, Giovani De Lorenzi. **Reflexões sobre a imagem e a fotografia: possibilidades na pesquisa e no ensino da educação física**. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17142/15843> Acesso 09 ago. 2024

MARTINS, Andressa Dresch. **Os Processos Artesanais da Fotografia: Focando com a Câmera Pinhole No Ensino Da Arte**. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/258755/001170356.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso 22 jul 2024.

SALLES, Fillipe. **Breve História da Fotografia**. Disponível em https://www.miniweb.com.br/Artes/artigos/Hist%C3%B3ria_fotografia.pdf Acesso 26 jul 2024.

SAO PAULO. **Currículo da Cidade de SP**. Disponível em <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-Ed-Fisica.pdf> Acesso 04 jul 2024.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LETÍCIA PELISSARI SANTOS

Graduação em Letras pela UNIFIEO (2006); Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Numerosos estudos sustentam que a música possui qualidades que promovem a inclusão social. Com isto referem-se a todos os tipos de inclusão religiosa, racial ou de classe social. Já focado nas qualidades que a música tem para o desenvolvimento da competência intercultural, observa-se que, por meio do conhecimento de outras culturas, se a capacidade de pensar sobre o que seria ser como estar no lugar do outro, ou seja, a empatia, que só pode ser desenvolvida por meio da socialização. Nos últimos anos, a educação musical relacionou o conceito de música popular com o de competência intercultural, talvez devido à crença de que o conhecimento de diferentes tipos de música popular de todo o mundo proporcionará uma educação intercultural. A utilização da música popular no currículo da Educação Infantil tem sido um tema amplamente abordado por diversos autores. Neste ponto, é conveniente discutir a palavra musicalidade como uma das finalidades do processo de alfabetização musical na escola e sua aplicação nos seus diferentes contextos educativos musicais em nível local, nacional e internacional.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo da Educação Infantil; Inclusão; Musicalidade.

INTRODUÇÃO

Segundo Gainza (1988, p.22) “a música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no ‘a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

Na perspectiva apresentada por Teca Brito (2013), a criança é intrinsecamente ligada ao brincar e, ao brincar, envolve-se com a música. A música é uma ferramenta que as crianças utilizam

para explorar o mundo por meio de suas interpretações.

A relação com a música é tão presente na experiência humana que a criança entra em contato com o ambiente sonoro de forma intuitiva, inclusive antes de nascer, durante o período intrauterino. Desde o ventre materno, os bebês são expostos a elementos sonoros como a respiração, movimentos corporais e, principalmente, a voz de suas mães.

Beatriz Ilari (2003), educadora brasileira, explica que até mesmo os batimentos cardíacos, que variam entre ritmos mais lentos e mais rápidos, proporcionam às crianças um contato com um dos elementos essenciais da música: o ritmo. Assim, a música dialoga com a constituição interna do ser humano. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação infantil destacam que o ambiente sonoro é responsável por iniciar a musicalização de forma intuitiva.

O ambiente sonoro e a presença da música em diferentes situações do cotidiano fazem com que os bebês e as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma natural. Os adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar e participam de brincadeiras cantadas com rimas e parlendas, reconhecendo o fascínio que esses jogos exercem (BRASIL, 1998, p.51).

Além disso, ao considerar a presença da música no cenário brasileiro, ela desempenha um papel emblemático na tradução cultural e é uma expressão artística presente em cada contexto de experiência e vivência da criança.

Schaeffner (1958) afirmou que, desde tempos remotos, o ser humano busca estabelecer comunicação por meio de sons e ritmos, os quais se revelam no desenvolvimento musical como resultado de inúmeras e longas experiências vivenciadas tanto no âmbito social quanto no individual. Essa presença da música é notável na construção de diversas sociedades, inclusive na brasileira, que possui uma relação profunda com a música. Segundo Cage (1985):

A música não só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas em meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo.[...] Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido a própria vida, pois tudo o que fazemos, todos os sons e ruídos e não sons, é música.(CAGE, 1985, p.5)

Na visão de Pitágoras, os acordes musicais e as melodias têm o poder de criar reações no organismo humano. Segundo Bréscia (2003), "Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, quando tocada musicalmente em um instrumento, pode modificar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura" (p. 31).

Nesse sentido, a abordagem musical se mostra relevante para a educação contemporânea, preocupando-se com o bem-estar dos indivíduos envolvidos e com toda a diversidade presente no contexto cultural, como religião, família, território, ancestralidade, entre outros. Além disso, a música explora todas as áreas sensoriais possíveis do indivíduo, estimulando-o a expressar suas emoções.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil nº 03, publicado em 1998, a linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, do autoconhecimento e um poderoso meio de integração social.

Vale ressaltar que a música é gesto, movimento e ação, adaptando-se a propostas de atua-

ção diversificadas, pois apresenta flexibilidade associada à criatividade. Conforme observado por Correia (2003):

"A música auxilia na aprendizagem de várias disciplinas. Ela é um componente histórico de qualquer época, portanto, oferece condições de estudo na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história" (p. 84-85).

Os estudantes podem explorar questões sociais e políticas ao ouvir canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em diversas áreas do conhecimento de maneira prazerosa, como expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde, entre outras.

Além disso, a música também auxilia na introdução de conteúdos em diferentes contextos de atividade, como histórias, brincadeiras, danças, exploração de cores e desenhos, percepção auditiva e visual, resgatando memórias e apresentando resultados significativos em sua abordagem.

No entanto, observa-se que, apesar dos elementos musicais já estarem presentes na rotina da Educação Infantil, infelizmente, ainda são compreendidos e executados de forma restrita e estereotipada, como meros adestradores de comportamento. Muitos profissionais desenvolvem atividades musicais de maneira aleatória, descaracterizando a verdadeira funcionalidade que esse elemento proporciona.

Na educação infantil, a musicalização desempenha um papel de extrema importância. Nessa fase, em que o sistema nervoso central e neuropsicomotor das crianças está em pleno desenvolvimento, os estímulos sonoros contribuem para a formação das conexões cerebrais e para a percepção do mundo ao seu redor.

Ao terem contato com diferentes formas de musicalização na educação infantil, incluindo aquelas que envolvem o próprio corpo, as crianças adquirem uma maior consciência corporal, compreendem melhor as diferenças individuais, têm maior facilidade para memorizar sequências, desenvolvem habilidades sociais ao interagir com outras crianças, demonstram interesse em aprender sobre outras culturas e idiomas, além de despertarem o interesse pelo desenvolvimento da linguagem verbal e pelo processo de alfabetização. Além disso, a musicalização proporciona um ambiente seguro e confiante para que elas expressem suas emoções e sentimentos.

Os elementos sonoros e o uso de instrumentos musicais também desempenham um papel crucial nesse contexto, pois são recursos que facilitam a comunicação, a expressão emocional livre, o desenvolvimento cognitivo e o aprimoramento das habilidades intrínsecas de cada indivíduo.

No que diz respeito aos aspectos sociais e emocionais no processo de interação entre o ser humano e a música, desperta-se a sensibilidade musical, que, quando estimulada e incentivada, promove a percepção, apreciação e compreensão de diferentes sonoridades, ritmos culturais e gêneros musicais. Essa experiência amplia a vivência das crianças, proporcionando um contato enriquecedor com a diversidade musical e cultural ao seu redor.

AS ESCOLAS BRASILEIRAS E A LINGUAGEM MUSICAL

A musicalização nas escolas brasileiras tem despertado um interesse crescente nas últimas décadas, reconhecendo a importância da educação musical no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

De acordo com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aborda o campo de experiência e aprendizagem "Traços, sons, cores e formas", a musicalização deve ser trabalhada de forma abrangente com as crianças, proporcionando novas vivências e aprendizagens significativas no contexto educacional.

Além disso, a BNCC destaca os principais contextos de aprendizagem trazidos pela Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Todos esses aspectos podem ser explorados por meio da música. Nesse processo, compreende-se que a musicalização na Educação Infantil auxilia bebês e crianças a expressarem sentimentos, emoções e movimentos, permitindo-lhes conhecer seus corpos, suas capacidades e limitações.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que a música é uma das formas importantes de expressão humana, o que justifica sua presença no contexto da educação de maneira geral e, em particular, na educação infantil (BRASIL, 1998).

A música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, pois oferece oportunidades para elas explorarem e experimentarem o mundo sonoro, desenvolverem habilidades motoras, sensoriais e cognitivas, além de promoverem a socialização e a expressão de suas individualidades. Ao vivenciar a musicalização na educação infantil, as crianças são estimuladas a desenvolver sua criatividade, imaginação, concentração, memória e sensibilidade artística.

É importante ressaltar que a musicalização não se limita apenas ao ensino de técnicas musicais, mas busca proporcionar experiências musicais significativas, envolvendo cantos, danças, jogos musicais, exploração de instrumentos e apreciação de diferentes gêneros musicais. Dessa forma, a música se torna uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e contribui para o desenvolvimento pleno das crianças, estimulando sua expressividade, sensibilidade e capacidade de se relacionar com o mundo ao seu redor.

A legislação educacional brasileira, especificamente a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)", estabelece a música como um componente curricular obrigatório na educação básica. Isso significa que a musicalização faz parte do currículo escolar desde a educação infantil até o ensino fundamental.

É perceptível que alguns direcionamentos governamentais têm se esforçado para estabelecer a educação musical como uma área do conhecimento, com iniciativas voltadas para capacitar os professores na área da música, especialmente aqueles que atuam nas séries iniciais.

Diversas escolas brasileiras passaram a adotar diferentes metodologias de ensino de música. Essas abordagens variam desde métodos mais tradicionais, como o método Kodály ou Orff, até abordagens mais contemporâneas que incorporam tecnologia e práticas musicais mais diversas.

Essa diversidade de abordagens reflete uma compreensão de que a musicalização não se

restringe a um único modelo pedagógico. Pelo contrário, busca-se valorizar a pluralidade de expressões musicais e oferecer às crianças uma experiência ampla e enriquecedora.

Ao adotar metodologias variadas, as escolas buscam atender às necessidades e interesses dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades musicais, a apreciação e a compreensão da música em suas múltiplas formas. Além disso, a incorporação da tecnologia no ensino da música permite explorar novas possibilidades sonoras e expandir as oportunidades de criação e expressão dos estudantes.

O objetivo principal é proporcionar uma educação musical de qualidade, que estimule a criatividade, a sensibilidade artística, o trabalho em equipe e o desenvolvimento integral dos alunos. Através da musicalização, as crianças têm a oportunidade de se envolverem ativamente com a música, construindo conhecimentos, explorando sua própria expressividade e ampliando sua cultura musical.

Essas iniciativas têm o potencial de contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais sensíveis, críticos e participativos, capazes de apreciar e se engajar na música e na cultura em geral.

Frequentemente, a musicalização é integrada a outras disciplinas, como Artes Visuais, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Sociais, proporcionando uma abordagem interdisciplinar e contextualizada ao ensino da música.

É comum que muitas escolas brasileiras estabeleçam parcerias com instituições culturais, como orquestras, grupos de música popular e ONGs, a fim de enriquecer a experiência musical dos alunos e oferecer acesso a atividades extracurriculares relacionadas à música.

Além disso, a musicalização nas escolas brasileiras desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social, oferecendo oportunidades para crianças de diversas origens socioeconômicas e culturais se envolverem com a música de maneira significativa.

Em suma, a musicalização tem ganhado destaque e importância nas escolas brasileiras como parte essencial da educação básica. Esforços contínuos têm sido feitos para aprimorar a formação de professores, integrar a música ao currículo escolar e promover o acesso equitativo à educação musical para todas as crianças.

No entanto, ao analisar a realidade atual e o contexto de aprendizagem nas escolas, percebe-se que nem todas as instituições brasileiras dão à música o destaque que ela merece, muitas vezes relegando-a a um segundo plano em relação a outras disciplinas. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, incluindo a falta de recursos, a ênfase dada a disciplinas consideradas mais "importantes" para o currículo e até mesmo a falta de compreensão sobre os benefícios educacionais da música.

É fundamental conscientizar sobre a importância da musicalização e seus impactos positivos no desenvolvimento integral das crianças. Ao valorizar a música como parte integrante da educação, é possível proporcionar experiências enriquecedoras, desenvolver habilidades cognitivas e emocionais, estimular a criatividade e promover a inclusão social. Dessa forma, a musicalização

poderá contribuir efetivamente para uma educação mais completa e significativa para todas as crianças brasileiras.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança está em constante evolução e, em cada fase, apresenta comportamentos distintos em termos emocionais, sociais e intelectuais. Ao participar de atividades musicais, a criança tem a oportunidade de desenvolver sensibilidade, criatividade, imaginação, atenção, habilidades motoras e socialização.

Segundo Weigel (1998, p. 13), todos os aspectos do desenvolvimento estão interligados e exercem influência uns sobre os outros, de tal forma que não é possível estimular o desenvolvimento de um aspecto sem que os outros também sejam afetados.

Portanto, o desenvolvimento da criança ocorre em todos os momentos e espaços de sua vida, começando pela família e se estendendo à vida escolar ou a qualquer outro ambiente social que ela frequente. Mosca (2010, p. 37) ressalta que a música faz parte da nossa história como seres coletivos, culturais e transformadores do mundo. Assim, pode-se concluir que a música é uma parte intrínseca do ser humano, pois permite a comunicação e expressão por meio da interação com o ambiente e com os outros, possibilitando a produção de conhecimento.

A música, como uma linguagem expressiva, é essencial para a formação do indivíduo, pois favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, bem como o potencial criativo do sujeito. Ela proporciona a prática, apreciação e interpretação musical. Vivenciar a música permite que a criança se envolva e participe ativamente da criação musical em um estado de entrega e integridade, em que a experimentação e a apropriação ocorrem por meio da experiência musical.

Os métodos de educação musical, como propostas de ensino, são uma fonte para pensar e realizar a prática pedagógico-musical, atendendo às demandas do cotidiano da sala de aula. Conforme Penna (2012, p. 21), em vez de se ater a um "padrão" musical específico, é necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois, sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento.

Portanto, uma aula de música se torna uma ação significativa para a criança, proporcionando a articulação entre o novo encontro com a realidade e oportunidades de autoexpressão e desenvolvimento. Observa-se que o ensino da música contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, e quando abordado de maneira adequada, a música é capaz de envolver o sujeito em um estado interno de plenitude, no qual a vivência da experiência musical estimula a criação e a ampliação do conhecimento.

A música desempenha um papel fundamental na vida do ser humano e, mais especificamente, no desenvolvimento da criança. Através das atividades musicais, a criança desenvolve sua percepção auditiva e começa a acompanhar os movimentos, gestos e ritmo.

Durante a infância, as crianças começam a desenvolver seu pensamento crítico, identidade

e imaginação, ao mesmo tempo em que se socializam e interagem com os outros.

Segundo Hummes (2010, p. 22),

A música desempenha um papel importante na formação integral do aluno, permitindo a expressão por meio de uma linguagem não verbal, explorando sentimentos, emoções, sensibilidade, intelecto, corpo e personalidade. Além disso, a música contribui para o desenvolvimento de áreas como sensibilidade, habilidades motoras, raciocínio e a transmissão de elementos culturais.

Portanto, é essencial que a música esteja presente nas escolas e nas aulas, especialmente durante o processo de alfabetização, pois a linguagem musical atribui significado e enriquece a aprendizagem da criança. A música em sala de aula tem um impacto significativo, promovendo a comunicação entre os alunos, a socialização e estimulando a compreensão e a participação em atividades em grupo.

A linguagem musical desempenha um papel fundamental na vida da criança desde o nascimento. Desde os primeiros momentos, a criança entra em contato com a música, seja através de canções de ninar ou das próprias tentativas de cantar. Movimentos corporais simples, como balançar as pernas ou o corpo, estão intrinsecamente ligados ao ritmo e à expressão musical (Jeandot, 1997). Conforme Piaget (1964), à medida que a criança se desenvolve, ela passa a explorar intencionalmente diferentes variações de movimento para compreender os resultados de suas ações.

A música exerce uma influência significativa no desenvolvimento da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento harmônico e global da criança. Processos cerebrais relacionados à música e à linguagem compartilham redes neurais sobrepostas. O cérebro humano desenvolveu a capacidade de processar música antes mesmo de desenvolver a linguagem, usando essa capacidade para criar e aprender a linguagem. Os bebês, desde o nascimento, respondem ao ritmo e à melodia da linguagem antes mesmo de compreenderem seu significado.

É crucial que a música seja valorizada desde os primeiros anos de vida, pois ela representa uma fonte de estímulo, equilíbrio e felicidade, despertando a comunicação com os outros e a relação com o mundo ao redor. Por muito tempo, o ensino da música foi restrito a poucos, devido a questões de aptidão, recursos financeiros ou falta de oportunidades adequadas. No entanto, a educação musical é fundamental para a formação integral do indivíduo e não deve ser um privilégio exclusivo de alguns (ROSA, 1990).

A educação musical, como parte do currículo escolar, não tem a intenção de formar músicos profissionais, mas sim de desenvolver a sensibilidade estética, artística, a imaginação e o potencial criativo de todos os alunos. Portanto, é importante criar oportunidades favoráveis para a construção do conhecimento musical e garantir o acesso de todos à educação musical.

A música desempenha um papel fundamental como forma de conhecimento, proporcionando o desenvolvimento da expressão, equilíbrio, autoestima e autoconhecimento, além de ser um meio de integração social. No entanto, a valorização da música e da educação musical nas escolas brasileiras ainda não atingiu seu pleno potencial.

Desde os primeiros anos de vida, os bebês e crianças pequenas imitam a linguagem que ouvem, utilizando elementos como ritmo e melodia. Essa é a maneira encantadora como as crianças

pequenas se comunicam e nos cativam. A música vai além da fala e permite expressar sentimentos que muitas vezes não podem ser transmitidos apenas por palavras, contribuindo para o desenvolvimento humano, aumentando a sensibilidade, concentração e memória.

No contexto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

O ambiente sonoro e a presença da música em diferentes situações cotidianas permitem que bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Os adultos cantam melodias curtas, canções de ninar e brincadeiras cantadas, reconhecendo o fascínio que esses jogos musicais exercem sobre as crianças (BRASIL, 1998, p. 51).

Diversos estudos têm investigado a importância da música no desenvolvimento na primeira infância desde os anos 50. É amplamente aceito que as crianças não expressam a música da mesma maneira que os adultos e que os primeiros seis anos de vida são o período mais crucial para o desenvolvimento musical.

Mesmo os bebês mais novos são capazes de perceber e diferenciar tons musicais, involuntariamente, em termos de frequência, melodia e estímulos. Durante esses anos, as crianças aprendem a decodificar os elementos musicais e a criar um sistema mental de organização para memorizar a música. Assim como no desenvolvimento da linguagem, as crianças desenvolvem suas habilidades musicais através da imitação e memorização de ritmos e sons, como bater palmas e cantar em sintonia.

No entanto, a capacidade de desenvolver habilidades musicais é influenciada por fatores positivos e negativos. Portanto, é essencial fornecer estímulos adequados e exposição suficiente à música e ao jogo musical, a fim de ajudar as crianças a transformar seu potencial em um verdadeiro crescimento musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música desempenha um papel extremamente significativo na vida das crianças, revelando sua capacidade de buscar, explorar, criar e aprender por meio de seu modo de pensar, agir e interagir com os outros.

À medida que ouvimos ou executamos diferentes tipos de música, nosso cérebro cria conexões e sinapses para decodificar os sons e atribuir-lhes significado, auxiliando assim no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental ter a visão de que a música está presente em todos os momentos e lugares de nossas vidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Nosso corpo é uma máquina sonora que interage perfeitamente com os diversos estilos musicais, seja se envolvendo ou rejeitando-os, tornando-a imprescindível para a aprendizagem das crianças.

Desde tenra idade, os bebês são capazes de distinguir entre diferentes tipos de sons. Em apenas algumas semanas, um bebê pode identificar a voz da mãe em meio a outras vozes. A exposição à música aprimora a capacidade natural da criança de decodificar sons e palavras.

A presença da música na vida humana é inegável, acompanhando a história ao longo dos séculos e desempenhando uma ampla gama de funções. Ela está presente em todas as regiões e culturas, transcende as barreiras do tempo e do espaço, consolidando-se como uma das formas de comunicação mais importantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volu-me3.pdf>. Acesso 22 jul.2024.

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, J. **De segunda a um ano**. 2ª ed. DUPRAT, R. (trad.). São Paulo: Hucitec, 1985.

CORREIA, Marcos Antonio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica**. Revista Luminária. n. 6. Vitória: Faculdade Estadual de Filosofia, 2003.P. 83-87.

GAINZA, V. HEMSY de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus. 1988.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo. Ática, 1990.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO



LÍVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Universidade do Grande ABC - UNIABC - 2010;
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Universidade do Grande ABC - UNIABC - 2012;
Professora de Educação Infantil - no CEU CEI São Rafael e CEU EMEI Prof. Roque Spencer Maciel de Barros.

RESUMO

O modelo de alfabetização atual, estabelecido em 1789 na França, evoluiu através de três períodos distintos. O primeiro período focava em identificar o melhor método de ensino, associando o fracasso escolar a métodos inadequados. O segundo período introduziu a teoria do "déficit cognitivo", onde a falta de pré-requisitos de aprendizagem era vista como causa do fracasso, resultando em exercícios de prontidão para sanar essas deficiências. Nos anos 70, uma mudança de paradigma ocorreu, passando a se concentrar em "como se aprende" em vez de "como se ensina". Esta abordagem reconheceu a importância das experiências das crianças e a participação em práticas sociais de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Concepção da língua escrita; Leitura; Escrita; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A abordagem à alfabetização tem evoluído significativamente desde o final do século XVIII, com o modelo que conhecemos hoje tendo suas origens em 1789 na França. Desde então, a transformação das crianças em alunos tem sido profundamente influenciada pelas mudanças nos métodos de ensino e nas teorias educacionais. Essas mudanças refletem três períodos distintos na evolução da alfabetização, cada um com suas próprias características e desafios.

No primeiro período, a busca pelo melhor método de ensino era central, associando-se o fracasso escolar ao uso de métodos inadequados. O segundo período foi marcado pela teoria do "déficit cognitivo", onde se presumia que a aprendizagem dependia de pré-requisitos específicos; a falta desses pré-requisitos era vista como a causa do fracasso escolar. Surgiram, então, exercícios

de prontidão para a alfabetização destinados a corrigir as supostas deficiências das crianças.

A partir dos anos 70, um terceiro período trouxe uma mudança de paradigma significativa. A ênfase passou de "como se ensina" para "como se aprende", levando em conta as experiências que as crianças traziam consigo. Esse período reconheceu a importância de engajar as crianças em práticas sociais que envolvessem leitura e escrita, considerando essas práticas como cruciais para o tempo de alfabetização do indivíduo.

Essa evolução reflete uma mudança profunda na maneira como percebemos e abordamos a alfabetização, destacando a necessidade de valorizar os saberes que as crianças trazem para a sala de aula e a importância de adaptar métodos de ensino para atender às suas necessidades individuais. As discussões contemporâneas em torno da alfabetização continuam a evoluir, focando em métodos que não apenas ensinam a decodificar códigos, mas que também fomentam uma compreensão profunda e uma participação ativa na cultura letrada.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

O modelo de alfabetização que temos hoje nasceu a pouco mais de dois séculos, em 1789 na França, a partir de então crianças se transformaram em alunos.

Podemos observar três períodos referentes ao debate da alfabetização, no primeiro havia a busca pelo melhor método para ensinar, relacionando o fracasso escolar com o uso de métodos inadequados.

O segundo período teve como base a teoria do "déficit cognitivo", supondo que a aprendizagem dependia de pré-requisitos se a criança não aprendia era porque lhe faltava algo, surgindo assim exercícios de prontidão para a alfabetização, que tinham como objetivo sanar as faltas que as crianças tinham, o fracasso estava diretamente ligado à criança as suas incapacidades.

O terceiro período começa em meados dos anos 70 no qual houve uma mudança de paradigmas, deixando de buscar resposta no "como se ensina" para compreender "o como se aprende", assim começou-se a levar em conta as experiências que as crianças traziam percebendo-se a importância de oportunizar a participação na escola de práticas sociais envolvendo a leitura e escrita, sendo as situações de uso das mesmas determinantes no tempo de alfabetização do indivíduo.

Tais mudanças não acontecem da noite para o dia, o professor também necessita aprender a ensinar, construir novos caminhos não é algo fácil, o início de tudo dá-se na valorização dos saberes que as crianças trazem, na percepção do que necessitam saber, na observação do como entendem o que estão fazendo e principalmente na intervenção necessária para a ampliação e construção de novos saberes.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos a uma cultura do escrito é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002 p. 17).

Para tal a alfabetização não pode ser vista com uma mera decodificação de códigos, e sim como algo que vai bem, além disso, algo determinante na compreensão do mundo que vivemos, como diz Lerner. Precisamos nos desvencilhar da forma de aprendizagem empirista, pensando na memorização de informações, nas substituições de respostas erradas por meramente respostas certas, pois, nesta concepção o conhecimento está “fora” do sujeito, este seria “vazio” esperando para ser preenchido por alguém mais capaz. Nesta concepção o educando é visto como alguém incapaz de uma compreensão global, assim, na alfabetização é necessário que primeiro decodifique os códigos para só depois ser capaz de entender e produzir um texto real como fala Rego.

Na escola, o aprender a ler e escrever tem prioridade sobre o ler e escrever para transmitir informações.

A língua é apresentada inicialmente à criança como um código descontextualizado, cujas convenções a criança precisa aprender a denominar para só em seguida usar. (REGO, 1988, p. 14).

O que não é verdadeiro, pois, observamos isto ao trabalhar com a literatura infantil desde muito pequenos já demonstram a capacidade de compreensão das histórias e situações apresentadas.

Já se pensarmos no sujeito como construtor de seu saber, alguém capaz que traz consigo experiências criam hipóteses sobre o objeto a ser estudado, o papel do professor será criar oportunidades para a integração de novos saberes, cabendo criar situações que permitam ao aluno vivenciar os usos sociais que se faz da leitura e da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além é claro do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético.

O conhecimento do sistema alfabético concebe ao leitor a autonomia, a capacidade de ler e escrever por si só. Mas mesmo antes de obter este conhecimento qualquer um pode aprender muito sobre a língua escrita desde a mais tenra idade, isso depende das oportunidades que lhes são oferecidas.

Muitas vezes quando falamos em construção do conhecimento acontece um desvio ao espontaneísmo, nesta crença não se é preciso ensinar, o professor passa a não informar, não corrigir a se satisfazer com o que o aluno traz erroneamente. Não se trata de deixar apenas por conta do aprendiz a tarefa de construir seu conhecimento, trata-se de observar o que este já sabe, quais conhecimentos possui, o que ainda precisa saber, pois, o conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do que já existe.

O professor deve ter claro quais são seus objetivos, o como proporcionar situações que levem o aluno à reflexão, quais hipóteses estão construindo sobre o processo de leitura e escrita, o que já sabem e o que precisam saber.

Para tais intervenções o professor deve estar bem-preparado, conhecer as hipóteses de leitura escrita construídas pelo aluno durante o processo de alfabetização, conhecer as ferramentas, que o auxiliarão neste processo, levando em conta as capacidades destes, mesmo antes de se lerem e escreverem convencionalmente.

TEORIAS, MÉTODOS E CONCEPÇÕES

Os métodos precisam garantir a alfabetização a apropriação de alguns domínios de conhecimento. O que funciona no momento de ensinar as crianças a lerem e a escrever? Essas são nossas dúvidas e de grande parte dos professores que estão se formando, acompanhamos algumas discussões geralmente divididas entre duas correntes: método construtivista e o método fônico.

No entanto, independentemente da polêmica entre os dois métodos, há inúmeras visões sobre o processo de alfabetização. Tentamos estudar algumas pedagogias que trabalham esse momento da escolarização, conhecer quais são as principais propostas, como os professores desenvolvem a missão de colocar seus alunos em contato com um mundo novo, o da escrita e leitura tentaremos tirar nossas conclusões do que funciona de cada prática e assim poder aplicar com nossas turmas.

O MÉTODO NATURAL DE CELISTIN FREINET

Para Freinet a dúvida mobiliza o pensamento e o desejo de construir respostas. A criança é protagonista de sua alfabetização e o professor atua como mediador no processo de aprendizagem. Com essa filosofia, as escolas Freinet alfabetizam, respeitando os interesses e o ritmo de cada aluno.

Segundo a pedagoga Gláucia de Melo Ferreira (1998), especialista nessa pedagogia, o fazer educativo e a alfabetização nas escolas Freinet não tem uma técnica ou um método para o professor aplicar com a turma de forma mecânica, o que se busca é acolher os interesses e as necessidades das crianças, para organizar projetos de trabalho a serem desenvolvidas a partir dos eixos da pedagogia Freinet.

Pela proposta do educador Freinet as crianças devem entrar em contato com a escrita naturalmente, as crianças devem conhecer a função social de ler e escrever. Por meio de um instrumento chamado “Livro da Vida”, o professor atuando como escriba registra os acontecimentos importantes do cotidiano da turma como: aniversário, historinhas, brincadeiras e atividades. Os pequenos também interagem produzindo desenhos, pintando e até mesmo fazendo rabiscos, que na concepção deles são tentativas de escritas. Acredita-se que o contato com esse livro da vida desde muito cedo levam as crianças a vivenciarem o ato da escrita, vendo o professor escrever irão compreender que isso serve para contar histórias de vida de um grupo e essa história poderá ser contada para lembrarem tornando-se assim a criança agente produtor do seu conhecimento durante o processo de alfabetização.

As tentativas de escrita no “Livro da Vida” irão permitir às crianças fazer hipóteses e investigar esse objeto do qual está se aproximando. As informações do primeiro são construídas pelas crianças e as associações das letras e sílabas são feitas naturalmente. O alfabeto é apresentado aos alunos depois que eles já se aproximam da escrita como um instrumento de expressão de ideias, ou seja, já começam a escrever algumas palavras, como seu nome, o dos coleguinhas, e

até mesmo frases mais simples. Partindo do amplo, do todo, para se chegar ao alfabeto, ou seja, desde 1920 Freinet desenvolveu o método natural de educação, ler e escrever partilhavam de um processo de leituras de mundo, de vidas, ler é apropriar-se dos significados da cultura. A educação para Freinet era um processo de libertação e de participação ativa na transformação da cultura das realidades.

Quando a criança se sente preparada, mesmo se ainda não souber escrever frases completas, ela mesma irá querer fazer seu caderno, o importante é que tenha uma representação escrita e ela consiga se expressar. O professor deve ter um olhar diferenciado para saber aproveitar essas manifestações e quando menos perceber as crianças estão lendo e escrevendo, existe algumas crianças que esse processo acontece em apenas seis meses.

Um dos grandes instrumentos da pedagogia Freinet no processo de alfabetização são as rodas de conversa. Nelas são feitas leituras, em geral, um dos textos dos alunos é escolhido para o grupo, junto com a professora fazendo a correção coletiva, discutindo a grafia das palavras e a melhor forma de comunicar uma ideia. Um diferencial da pedagogia Freinet é a cooperação, as crianças trabalham bastante em grupo e em duplas trocando experiências. Os que sabem mais ajudam aqueles que estão aprendendo.

Os textos e desenhos dos alunos são guardados para a montagem de um portfólio e desta forma eles serão autores de histórias, textos e pesquisas e não simplesmente consumidores de apostilas.

O MÉTODO WALDORF

A pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner e atua na educação e formação das crianças, que são estimuladas não só a descobrir suas potencialidades como a vivenciar aquilo que não tem como habilidade inata. A alfabetização Waldorf só é iniciada com as crianças que demonstram que a primeira fase da criança está completa, existem indícios que apontam essa maturidade, como a troca de dentes, o desenho, o brincar da criança, a atividade motora global ou fina, a capacidade maior para a concentração e a memória.

Nas escolas Waldorf, a alfabetização assim como todos os conteúdos vem sempre envolvidas em um cenário artístico e lúdico. O sistema usado é o fonético e cada som é retirado de uma palavra que se encontra dentro de um contexto maior. Além de pesquisar as qualidades sonoras antes de produzir o fonema às crianças, o professor tem a liberdade de usar um movimento, uma história, um objeto, um gesto ou uma imagem para representar os sons aos alunos. Cada fonema é apresentado e o trabalho de escrita é feito com as crianças. Elas escrevem ou pintam a letra antes do aprendizado da leitura.

O ensino de Waldorf é dado em épocas de mais ou menos quatro semanas, os fonemas vão sendo apresentados durante esse tempo. Depois as crianças entram em uma fase do reino dos números, antes de retornar a um novo grupo de fonemas. Acredita-se que as crianças consigam aprender a ler e a escrever ao final de um ano.

A pedagogia Waldorf não adota material didático. São os alunos que confeccionam seus próprios livros. Os primeiros livros de contos são escolhidos pelo professor com muito critério. As ilustrações devem dar espaço à imaginação e à fantasia das crianças e as letras serão preferencialmente maiúsculas, pois são as usadas para a introdução dos símbolos fonéticos.

O maior instrumento e recurso da pedagogia Waldorf são a sala de aula e o próprio professor. É ele que proporcionará uma alfabetização diferenciada de acordo com a forma que os conteúdos estão expostos. As lousas devem ser um verdadeiro quadro de imagens, contando um poema, cantando uma música ou fazendo movimentos, de forma a despertar a imaginação das crianças. A arte deverá estar presente em cada palavra, gesto ou imagem que apresentar.

As crianças participam ativamente das aulas e existe uma relação extremamente dinâmica entre professor e aluno e entre as crianças do grupo. O ideal dessa pedagogia é que os alunos vivenciem os conteúdos e não os decore. Assim o desenho, a música, a pintura, os trabalhos manuais, o teatro e as artes aplicadas como marcenaria ou modelagem, a dicção ou a declamação são tão importantes no currículo quanto a botânica, a astronomia, a química, a física ou a matemática. As matérias artísticas acompanham, ilustram e aprofundam os conteúdos dados a cada ano.

O MÉTODO MARIA MONTESSORI

O método Montessoriano tem como uma de suas principais características estimular a educação automotivada, individualizada e o interesse espontâneo pela aprendizagem. A alfabetização, assim como outras áreas de conhecimento desenvolvidas no método Montessori, acontece sempre respeitando as necessidades e o desenvolvimento de cada criança e se dá em diferentes idades.

O ato de ler e escrever começa com o enriquecimento do vocabulário, quando os educadores aproveitam o meio em que a criança vive, o contar de histórias, o cantar, a representação do real com objetos e ambientes em miniatura. O conhecimento é adquirido por meio de materiais concretos, elaborados para acrescentar o pensamento conceitual e depois levar à abstração.

Um dos grandes instrumentos na alfabetização Montessori são as letras de lixa, que como o próprio nome diz, são letras cursivas impressas em lixas. A criança passa o dedo em cada uma delas e com a ajuda do professor emitem o som que produzem. Com o tempo, passa a unir os sons para formar sílabas e palavras com o alfabetário. O processo de alfabetização respeita o ritmo de cada criança, que aprende em seu próprio tempo. Algumas com quatro anos, outras seis.

Os alunos aperfeiçoam a escrita por meio dos materiais pedagógicos disponíveis no método Montessori, como as caixas de areia, os quadros de giz, os folhetos pautados e os encaixes de ferro. A linguagem e a leitura acontecem com a síntese dos sons, os cartões de leitura e dos livros por meio da visão global da palavra escrita. Acontece a alfabetização não só de letras e palavras, mas da realidade da criança. O aluno estará sempre trabalhando suas habilidades.

A sala de aula Montessoriana é totalmente diferente das convencionais. Nela os materiais pedagógicos ficam expostos para serem manipulados livremente pelas crianças, num ambiente em

que a autoeducação é estimulada pelos educadores. As crianças ficam misturadas em relação a idade, as de três até seis anos ficam juntas e as de seis até nove anos ficam juntas, e cada criança é livre para escolher a atividade que deseja fazer, e claro, para aprender observando os colegas. O papel do educador nesse processo é agir como um atento observador para apresentar novos materiais a serem trabalhados e ficar constantemente em alerta para a direção em que a criança está querendo aprender.

A criança em uma escola Montessoriana vivencia várias atividades práticas, como lavar louça, varrer o chão, preparar o lanche, regar as plantas, alimentar animais, que são uma preparação indireta para a escrita e leitura porque trabalham a ordem, a coordenação motora grossa e fina e a organização.

A interação entre os alunos também é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os mais velhos são modelos para os menores, que aprendem mais rápido com o auxílio dos colegas mais experientes, conquistando autoconfiança e autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a evolução dos métodos de alfabetização ao longo dos séculos revela uma jornada significativa de desenvolvimento pedagógico e compreensão das necessidades dos alunos. Desde o início das reformas educacionais na França até os métodos contemporâneos, cada período reflete uma adaptação às percepções emergentes sobre como as crianças aprendem melhor. A transição do ensino focado em métodos estritos para uma abordagem que valoriza a experiência e o conhecimento prévio do aluno marca uma mudança essencial na forma como educadores abordam o ensino da leitura e da escrita.

Os desafios do ensino da alfabetização transcendem a simples capacidade de decodificar textos; envolve preparar os alunos para serem pensadores críticos e membros ativos de suas comunidades letradas. As inovações em pedagogias, como as propostas por Freinet, Montessori e Waldorf, destacam a importância de ambientes educativos que respeitam o ritmo individual de aprendizagem e estimulam o desenvolvimento integral dos alunos.

Este percurso nos leva a reconhecer que a alfabetização não é apenas um processo de aquisição de habilidades básicas, mas também um meio de emancipação e inclusão social. As implicações deste entendimento são profundas, sugerindo que as práticas educativas devem continuar a evoluir, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas capacidades iniciais, possam participar plenamente na sociedade como leitores e escritores competentes.

Portanto, é imperativo que as práticas de alfabetização sejam constantemente revisadas e adaptadas para atender às necessidades em mudança dos alunos e das sociedades. A meta final da educação deve ser a de desenvolver indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para aprender, expressar-se e participar efetivamente em suas comunidades, perpetuando assim o ciclo de aprendizagem e enriquecimento cultural.

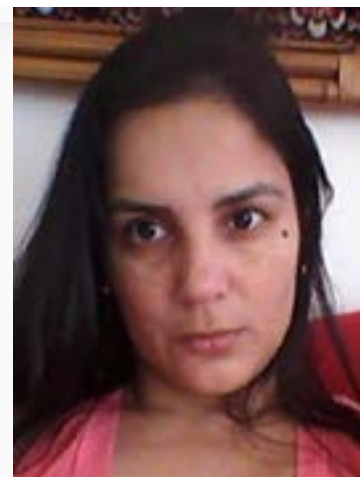
REFERÊNCIAS

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Art-med, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

A AVALIAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO



LUCIANE UCHOA DO NASCIMENTO

Formada em Matemática pelo Centro Universitário FIEO, Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Conchas, Especialista em Prevenção ao uso indevido de drogas pela Universidade Federal de São Paulo e Especialização pelo Programa Docente (PED) da Faculdade São Judas Tadeu. É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo

RESUMO

A educação tem por objetivo a formação dos estudantes e a avaliação busca entender a totalidade do que esse estudante compreendeu durante o seu processo formativo. Ao longo dos anos avaliação vem sendo usada como um processo classificatório, por vezes até punitivo. Contudo, vale ressaltar que o processo avaliativo quando utilizado em favor da aprendizagem pode contribuir para que o professor acompanhe de forma contínua o progresso do estudante na escola. Diante disso, este trabalho tem como proposta observar como a avaliação contínua e formativa pode contribuir para promover um ambiente educativo colaborativo e como parte do acompanhamento de um processo pedagógico e institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Desenvolvimento escolar; Aprendizagem; Intervenções pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Acompanhar o desenvolvimento da criança na escola é uma tarefa que faz parte das atribuições da escola e da própria família. A criança se sente importante e acariciada intelectualmente quando percebe que há pessoas que se preocupam com seu bem-estar e com o seu crescimento saudável. Desde pequenas elas percebem que existe no mundo uma serialização, ou seja, a sociedade por si só é competitiva e avaliativa e essa ideia emerge para a escola muitas vezes gerando cobranças e competição entre as crianças, o que nem sempre é saudável, posto que cada indivíduo é único.

Entendemos que a avaliação formativa faz parte do processo educativo do qual a escola está inserida, mas ela pode ser um momento de transformação na vida da criança, desde que seja

colocado em pauta princípios e valores que colaborem para a criação de um ambiente que potencialize habilidades e não simplesmente exclua pessoas por serem consideradas mais ou menos competentes. Uma situação que provavelmente deixará o estudante acuado e sem motivação para estudar. Defendemos aqui que as notas não sejam a etapa final, mas que a avaliação faça parte do processo educativo e contribua para o desenvolvimento integral do aluno.

Para Piaget (1973) a interação é um processo de extrema importância no desenvolvimento infantil, pois é através dele que os indivíduos atravessam as variadas etapas do seu crescimento. Já Vygotsky (1988) a situação cultural e o contexto de vida do indivíduo molda a forma como ele aprende, influenciado pelos adultos que, por sua vez, também influenciam esse indivíduo. Os diversos sistemas onde o sujeito está inserido fazem com que seja necessário observar caso a caso, e isso precisa também ser levado em conta no momento da avaliação.

Nesse contexto, o ambiente escolar precisa acolher o estudante em suas especificidades, fazendo com que o momento da avaliação seja para ele uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, rever o que ainda precisa aprender, identificar os pontos fortes ou fracos e, a partir dessas constatações, focar em suas dificuldades para progredir ou obter retornos de seus professores sobre os assuntos que precisa avançar. Isso só é possível em um ambiente escolar que entenda que a avaliação faz parte do processo e não deve ser excludente, pelo contrário, precisa ser inclusiva, acolhedora e foca nas necessidades de cada aluno, de cada agrupamento.

A avaliação formativa deve entender as diferenças e valorizá-las, deve abarcar as diferentes formas individuais e criar uma relação empática e colaborativa entre os professores e as famílias. Ao longo deste trabalho pretendemos discutir como a avaliação formativa pode ser parte de um processo de reflexão e de uso de práticas pedagógicas que possam envolver todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem de forma estratégica e colaborativa.

DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E APRENDIZAGEM

As provas quando aplicadas de forma a medir o que as crianças e os jovens aprenderam, sem considerar o que eles de fato aprenderam, é um tema que vem sendo revisto há muitos anos por vários estudiosos, gerando questionamentos diversos principalmente no tocante ao fato de que as provas são aplicadas com intuito de catalogar dados e número e não entender o que de fato o estudante aprendeu ou deixou de aprender durante um bimestre letivo. Sobre essa questão, Luckesi (1998) aponta que:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (Luckesi, 1998, p.93)

Nesse sentido, uma prova vai além de uma coleta de número, mas serve para acompanhar de forma objetiva o que os alunos ainda precisam aprender e o que já evoluíram. Essas etapas fa-

zem parte do desenvolvimento individual de cada criança, o que Piaget (1973) chama de “estágios sequenciais de desenvolvimento”, nos quais constroem ativamente o conhecimento por meio da interação com o ambiente. Ao explorar o mundo ao seu redor, a criança assimila novas informações e adapta seus esquemas mentais, desenvolvendo-se progressivamente em termos de compreensão e capacidades cognitivas.

Vygotsky (1988) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação com outras pessoas mais experientes, como pais, educadores e colegas. Através dessa interação, as crianças adquirem conhecimentos e habilidades que estão além de seu nível de desenvolvimento atual, em um processo denominado de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP). É no contexto dessas interações que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva, com o suporte e a mediação dos adultos, possibilitando a internalização de conceitos e práticas (LACERDA; SOUZA, 2013; SANTOS; LEAL, 2018).

Assim, ao considerar as contribuições teóricas de Piaget e Vygotsky podemos compreender a relevância de uma abordagem formativa no acompanhamento do desenvolvimento infantil. A avaliação formativa valoriza o progresso contínuo das crianças e reconhece que o desenvolvimento é um processo gradual e único para cada indivíduo. Através da compreensão das diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo, da mediação social e cultural no processo de aprendizagem e da influência do contexto mais amplo, a avaliação formativa pode fornecer informações mais precisas e abrangentes sobre as habilidades e competências das crianças (PÁDUA, 2016; PRADO; MERLI, 2018).

Com base em princípios construtivistas, socioculturais e ecológicos, a avaliação formativa possibilita uma compreensão mais profunda e significativa do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, possibilitando intervenções pedagógicas e terapêuticas mais direcionadas e efetivas. No próximo tópico, abordaremos a metodologia adotada para realizar a revisão bibliográfica exploratória, a fim de embasar empiricamente a importância da avaliação formativa no contexto educacional e de saúde infantil.

VYGOTSKY E A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO SOCIAL NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Um dos grandes nomes das áreas das humanas é Lev Vygotsky, para quem a interação e a forma como ela se dá de uma pessoa com a outra é muito importante. Por meio das trocas sociais é possível que as crianças possam aprender e se desenvolver, pois este é um ato contínuo e com interferência direta de outros sujeitos.

Esse processo de aprendizagem mediada pela cultura e pelas relações interpessoais é conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que ela é capaz de fazer com o auxílio de um mediador mais experiente.

Nesse contexto, a avaliação formativa encontra um campo fértil para sua aplicação. Ao valorizar a interação social e o diálogo constante entre educador e aluno, essa abordagem permite que

o professor identifique a ZDP de cada criança, compreendendo quais são as habilidades e conhecimentos que ainda estão em processo de desenvolvimento (SANTOS et al., 2022). A partir dessa compreensão, o educador pode atuar como um mediador, fornecendo suporte adequado para que a criança avance em seu aprendizado de forma mais significativa e autônoma.

A interação social proporcionada pela avaliação formativa também possibilita a construção conjunta do conhecimento (OLIVEIRA, 2019). Por meio do feedback contínuo e das discussões em sala de aula, os alunos são incentivados a compartilhar suas ideias, opiniões e dúvidas, enriquecendo o processo de aprendizagem coletiva (PRADO; MERLI, 2018). Essa colaboração mútua fortalece os laços entre os estudantes, favorece o respeito à diversidade de ideias e estimula o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, aspectos cruciais para uma formação integral das crianças.

A abordagem sociocultural de Vygotsky (1988) também destaca a importância da linguagem como ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil (BARD; MATUZAWA; MÜLBERT, 2017). Através da comunicação verbal e não verbal, as crianças constroem significados e compartilham suas experiências com o mundo. Na avaliação formativa, a linguagem desempenha um papel central na interação entre educador e aluno, possibilitando a expressão de pensamentos, dúvidas e conhecimentos em construção. Nesse sentido, o educador deve estar atento ao uso adequado da linguagem, garantindo um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam à vontade para se expressar livremente (SANTOS; LEAL, 2018).

Através da perspectiva sociocultural de Vygotsky compreendemos que a avaliação formativa não se limita apenas à observação individual do aluno, mas se estende às interações e relações que ocorrem no ambiente educacional. Esse olhar amplo e contextualizado permite que o educador identifique as influências socioculturais que afetam o desenvolvimento das crianças, como valores, crenças e práticas culturais. Dessa forma, a avaliação formativa é enriquecida ao considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e o social, proporcionando uma visão integral do progresso das crianças (PÁDUA, 2016).

Em síntese, a avaliação formativa, ao valorizar o diálogo e a colaboração entre educador e aluno, promove uma abordagem centrada na Zona de Desenvolvimento Proximal, estimulando o avanço contínuo e significativo do conhecimento. Além disso, ao reconhecer a linguagem como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da criança, a avaliação formativa reforça a importância da comunicação e da expressão livre das crianças em seu processo de aprendizagem. A interação social mediada pela avaliação formativa também fortalece os laços entre os alunos e estimula o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada.

RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Acompanhar como uma criança ou jovem está se desenvolvendo pode parecer a primeira vista uma tarefa fácil, mas requer um olhar bastante focado e direcionado tendo em vista um ponto

de partida e onde se deseja chegar. Não podemos esquecer que cada indivíduo tem suas próprias particularidades e características, o que torna esse acompanhamento um momento único para cada ser.

A relevância da Avaliação Formativa como ferramenta para o acompanhamento do desenvolvimento da criança está presente por todo processo de ensino e aprendizagem. Diversos autores têm se debruçado sobre essa temática, fornecendo importantes contribuições teóricas e práticas que enriquecem o debate em torno do papel dessa abordagem na prática educacional.

Destaca que a Avaliação Formativa representa uma abordagem inovadora na concepção da avaliação educacional, na medida em que busca compreender o processo de aprendizagem em sua totalidade, valorizando o progresso gradual das capacidades das crianças. Essa perspectiva é reforçada por Magnata e Santos (2015), que apontam para a importância de considerar o desenvolvimento da criança como um processo contínuo, onde cada etapa é fundamental para a construção de novos conhecimentos e habilidades.

A análise dos estudos de Bard, Matuzawa e Mülbert (2017) mostra que a Avaliação Formativa não se limita a uma mera atribuição de notas ou resultados finais, mas visa a identificar o raciocínio e a lógica das crianças em suas respostas, permitindo aos educadores compreender suas concepções e dificuldades conceituais. Essa abordagem, conforme Lacerda e Souza (2013) ressaltam, possibilita que o educador atue como mediador, fornecendo feedbacks construtivos e intervenções adequadas para o avanço do processo de aprendizagem.

Por sua vez, a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1988) se destaca como uma base teórica fundamental para a compreensão do papel da interação social na Avaliação Formativa (Oliveira, 2019). Ao valorizar o diálogo entre educador e aluno, essa abordagem promove a construção conjunta do conhecimento, incentivando a troca de ideias e experiências entre os estudantes (Prado & Merli, 2018).

Outra análise relevante é a consideração das influências do contexto social e cultural no desenvolvimento infantil, conforme a Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner. Santos et al. (2022) destacam que a Avaliação Formativa, ao considerar os diversos sistemas nos quais a criança está inserida, permite que o educador compreenda como esses contextos podem influenciar o seu desenvolvimento e desempenho acadêmico. Dessa forma, a avaliação formativa se torna uma prática mais contextualizada e inclusiva, ao levar em conta as particularidades de cada criança.

A análise conjunta dos estudos dos autores citados nos permite concluir que a Avaliação Formativa é uma ferramenta essencial para o acompanhamento do desenvolvimento infantil, alinhada às concepções de aprendizagem construtivista, interacionista e ecológica. Ao valorizar o progresso gradual e a interação social no processo de construção do conhecimento, a avaliação formativa favorece uma educação mais inclusiva, significativa e contextualizada. Além disso, ao identificar as necessidades e potencialidades individuais das crianças, essa abordagem possibilita intervenções adequadas e feedbacks construtivos, estimulando o desenvolvimento pleno das capacidades das crianças.

Em resumo, a análise da relevância da Avaliação Formativa no desenvolvimento infantil

evidencia sua contribuição para uma prática educacional mais alinhada às necessidades e características das crianças. A abordagem formativa, ancorada em sólidas bases teóricas e evidências empíricas, emerge como uma estratégia valiosa para o acompanhamento contínuo e significativo do progresso das crianças, preparando-as para um futuro promissor e bem-sucedido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos refletir durante o texto, a avaliação é um processo contínuo e requer o acompanhamento constante de educadores e das famílias. A avaliação formativa traz uma necessidade clara de não apenas concentrar resultados finais, mas sim verificar a relevâncias de todas as produções realizadas pelos estudantes durante o percurso educacional. Cada conquista deve ser valorizada e essa estratégia é uma rica experiência que educadores e familiares devem colocar em prática.

É importante que os educadores tenham em mente que a avaliação é um momento onde estudante irá colocar em prática tudo o que aprendeu durante as aulas, portanto esse momento faz parte de um acompanhamento da desenvoltura acadêmica do aluno. Esse processo deve ocorrer da forma mais transparente possível, para que o educando saiba que a avaliação será um reflexo de tudo o que estudou durante o bimestre e, assim, se sentirá mais seguro em relação ao ponto de partida que deve largar e o ponto onde poderá chegar.

Pensando assim o processo avaliativo se torna mais humanizado, porque foca no aprendizado e não em uma mera mensuração de números. Essa abordagem assim pensada torna a relação do aluno com a escola mais participativo, mais colaborativo e também mais inclusivo, porque permite um olhar atento do professor e ao estudante permite que ele possa, de fato, expressar aquilo que realmente aprendeu e o que ainda deve melhorar.

Tornar a etapa da avaliação um processo mais significativo não é uma tarefa fácil, mas é possível, desde que haja um entendimento coletivo sobre o que se pretende fazer e para onde se deseja chegar, permitindo trabalhar questões não apenas dentro do universo escolar, mas para além dele. A valorização do progresso do aluno é para ele muito importante, assim como é para o professor o acompanhamento de seu desenvolvimento em sala.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Andrea Gonçalves. **Competências do Agente Comunitário de Saúde: Subsídio para a avaliação formativa na estratégia de saúde da família.** Dissertação de Mestrado, Programa de pós-Graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/97656/000920446.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 5 jul. 2023.

BARD, Rosemere Damasio; MATUZAWA, Flavia Lumi ; MÜLBERT, Ana Luiza. **Uso de Tecnologia Educacional em uma Escola Pública Municipal: Uma Experiência de Avaliação Formativa usando o Formulário Google**. [s.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art14-vol.21-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-V-Outubro-2017.pdf>>. Acesso 9 jul. 2023.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LACERDA, Andreza Calhau ; SOUZA, Marisa Gonçalves de. **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos, v. 1, n. 1, p. 20–29, 2013. Disponível em: <<https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/826>>. Acesso 10 jul. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

MAGNATA, Rúbia Cavalcante Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe**. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63 (set./dez. 2015), p. 768–802, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5619745>>. Acesso 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, Raquel Adriana Matos. **A avaliação formativa como instrumento de aprendizagem: perspectivas dos professores de Informática do concelho de Aveiro**. Relatório de Estágio Mesurado em Ensino de Informática, Universidade do Minho Instituto de Educação , 2014. Disponível em: <<http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/38031>>. Acesso 7 jul. 2023.

OLIVEIRA, Reginaldo Aparecido. **Portfólios audiovisuais Concepção de avaliação formativa na educação infantil**. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 11, p. 25437–25449, 2019. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4687>>. Acesso 04 mar. 2023.

PÁDUA, Livia de Souza. **O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS.** [s.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2019/04/P%C3%A1dua_L%C3%ADvia_S_Me_2016.pdf>. Acesso 10 jul. 2023.

PRADO, Patrícia Dias ; MERLI, Angélica De Almeida. **Avaliação Formativa na Educação Infantil: relações entre políticas públicas e práticas docentes.** Revista Teias, v. 19, n. 54, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052018000300130&script=sci_arttext>. Acesso 16 jan. 2023.

PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SANTOS, Adnei da Silva Seixas ; REINEHR, Célia Celestino da Silva ; SANTOS, Danielle Auxiliadora Viana ; et al. **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** | Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. www.periodicorease.pro.br, v. 8, n. 9, 2022. Disponível em: <<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/6943>>. Acesso 10 jul. 2023.

SANTOS, Dilce Melo ; LEAL, Nadja Melo. **A PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUA RELEVÂNCIA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA E INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INOVADORA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.** Revista Rios, v. 12, n. 19, p. 81–96, 2018. Disponível em: <<https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/298>>. Acesso 08 jul. 2023.

VASCONCELLOS, C. DOS S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, p. 43–50, 1995.

VASCONCELLOS, C. DOS S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** Libertad, 2007.

VYGOSTKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem,** 1988.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARIA APARECIDA DE PAULA

Graduação em Geografia, pela Faculdade Universidade Bandeirantes de São Paulo - Uniban (2009) e em Pedagogia, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2013); Especialista em Musicalização e Contação de História, pela Faculdade Faculdade Conectada - Faconnect; Professora de Educação Infantil no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro

RESUMO

O presente artigo abordará a importância do uso diversificado da música para a criança da educação infantil, no desenvolvimento e potencialização de suas habilidades, sua socialização e integração com o meio. Para tanto, será traçada toda a trajetória da música dentro da educação, suas características com suas mudanças e suas dificuldades para ser reconhecida como linguagem, destacando-se na área de conhecimento que também deve ser construída. Para que se compreenda a grande importância da música na educação infantil contemplaremos a relação existente entre música e criança observando como essa linguagem tem sido transmitida ao longo do tempo, para que por fim, possamos constatar suas contribuições para a criança da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Desenvolvimento; Infância; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Mediante a tantos meios de linguagem a música é o tema desta pesquisa, pois a linguagem musical é muito importante para o desenvolvimento de qualquer pessoa principalmente para as crianças, podendo ser introduzida como uma forma de auxiliar a criança a perceber sua capacidade de se organizar, expressar-se e comunicar-se criando um vínculo de sua identidade com o mundo.

Na educação infantil a música auxilia muito na socialização e aprendizagem, desde que o trabalho permita a exploração a criação. Assim que a criança entra em contato com a música, seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato envolve também o aumento de sua sensibilidade fazendo com que ela descubra o mundo a sua volta de forma mais prazerosa. Assim, segundo Teca de Alencar Brito “é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói

com base em vivências e reflexões orientadas.” (BRITO, 2003, p.53).

A música é uma linguagem que comunica e expressa sensações, sentido e está presente em nossas vidas desde o início dos tempos, como próprio homem das cavernas que se expressava através de sua arte (Rupestre), foi através desta que o homem pré-histórico marcou sua cultura, seus conhecimentos, seu jeito de viver, expressando sua vida, seu mundo através das imagens. E com certeza foi a partir daí que a arte se tornou uma forma de expressarmos nossas emoções e frustrações, nosso jeito mais particular de ver o mundo, podendo se mostrar nas mais diferentes modalidades.

A linguagem da música conquistou seu espaço dentro da arte, fazendo parte da educação sendo constantemente modificada. Se observarmos como ponto de partida o estudo da música em décadas anteriores veremos que seu ensino passou por algumas etapas que aos poucos foram sendo aperfeiçoadas para adequar-se à educação.

A BNCC (2017) deixar bem claro que essa linguagem é um ótimo meio para desenvolver a expressão, o equilíbrio, a autoestima e a autoconfiança, sendo um excelente meio de trabalho inclusive na integração social de todos.

“Como podemos perceber, a música ajuda no desenvolvimento do ser humano. O uso da música como auxílio no processo de aprendizagem é de suma importância para que esse desenvolvimento seja feito com sucesso.” (RODRIGUES, 2003, p.7).

Para tanto, algumas questões serão discutidas ao longo desse trabalho como: qual é a relação entre a criança e a música? Quais as contribuições da música na Educação Infantil? Assim, pretendendo mostrar que a música contribui na socialização das crianças, discutindo seu uso e suas demais contribuições na Educação Infantil.

A PRIMEIRA INFÂNCIA NO MEIO EDUCACIONAL E NO TRABALHO DO EDUCADOR

Quando falamos da Educação Infantil, compreendemos que a criança aprende em diferentes momentos, permitindo oferecer práticas pedagógicas que trabalhem as interações, diversos tipos de materiais, imaginação e criatividade, roda de música, história e conversa. Oliveira (2014, p.46)

A rotina na instituição de Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor, social) das crianças. Em sua definição, é preciso considerar o tempo dos atores envolvidos: tempo de aprender, de conviver, de falar, de escutar, de silenciar, de brincar, de ser.

A educação infantil é considerada primordial para o desenvolvimento da criança. No ambiente educacional acontece às experiências significativas, descobertas e aprendizagens, permitindo a criança participar da relação com o mundo e com o outro, constituindo em um processo sócio-histórico-cultural, se caracterizando nas relações humanas e no uso dos espaços e materiais de modo contextualizado.

As crianças exploram e encontram diferentes possibilidades com tudo que lhes é oferecido e à medida que vão sendo estimulados, criam possibilidades de expressões e interações. Na educação infantil é preciso obter organização dos espaços, materiais e planejamentos, de modo a favo-

recer e possibilitar o acesso à diversidade na construção de conhecimento. A criança no contexto das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2012, p.7)

Mesmo sendo pequena e vulnerável ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega as coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreender o mundo.

O ambiente educacional tem a necessidade de pensar no lúdico e em propostas significativas, valorizando a diversidade e o envolvimento da música como parte da formação da criança, destacando espaços de aprendizagem e dando possibilidade de estratégias pedagógicas eficazes. Criar condições favoráveis dentro desses aspectos é de extrema relevância para obtermos uma educação infantil qualitativa.

O centro de educação infantil tem funções de oferecer qualitativamente meios de construção de conhecimento e aprendizagens que permitirá a criança aprender, crescer e se desenvolver. Assim, compreendemos que o ambiente educacional infantil impulsiona e potencializa a infância como um todo, dando condições e se tornando base da primeira infância.

Atualmente vivenciamos o grande esforço das unidades de educação infantil em ressaltar diariamente a sua importância, tanto para a comunidade, como para a sociedade por completo, necessitando ser reconhecida e valorizada como base na educação dos indivíduos. O universo infantil vai além de brincadeiras, ele precisa ser reconhecido como pontapé inicial do desenvolvimento integral da criança, sendo oferecidos de modo significativo e amplo, as brincadeiras, a música e outros meios de aprendizagem. Sendo assim, encontramos diferentes ferramentas, recursos e espaços que podem ser utilizados de maneira lúdica, trazendo ressignificação a infância e que conduza as crianças ao conhecimento.

O ambiente educacional requer organização dos espaços e materiais de forma objetiva, com estruturas para a construção de conhecimento e uso de diferentes recursos. Deixar um ambiente atrativo e convidativo é motivar a criança a apreender e se desenvolver, evidenciando a importância do planejamento durante a rotina. De acordo com Horn (2004, p.28).

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções {...} nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

A educação infantil tem possibilidades de oferecer instrumentos de ensino diversificados e que tem efeitos incríveis no desenvolvimento das crianças, contemplando o cognitivo, afetivo, emocional e social, oferecendo em conjunto a autonomia e oportunidade de criar e recriar. Por isso a importância de oferecer a música como um dos imensuráveis recursos na primeira infância, é por meio dela que os principais objetivos dentro da educação podem ser atingidos.

A música vem sendo valorizada e reconhecida por muitos profissionais da educação, entrando em planejamentos e projetos, para contribuir com o crescimento integral do indivíduo. É comum que permaneça dúvidas e inquietações sobre como inserir o contexto musical dentro de atividades e que possibilite a criança aprender o que desejamos, porém já parou para pensar que ela tem uma

diversidade de gênero e estilos que podem ser usados para estimular os sentidos, partes do corpo, entre outras questões necessárias para a primeira infância, sendo assim um recurso de extrema relevância para o ensino.

Planejamento é essencial para o uso da música na educação infantil, é por meio dele que se atingem objetivos, se tornando possível inserir a música em um contexto significativo. Dentro da rotina na unidade educacional, é preciso estabelecer estratégias como o uso do tempo, espaço e materiais de acordo com a proposta e intencionalidade do uso do recurso. O tempo oferecido para a o uso da música dentro da atividade é fundamental para que ela tenha sentido, interessando e motivando a aprendizagem. Assim também acontece com os espaços e materiais. De acordo com Oliveira (2000, p. 158).

O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais no espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos.

Assim, compreendemos que toda utilização da música a fim de contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento, requer atenção e cuidado quando oferecido, devendo ser reconhecido como recurso e não como ocupação do tempo vago em meio à rotina na educação infantil. Deste modo, proporcionar dentro da escola um ambiente em que possa trabalhar a música em função do apreender permite à criança a valorização da sua imaginação, criatividade e afetividade por completo.

MÚSICA E INFÂNCIA - O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música sempre fez parte da vida dos povos de todas as culturas, sendo usadas nas mais diferentes situações. Há músicas para danças, para adormecer, para comemorar, para acalmar, para chorar etc. Os povos mais antigos usavam a música para demonstrar suas alegrias, tristezas e inquietações. Havia toda uma cerimônia ritualista, onde as pessoas cantavam e dançavam para pedir ou agradecer algo. Hoje podemos notar a música ainda fazendo parte da vida das pessoas, considerando o quanto essa linguagem é poderosa atingindo a todas as culturas e viajando no tempo e no espaço até os dias atuais.

John Cage (2003, p.20) é um músico americano do século XX tem uma definição muito interessante do que para ele seja músico. Ele afirma que. “é música o que eu escuto, se eu escutar como música”. Sendo assim, segundo esse músico, cada pessoa constrói seu próprio conceito de música, sendo um conceito particular, depende de como se dá para cada um, como por exemplo, uma pessoa pode considerar o som barulhento dos grandes centros urbanos como música ou o agradável som do mar e até mesmo o silêncio, se o escutar como tal. É comum ouvirmos as pessoas dizerem “isso é música para meus ouvidos”, quem nunca ouviu essa frase? Dela podemos realmente constatar que a construção do que seja música é particular, ou seja, cada um constrói seu próprio conceito de música.

Na educação o fato mais antigo encontrado sobre a utilização da música com o fim de educar é sobre o jesuíta José de Anchieta, que por volta de 1584 este padre ensinava os pequenos índios a lerem e contar através da música, não só Anchieta como todos os jesuítas ensinavam música para catequese e para alfabetizar. Essa música era na base gregoriano. Assim, no começo, a música tinha um caráter religioso no Brasil, depois foram surgindo escolas e conservatórios de músicas que inicialmente funcionavam junto às igrejas.

Dessa forma, foram surgindo os centros de cultura musical. Em 1833 o autor do Hino Nacional Brasileiro Francisco Manoel fundou a Sociedade Beneficente tornando-se mais tarde em Imperial Conservatório de Música e depois foi transformada em Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Só mais adiante é que foram surgindo regulamentações oficiais onde incluíam a música no currículo escolar.

Assim como a linguagem musical está presente em todas as culturas ela também se encontra presente na vida das pessoas antes mesmo de nascer. Hoje já sabemos que os bebês escutam e reagem aos sons internos e externos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é um importante ponto de partida para o processo de musicalização. Acima de tudo, a música é uma linguagem que desperta a curiosidade da criança, pois envolve aspectos motores, cognitivos e afetivos, também despertam sensações agradáveis, daí a grande importância do trabalho com a música para a criança da educação infantil, pois a ajuda a desenvolver aspectos próprios para a fase em que se encontram.

Ao entrar em contato com os objetos ela (a criança) rapidamente começa a interagir com o mundo sonoro, que é o embrião da música, e, nessa medida, qualquer objeto que produz ruído torna-se para ela um instrumento musical capaz de prender sua atenção por muito tempo. (JEANDOT 1997. p.25)

Através da citação feita acima, é possível confirmar a importância da exploração musical para a criança, mas como já foi dito o trabalho com a música deve ter como principal objetivo a formação e o desenvolvimento da criança, a sua socialização. A curiosidade sobre os sons leva as crianças a explorarem e construir conhecimentos, toda essa curiosidade e encantamento pelos diferentes sons, produzidos por uma diversidade de objetos desencadeou uma proposta muito rica na rede municipal de ensino, se trata do “parque sonoro” que tem como objetivo promover a escuta, a atenção, a percepção, a comunicação entre outras habilidades tudo isso fazendo música, brincando.

Teca Alencar Brito (2003. p.29) faz referências às pesquisas do compositor e pesquisador francês François Delalande, que pesquisou as condutas de produção sonora das crianças e relacionou as com os estágios de desenvolvimento humano, onde elaborou três categorias diferentes: exploração do som e do gesto ligada ao jogo sensorio-motor; expressão e a significação, relacionada ao jogo simbólico e a construção e estruturação da linguagem musical, ligada ao jogo com regras.

Focando mais nessa etapa da exploração, percebo que ao explorar as crianças criam muitas ideias sobre o universo musical sem necessariamente atentarem para o modelo que seja “certo” ou “errado”, ou seja, essas crianças acompanham cantigas e jogos musicais, no entanto, não estão

preocupadas em seguir um modelo convencional “correto”. O que realmente lhes importam é explorar os sons, dos mais variados jeitos, daí a importância de apresentar-lhe diversos materiais sonoros, para que ela possa ter a oportunidade da pesquisa. Ao professor cabe o papel de estimulador, aguçando a curiosidade e dando informações para que as crianças possam desenvolver-se integralmente dentro de um contexto significável para ela.

É a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança- ouvindo, cantando, imitando, dançando – constrói seu conhecimento sobre a música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e descobertas dos sons. (JEANDOT, 1997, p.28)

Assim sendo, vale a pena ressaltar a importância das atividades musicais como sendo fundamentais em um trabalho pedagógico, pois enquanto brincam as crianças fazem uso da música, dos sons em suas brincadeiras, cantando ou imitando, dançando ou dramatizando, enfim, dando significados aos brinquedos.

Teça Alencar Brito (2003. p.25), enfatiza que o jeito como a criança percebe, apreende e se relaciona com os sons o tempo espaço, demonstra o jeito como ela percebe, apreende e se relaciona com o mundo que vem explorando e descobrindo dia após dia.

Claramente fica evidente perceber que ao brincar com música, acaba explorando os gestos e os movimentos, o canto e a dança que são puras expressões da infância. Assim a música pode vir a dar muitas contribuições ao desenvolvimento da criança da educação infantil, como por exemplo, descoberta do próprio corpo, pois ao explorar os sons corporais batidas nas pernas, pés, palmas, estalos de dedos entre outros movimentos ela entrará em contato com seu corpo.

A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

As pesquisas feitas até o momento mostraram a trajetória da música dentro da arte, no contexto da educação infantil, sua forma de ser usada e a forte relação entre criança e música. Ao perceber essa relação e as contribuições que trabalha com a música pode proporcionar para a criança, fica mais fácil notar a sua importância no currículo da educação infantil.

Nicole Jeandot (1997, p.9) conta que até os 5 anos de idade viveu em um mundo completamente próprio alheia a tudo que acontecia a sua volta, somente andava, comia e dormia. Um dia foi levada ao conservatório onde sua mãe lecionava violino e nesse exato momento a pequena Nicole foi “sensibilizada”, hoje afirma que graças à música começou a se comunicar com o seu ambiente.

Essa é uma das contribuições que a música pode proporcionar a criança, integrando a na sociedade, fazendo com que a criança se comunique e se relacione com o meio em que vive. Nos primeiros anos de vida da criança também notamos como a música auxilia no desenvolvimento, pois ao entrar em contato com o imenso universo sonoro a criança passa a se apropriar dele, o que contribui no desenvolvimento da percepção, atenção e comunicação.

Esses objetivos podem ser alcançados através de jogos, o que mais uma vez reforça a importância das brincadeiras e jogos musicais. Nicole Jeandot (1997. p.10) apresenta em seu livro muitos desses jogos e brincadeiras musicais com o intuito de desenvolver, por exemplo, observa-

ção e reconhecimento dos ruídos do ambiente. Uma brincadeira muito interessante é “O mar e a montanha”, que incentiva a socialização e a expressão sonora.

Dessa forma é possível perceber como a música contribui no desenvolvimento da criança, segundo Teca Alencar Brito (2003, p.53), só de a criança realizar atividades musicais ela, conseqüentemente já está desenvolvendo várias habilidades. O trabalho com a música também pode vir a contribuir com outras áreas de conhecimento. “Num ambiente de permanente interação, de troca de informações, as crianças não só constroem instrumentos como também ampliam conhecimentos”. (BRITO, 2003, p.54)

A autora faz essa afirmação quando se refere a construção de instrumentos sonoros, enfatizando sua importância, dizendo que não deve ser encarada como “carência de instrumentos”, pois essa construção propicia muitos conhecimentos a criança, como, por exemplo, a reciclagem de materiais está ligada à educação ambiental, relacionada ao eixo “natureza e sociedade”.

Teça Alencar Brito (2003, p. 71), afirma que “fazer música leva a reflexão sobre a pluralidade cultural, desenvolvendo nas crianças atitudes de respeito e reconhecimento em relação a diversidade”. Acima de tudo o trabalho com música deve passar para a criança a altura musical de todos os povos, e em especial da cultura da criança. Sendo que a musicalização pode auxiliar na compreensão e expressão dos seus sentimentos, dos valores culturais e comunicação.

EDUCADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Por meio das ações do educador as crianças apreendem e vivenciam novas experiências, valorizando seus conhecimentos, saberes e cultura. Embora as atividades sejam oferecidas de modo a contribuir com a construção do conhecimento do educando, o que estimula novos meios de aprendizagem e o desenvolvimento significativo, são as intervenções e planejamentos expostos pelo educador na primeira infância. O Currículo integrador da infância paulistana (2015, p.54) descreve que:

Bebês e crianças são sujeitos potentes que expressam em todas as suas ações aquilo que vão aprendendo sobre o mundo que os cerca. São, por isso, produtores de cultura, constituídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se de diferentes linguagens).

O conhecimento se constrói por meio de grandes profissionais, o educador tem o papel primordial neste processo, se destacando no oferecimento de estratégias que possibilite atingir o esperado para a educação infantil. Deste modo, todo ensino nessa primeira etapa, tem importância ao desenvolvimento, necessitando ser instruído e valorizado por quem aplica. Assim, compreendemos a importância de incentivar as crianças no processo de aprendizagem, contribuindo com sua forma de ver o mundo e construção de significados.

O professor tem diversas possibilidades de ensinar e oferecer condições de novas experiências na educação infantil, tendo total liberdade de propor métodos qualitativos, ressaltando que a construção de conhecimento e aprendizagem tem coparticipação de educadores eficientes e dinâmicos.

Crianças que são estimuladas frequentemente durante a rotina escolar absorvem conteúdos importantes, que contribuem com todo o processo de desenvolvimento. O professor de educação infantil não deve ser assistencialista, servindo apenas para o cuidado básico a criança, deve propor um trabalho essencial para cognitivo, emocional e social. Quando pensamos no educador na primeira infância é fundamental compreender os avanços que ele traz ao crescimento das crianças, escutando, observando e estabelecendo uma comunicação, considerando que as crianças precisam vivenciar as práticas para expressar o que imaginam.

As crianças em processo de aprendizagem e construção de conhecimento, aprende explorando, descobrindo, interagindo, tornando a música um ótimo recurso a ser utilizado e aproveitado pelo educador, permitindo atingir seus sentimentos, opiniões, desejos e afetos.

Na educação infantil, os indivíduos podem se expressar por meio das diferentes linguagens de conhecimento, assim [...] “bebês e crianças têm direito de construir conhecimento considerando as questões-problema apontadas direta ou indiretamente por eles (seus desejos e interesses de conhecimento)” [...] (Currículo Integrador da infância paulistana, 2015, p. 56). O educador deve considerar que a atividade lúdica, como a música, é uma forma fundamental de interação, de expressão, que contribuem significativamente para a afetividade, inteligência e personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, obtivemos a oportunidade de perceber a música no contexto da educação infantil. Evidenciando que por muito tempo a música transmitida erroneamente, pois tinha como objetivo principal passar regras e adquirir comportamentos, excluindo o prazer de ouvir, de sentir, de explorar e de criar música.

Nota-se que aos poucos essas ideias cristalizadas referentes a educação musical estão desaparecendo, dando espaço a novas concepções. Percebo que muitos educadores começam a interessar se pela linguagem musical, ampliando seu repertório e percebendo a como linguagem e área de conhecimento.

Os educadores pesquisados consideram que o trabalho com a música auxilia no desenvolvimento da linguagem oral, da concentração, do equilíbrio, da atenção entre outros. Entretanto, há ainda, outros aspectos muito importantes, como a exploração e criação de objetos sonoros, e a criação musical, ou seja, o “fazer música”, que infelizmente ainda acabam passando despercebidos por alguns educadores.

Por meio desta pesquisa contata-se que muitos fatores contribuíram para que o ensino de música na educação infantil se tornasse tão mecânico, como por exemplo, as várias mudanças nas leis, isso deixaria os educadores muito inseguros.

Assim, ressalta-se a oportunidade de verificar e compreender que a música antes de tudo é uma linguagem, uma área de conhecimento, sendo percebida como tal torna se uma grande promotora de socialização e interação. destacando que esse trabalho contribuiu muito para a for-

mação acadêmica, pessoal e profissional, pois a pesquisa ampliou os conhecimentos com relação a música na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**

BRASIL, Ministério da educação. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental-SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais. PCNs.** Artes. MEC/SEF.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil-propostas para o desenvolvimento integral da criança.** – 2. Ed – São Paulo-SP/Peirópolis,2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa.** 6 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004.

GODOI, Luis Rodrigo. **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Londrina 2011. <<https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/a-importancia-da-musica-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso 16 jun. 2024.

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

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2000.

JANNIBELLI, Émilia D'anniballe. **Musicalização na escola.** Rio de Janeiro/Nova Fronteira,1980.

MACHADO, Ana Maria. **O Tesouro das Cantigas para Crianças**. Rio de Janeiro/ Nova Fronteira, 2001.

MÁRSICO, Leda Osório. **A Criança e a Música**. Porto Alegre – Rio de Janeiro/ Globo, 1982.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

RODRIGUES, Erinaldo Reinaldo. **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil**. Fortaleza, 29 Nov.2017. <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_51.pdf>. Acesso 16 jun. 2024.

SILVA, Denise Gomes Da. **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil: uma análise da literatura**. Londrina 2010. Acesso em: 16 jun. 2024.

METODOLOGIAS ATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO



MILENE DIAS DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FMU (2022); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Anhanguera (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Prof. Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

Este artigo examina como as metodologias ativas ajudam as crianças a aprenderem a ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental. A alfabetização é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos e vai além da decodificação e escrita. Deve também formar cidadãos reflexivos e engajados com seu ambiente. A Gamificação, a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) são exemplos de técnicas ativas que podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Essas abordagens colocam o aluno no centro do processo educativo, pois os incentivam a assumir a responsabilidade e a assumir o protagonismo. Eles também aumentam a motivação por meio de atividades práticas e colaborativas. No entanto, é difícil levar a cabo essas estratégias. Esses problemas incluem a resistência dos educadores, a falta de infraestrutura e a necessidade de treinamento contínuo dos professores. Os materiais didáticos adequados e um planejamento pedagógico cuidadoso são necessários para o sucesso dessas metodologias. O objetivo do estudo é descobrir como as metodologias ativas impactam a alfabetização e ajudar a refletir sobre a formação dos professores e a implementação de novos métodos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Alfabetização Nos Anos Iniciais; Aprendizagem Baseada Em Projetos (ABP); Gamificação; Sala De Aula Invertida; Práticas Pedagógicas Interativas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares da educação e desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. A decodificação e a escrita da língua não são os únicos objetivos dessa fase. Também envolve a criação de cidadãos reflexivos, capazes de entender e

interagir com os vários contextos que os rodeiam. Soares (2020) afirma que, enquanto a alfabetização é um "fenômeno que se desenvolve em ambientes escolares", o aprendizado é um "fruto de convivências sociais em ambientes letrados". A alfabetização é uma etapa crucial do currículo escolar no Brasil, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, onde as bases são estabelecidas para o aprendizado posterior. Muitos alunos, no entanto, encontram dificuldades com esse desenvolvimento, o que leva ao desinteresse dos alunos pela escola e pelo conteúdo. As metodologias ativas "colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo sua autonomia e protagonismo" (MORAN, 2015). Essas técnicas incentivam os alunos a participarem de forma ativa e colaborativa na construção do conhecimento, tornando a alfabetização mais divertida e eficaz.

O objetivo geral deste artigo é avaliar a eficácia das técnicas ativas na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, estão estabelecidos os seguintes objetivos específicos para alcançá-los:

- Identificar as principais metodologias ativas utilizadas no processo de alfabetização.
- Discutir as aplicações práticas dessas metodologias em sala de aula.
- Avaliar a implementação das metodologias ativas na alfabetização.
- Investigar os desafios enfrentados pelos educadores na adoção dessas abordagens pedagógicas.

A necessidade de alterar os métodos pedagógicos convencionais, que frequentemente não atendem às necessidades dos alunos contemporâneos, foi a razão pela qual o tema "Metodologias Ativas na Alfabetização" foi escolhido. O objetivo deste estudo é encontrar soluções que possam aumentar o envolvimento dos alunos e, portanto, os resultados de aprendizagem. As metodologias ativas "favorecem a participação dos alunos e promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador", segundo Kleiman (2016). Com o aumento da diversidade das pessoas e das maneiras pelas quais os alunos aprendem, é fundamental que os educadores adotem métodos que levam em consideração essas particularidades.

Como as técnicas ativas impactam a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental? Esta é a pergunta principal que este artigo pretende responder. Essa questão orientará a pesquisa e ajudará a refletir sobre a formação docente e o desenvolvimento de novos métodos de ensino da leitura e escrita.

METODOLOGIAS ATIVAS

O termo "metodologias ativas" refere-se a um conjunto de abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e incentivam sua participação ativa. Tais abordagens visam tornar o educador um mediador da aprendizagem, incentivando os alunos a participarem e construir seu próprio conhecimento por meio da reflexão, da pesquisa e da participação. As metodologias ativas "colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo sua autonomia e protagonismo", afirma Moran (2015).

A gamificação, o ensino híbrido, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos estão entre as metodologias ativas mais conhecidas. Embora cada uma dessas estratégias tenha suas próprias características, todas elas trabalham com o mesmo objetivo: tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado. As metodologias ativas permitem que os alunos pensem sobre como estão aprendendo e alterem como aprendem, enfatizando a importância da avaliação formativa e do feedback.

A seguir estão algumas características que distinguem as metodologias ativas das abordagens educacionais convencionais:

- Centralidade do Aluno;
- Aprendizagem Colaborativa;
- Contextualização do Conhecimento;
- Autonomia e Responsabilidade;
- Avaliação formativa;

Os métodos tradicionais de ensino diferem das metodologias ativas porque usam uma abordagem expositiva, onde o professor é responsável por transmitir o conhecimento.

As metodologias ativas visam promover um ambiente de aprendizagem mais reflexivo e prático, enquanto os métodos tradicionais são mais unidimensionais e centrados no professor. Essa perspectiva tende a ser favorável na alfabetização, pois é necessário o envolvimento ativo e a aplicação prática para construir habilidades de leitura e escrita e letramento de forma eficaz.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa que coloca os alunos em situações reais e importantes. Neste método, eles são incentivados a pesquisar, estudar e resolver problemas, ler e escrever. Em busca de uma aprendizagem mais independente e significativa, os alunos trabalham em projetos que podem incluir a criação de histórias, jornais ou livros.

Os antecedentes da metodologia de aprendizagem baseada em projetos remontam ao século XX, quando John Dewey enfatizou a importância de "aprender mediante o fazer". Ele contextualizou o aprendizado de forma gradual e prática, valorizando a capacidade de pensar dos alunos. Tinha a intenção de usar métodos experimentais para desenvolver os alunos em todas as suas facetas físicas, emocionais e intelectuais. O Construtivismo reflete esse princípio e incentiva a alfabetização prática.

A ABP melhora não apenas as habilidades de escrita e leitura, mas também o pensamento crítico e as habilidades de trabalho em grupo, que são importantes para a vida. Os alunos têm a oportunidade de aplicar o que aprendem em situações reais ao trabalhar em projetos, tornando o aprendizado ainda mais significativo e relevante em suas vidas. Além disso, é uma abordagem

pedagógica ampla que inclui várias metodologias ativas que os professores podem usar de acordo com os objetivos de cada etapa do projeto. "Ele pode utilizar a gamificação, a rotação por estações, a sala invertida e a discussão entre colegas ao longo da proposta", afirma Aline Geraldi, formadora de professores e consultora da NOVA ESCOLA.

A ABP é uma abordagem de ensino e aprendizagem do século XXI que requer mais esforço dos professores e alunos. Isso significa que os professores devem refletir sobre sua prática docente e transformar sua postura de especialista em conteúdo em mediador de aprendizagem, enquanto os alunos assumem a responsabilidade por sua educação.

As principais características dessa abordagem são:

- Centralidade do Aluno: O aluno é o foco do processo de aprendizagem.
- Trabalho em Grupos: O desenvolvimento ocorre em grupos colaborativos.
- Processo Ativo e Cooperativo: A aprendizagem é integrada, interdisciplinar e orientada para o aluno.

O uso de projetos motivadores e envolventes baseados em uma questão, tarefa ou problema é o que define a ABP, de acordo com Bender (2014). Os alunos aprendem os conteúdos acadêmicos usando o método de resolução de problemas cooperativo nessa abordagem, que "é uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem" (BENDER, 2014).

SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa que altera a dinâmica de ensino tradicional. Ao estudar o conteúdo em casa por meio de vídeos ou leituras, ela permite que os alunos discutam, pratiquem e aprofundem seus conhecimentos em sala de aula. Este método permite que o instrutor ajude os alunos a aprenderem e promova interações significativas entre eles. Como afirmado por Bergmann e Sams (2018, p. 33: "O conceito de sala de aula invertida significa que o que costumava ser feito em sala de aula agora é feito em casa, e o que costumava ser feito como trabalho de casa agora é feito em sala de aula".

Os benefícios da sala de aula invertida incluem alunos mais participativos e maior responsabilidade pelo aprendizado. Uma sala de aula invertida para alfabetização também pode ajudar os alunos a aprenderem a ler e escrever. A sala de aula invertida é uma abordagem educacional que altera o modelo de sala de aula tradicional e permite que os alunos colaborem e aprendam uns com os outros. Para este método, os professores escolhem o conteúdo e constroem os materiais de aprendizagem para ajudar os alunos a adquirirem conhecimento teórico e usar a sala de aula para resolver problemas, atividades práticas e discussões de grupo (Roman et al., 2017).

GAMIFICAÇÃO

A gamificação é uma metodologia ativa que usa jogos em sala de aula para engajar e motivar os alunos. Este método usa atividades divertidas e desafiadoras para incentivar os alunos a participarem ativamente do processo de alfabetização. Jogos de palavras, atividades de caça-palavras e atividades de soletração são alguns exemplos de metodologias usadas na alfabetização.

A gamificação da alfabetização pode incluir a criação de jogos digitais ou analógicos que envolvam a leitura e a escrita, como jogos de memória com palavras, quebra-cabeças com letras e sílabas ou jogos de tabuleiro com desafios de ortografia. Essas atividades lúdicas não apenas tornam o aprendizado mais divertido, mas também ajudam os alunos a praticarem e melhorar suas habilidades de leitura e escrita em um ambiente relaxante e estimulante (FARDO, 2013).

OUTRAS METODOLOGIAS ATIVAS

Além das metodologias já mencionadas, existem outras abordagens ativas que podem ser aplicadas à alfabetização, como:

Aprendizagem Cooperativa: Parafraseando Graça (2016) A aprendizagem colaborativa é um processo ativo em que os alunos trabalham juntos, a autoridade é dividida e o professor atua como facilitador e parceiro da comunidade de aprendizagem. Os alunos concentram a responsabilidade pelo aprendizado e os colegas também são responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Ensino Baseado em Problemas (EBP): Dispõe aos alunos situações-problema do mundo real que precisam ser resolvidas por meio da leitura e da escrita. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, a pesquisa e a aplicação prática do conhecimento, tornando a alfabetização uma habilidade funcional e necessária para a resolução de desafios (ARAÚJO, 2017). Para Munhoz (2015) no Ensino Baseado em Problemas o aluno:

Ao enfrentar um problema, sem uma solução definida de forma prévia, não atestada pelo professor, que adota um papel de orientador, somente o despertar do senso crítico, da criatividade e da iniciativa é capaz de levar a uma solução satisfatória (p. 124).

Ensino Híbrido: Utiliza o ensino presencial com atividades online, possibilitando uma maior personalização do aprendizado. Na alfabetização, essa metodologia pode incluir a utilização de plataformas digitais para a prática de leitura e escrita, juntamente com atividades em sala de aula para aprofundar o conhecimento e promover a interação entre os alunos (BACICH et al., 2015).

A expressão ensino híbrida está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma única forma de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH, NETO e TREVISAN, 2015, p. 47)

Tais metodologias ativas, quando aplicadas de forma adequada e integrada, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos,

tornando o processo de alfabetização mais envolvente, significativo e eficaz.

BENEFÍCIOS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas tornam o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Essas abordagens colocam o aluno no centro do processo educativo, tornando-os mais responsáveis pelo conhecimento. "As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo sua autonomia e protagonismo", afirma Moran (2015). Como resultado dessa mudança na dinâmica de ensino, os alunos estão mais motivados a participar de atividades, participar de discussões, trabalhar juntos e aplicar o que aprenderam em situações práticas.

A utilização de métodos como a gamificação e o aprendizado baseado em projetos não apenas torna o processo de aprendizagem mais emocionante, mas também cria um ambiente onde os alunos estão mais dispostos a compartilhar suas opiniões e ideias. "A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem aumenta o engajamento e a motivação dos alunos", observa Fardo (2013). Esta técnica não apenas melhora a retenção de informações, mas também desperta a curiosidade e o desejo de aprender mais.

O impacto das metodologias ativas no desenvolvimento dos alunos é significativo em todo o mundo. Essas técnicas ajudam a adquirir conhecimentos acadêmicos, além de desenvolver competências sociais e cognitivas essenciais. Uma característica das metodologias ativas é a interação contínua dos alunos, que melhora habilidades como colaboração, comunicação e empatia.

A resolução de problemas e a aplicação do conhecimento em situações práticas estimulam o pensamento crítico e a criatividade. Por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos desafia os alunos a lidar com problemas reais, aprimorando suas habilidades de pesquisa, análise e tomada de decisão.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A aplicação de metodologias ativas nas instituições educacionais pode enfrentar uma série de obstáculos que podem prejudicá-las. Uma das principais questões é a resistência de alguns educadores. Esses educadores estão acostumados com métodos tradicionais de ensino e têm dificuldade em experimentar novas abordagens. "A transição de uma metodologia tradicional para uma ativa requer uma mudança de mentalidade que nem sempre é fácil de alcançar", afirma Araújo (2017). A falta de tempo para planejamento e formação, bem como a pressão de seguir currículos rígidos, podem aumentar essa resistência.

A utilização de tecnologias como vídeos educacionais, plataformas online e materiais digitais interativos é um componente comum de aulas invertidas. No entanto, alguns alunos não podem usar todos esses recursos devido a problemas com dinheiro, infraestrutura insuficiente ou acesso limitado à internet. Disparidades como essa podem impedir que os alunos participem plenamente

da educação e prejudiquem a igualdade de oportunidades educacionais (Possolli & Fleury, 2021).

A infraestrutura das escolas representa um grande obstáculo. Muitas instituições não têm as instalações necessárias para apoiar metodologias ativas, que frequentemente requerem uma variedade de recursos tecnológicos e materiais didáticos.

Além disso, não saber como aproveitar o tempo em sala de aula pode ser um problema. O aprendizado baseado em projetos e outras metodologias ativas podem exigir mais tempo para completar as atividades, o que pode ser um obstáculo para um currículo já saturado.

FORMAÇÃO E RECURSOS

A capacitação dos professores é fundamental para a implementação bem-sucedida das metodologias ativas. Muitos educadores podem não ter recebido o treinamento necessário para aplicar essas técnicas de maneira eficaz. Para que os professores se sintam confiantes e preparados para aplicar metodologias ativas em suas práticas, é necessário suporte pedagógico e formação contínua.

Os materiais didáticos devem ser compatíveis com a formação. Os recursos pedagógicos devem ser escolhidos e modificados para atender às necessidades e objetivos dos alunos. Ao considerar o perfil dos alunos e os objetivos da instituição, o planejamento pedagógico deve incluir diretrizes claras sobre o uso de metodologias ativas. A adoção de metodologias ativas pode ser superficial e ineficaz se não houver um planejamento consistente.

Embora existam muitas limitações e obstáculos na implementação de metodologias ativas, eles podem ser superados por meio de uma abordagem estratégica que inclui formação contínua para professores, adequação de recursos e um planejamento pedagógico bem-organizado. Para garantir que as metodologias ativas realizem seu potencial de transformar o processo de ensino-aprendizagem e promover uma educação mais significativa e envolvente, é necessário superar esses obstáculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de metodologias ativas no ensino da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental demonstra um potencial significativo para transformar o processo educativo. Ao colocar o aluno no centro da aprendizagem e incentivar a participação ativa, essas abordagens ajudam a criar um ambiente mais motivador e significativo. A gamificação, a sala de aula invertida e o aprendizado baseado em projetos ajudam as crianças a aprenderem a ler e escrever. Eles também ajudam a desenvolver habilidades como criatividade, colaboração e pensamento crítico.

No entanto, há desafios na adoção dessas metodologias. É necessário superar obstáculos como a resistência dos educadores, a falta de infraestrutura e a necessidade de formação contínua. A implementação eficaz das metodologias ativas depende da capacitação dos professores e da

adequação dos materiais didáticos. Os recursos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e às metas educacionais, bem como um planejamento pedagógico sólido.

Para que as metodologias ativas tenham o potencial de transformar o mundo, os educadores devem receber formação profissional contínua, investir em infraestrutura e revisar continuamente as práticas pedagógicas. Para garantir uma educação mais inclusiva, divertida e eficaz, é necessário que os alunos sejam preparados para os desafios futuros e para a vida em um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos de Souza. **Da metodologia ativa à metodologia participativa**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Metodologia participativa e as técnicas ensino aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-56.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISAN, Fernando de M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

FARDO, M. L. **A GAMIFICAÇÃO APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GRAÇA, R.M.S.T (2016). **A aprendizagem colaborativa no contexto do ensino-aprendizagem de português língua estrangeira**. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em português Língua Segunda /Língua Estrangeira orientada pela Professora Doutora Ângela Carvalho Faculdade de Letras da Universidade do Porto Junho de 2016

KLEIMAN, Angela. **Alfabetização e letramento: o que é?** São Paulo: MERCADO DE LETRAS, 2016.

MORAN, José M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** São Paulo: Papirus, 2015.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. ABP: **Aprendizagem baseada em problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino-aprendizagem.** São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NOVA ESCOLA. **O que é a aprendizagem baseada em projetos e como ela pode ser usada na recomposição de aprendizagens.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21206/o-que-e-a-aprendizagem-baseada-em-projetos-e-como-ela-pode-ser-usada-na-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso 25 jul. 2024.

POSSOLLI, G. E. .; FLEURY, P. F. F. . **Challenges and changes in teaching practice in remote emergency teaching in Higher Education in Health and Humanities.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 13, p. e146101320655, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.20655. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20655>. Acesso 30 jul. 2024.

ROMAN C, Ellwanger J, Becker GC, Da Silveira AD, Machado CLB, Manfroi WC. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa.** Clin Biomed Res [Internet]. 15º de dezembro de 2017 [citado 25 de julho de 2024];37(4). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/73911>

SILVA, J. R. **Metodologias ativas na educação.** São Paulo: Editora Educação, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



NÁDIA IRINA RAMOS PRADO

Graduação em pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2011); Especialista em educação especial e inclusiva pela Faculdade São Luís (2022); Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil - na EMEF Professor Renato Antônio Checchia.

RESUMO

O conceito de alfabetização tem sido amplamente utilizado por profissionais da área educacional desde os anos 1980. Mais do que apenas "aprender a ler e escrever", a alfabetização envolve dominar a linguagem escrita e aplicá-la em diferentes contextos sociais. A utilização de materiais didáticos desatualizados está relacionada ao insucesso escolar, uma vez que o processo de aprendizagem é único e progressivo para cada indivíduo. A habilidade de ler e escrever efetivamente se desenvolve ao trabalhar com diversos tipos de textos que são relevantes socialmente no contexto específico de cada grupo de alunos. A repetição de frases sem sentido prejudica o desenvolvimento da compreensão de texto pelos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Leitura Significativa.

INTRODUÇÃO

Atualmente é frequente ouvirmos que as crianças contemporâneas não demonstram interesse pela leitura. Muitas delas não se sentem motivadas pelos pais ou pela escola. No entanto, além do estímulo, os professores precisam integrar as práticas sociais de leitura em sala de aula, utilizando vocabulário e textos que sejam relevantes no contexto social de seus alunos durante o ensino de leitura e escrita. Não se trata de uma tarefa simples como seguir um currículo padronizado; requer reflexão por parte dos educadores.

Ensinar simplesmente a decodificar palavras, frases e textos não é suficiente. É essencial formar leitores. Para se tornar um leitor, além do hábito de ler, é necessário participar ativamente de práticas sociais de leitura.

A teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), representa a teoria mais moderna e amplamente aceita sobre alfabetização e letramento. A escrita passa a ter um significado filosófico, respeitando os aspectos cognitivos. Piaget define o sujeito cognoscente como aquele que busca conhecimento e tenta compreender o mundo ao seu redor, enfrentando as dúvidas que surgem desse mundo. As pesquisadoras também consideram a criança como um sujeito cognoscente, pois buscam aprender os conceitos da escrita. As hipóteses de leitura e escrita das crianças são construídas com base em teorias lógicas e coerentes que devem ser reconhecidas pelo professor. O desenvolvimento do pensamento do estudante é o aspecto mais relevante.

Antes das pesquisas e teorias de Ferreiro e Teberosky, o educador brasileiro Paulo Freire desempenhou um papel fundamental. O renomado "Método Paulo Freire" foi aplicado pela primeira vez em 1963, na região de Angicos (RN), durante o processo de alfabetização e politização de jovens e adultos. Foi um marco na história da educação no Brasil, onde Freire introduziu o conceito de "palavras geradoras", vocabulário comum local utilizado no processo de alfabetização e letramento.

O estudo desses autores oferece um sólido embasamento para o trabalho da maioria dos educadores contemporâneos, pois atribui significado ao ato de ler e escrever, respeitando a diversidade dos estudantes.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

Desde os primeiros anos de vida, antes mesmo de iniciar a escola, o processo de alfabetização e letramento das crianças já se inicia. Desde tenra idade, as crianças formulam hipóteses e gradualmente refinam suas habilidades. Ao ingressarem na educação infantil, têm seu primeiro contato com o mundo da escrita tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Durante suas brincadeiras, observa-se a manifestação de comportamentos leitores: brincam de escrever, manipulam livros, revistas e outros materiais, imitando os adultos que as cercam. As garatujas e os grafismos primitivos, apesar de parecerem simples brincadeiras infantis, são na verdade representações carregadas de significado e hipóteses sobre a escrita. É possível identificar uma evolução nas representações feitas por uma mesma criança ao longo do tempo.

Segundo Morais (2012), as oportunidades de interação com práticas de leitura e escrita têm um impacto significativo no processo de apropriação do sistema alfabético e no desenvolvimento dos conhecimentos sobre a linguagem escrita. O ambiente que nos cerca pode ser considerado alfabetizador em razão da diversidade de formas, cores e imagens que oferece, mas para que seja efetivamente alfabetizador, a criança deve estar preparada para percebê-lo, o que ocorre quando seu senso de observação e curiosidade estão plenamente despertados. Nesse sentido, é crucial que os professores questionem seus alunos sobre esses conceitos preliminares da escrita que são construídos pelas próprias crianças. É importante explorar o que elas pensam sobre a escrita, qual seu propósito e sua importância. É fundamental compreender que não há uma prontidão universal para a alfabetização, e a crença nisso pode excluir alunos que não apresentam determinadas ha-

bilidades iniciais.

O acesso precoce ao alfabeto é de suma importância, pois ele serve como um recurso de apoio e consulta. Os alunos gradualmente assimilam a grafia das letras e a sequência alfabética como elementos perceptivos, o que possibilita a comparação e a elaboração de hipóteses sobre a linguagem escrita. O alfabeto deve ser visível para todos em letras grandes, tanto na forma impressa quanto cursiva, uma vez que ambos os estilos estão presentes no mundo que cerca as crianças. No cotidiano escolar, os estudantes estabelecem conexões entre letras e sons, entre as letras do alfabeto e as letras de seus nomes, assim como com as letras encontradas na rua, na televisão e dentro de suas casas.

Essas conexões iniciais entre letras e sons são fundamentais para o desenvolvimento inicial da alfabetização. Ao relacionar as letras do alfabeto com seus próprios nomes e com as letras encontradas em diferentes contextos, as crianças começam a perceber a utilidade prática da escrita e a entender que as letras representam sons específicos da fala. Essa compreensão é crucial para o próximo passo no processo de alfabetização, em que os pequenos começam a decodificar palavras simples e, gradualmente, textos mais complexos.

Além disso, é essencial que os educadores reconheçam a importância de um ambiente alfabetizador não apenas dentro das salas de aula, mas também fora delas. As crianças aprendem de maneira significativa quando estão imersas em um ambiente que valoriza a escrita e a leitura. Por exemplo, ao lerem placas de rua, menus de restaurantes ou mesmo ao escreverem pequenas notas, elas internalizam a ideia de que a escrita está presente em diferentes aspectos de suas vidas cotidianas. Esse tipo de exposição constante e variada é crucial para fortalecer as habilidades emergentes de leitura e escrita desde tenra idade.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

O termo "letramento" no Brasil surgiu na segunda metade dos anos 1980, trazendo novos insights sobre os aspectos práticos e sociais da linguagem escrita. Durante muito tempo, um aspecto crucial da alfabetização foi negligenciado no Brasil: a importância do uso funcional da alfabetização.

Embora Paulo Freire não tenha utilizado explicitamente o termo "letramento", suas contribuições representam uma filosofia educacional profundamente enriquecedora em comparação aos métodos de ensino tradicionais. Freire incorporou textos socialmente relevantes na prática didática, especialmente no nível alfabético.

Antes de detalhar os passos metodológicos, Freire introduziu o conceito de "palavra geradora", que é selecionada do vocabulário dos aprendizes. Esta palavra é utilizada com critérios temáticos, fonêmicos, motivacionais e de conscientização. Em seguida, as sílabas são decompostas e novas palavras são formadas a partir delas.

Os passos metodológicos desenvolvidos por Freire ao longo de sua carreira incluem:

1. Codificação: representação de uma situação vivida pelos alunos através da palavra geradora.
2. Descodificação: reinterpretação da realidade expressa na palavra geradora pelos estudantes.
3. Análise e síntese: compreensão de que a palavra escrita representa a palavra falada.
4. Consolidação da leitura e escrita: revisão da análise das sílabas e apresentação de suas famílias silábicas para a formação de frases com significado.

Além desses passos, é essencial que os estudantes "leiam o mundo" através das linguagens que já conhecem e exercitem suas competências comunicativas. Segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita. Para evitar que a leitura se torne mecânica, é fundamental que desde o início da alfabetização as palavras geradoras sejam utilizadas com significado. A linguagem escrita contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, permitindo uma reflexão sobre sua realidade e enriquecendo sua compreensão do mundo.

Nenhum aprendizado em escrita e leitura será significativo sem uma perspectiva de prática social. Desde o início, a prática de leitura e escrita deve ser contextualizada e fazer sentido para os estudantes. Inicialmente, as primeiras formas escritas significativas geralmente são seus próprios nomes, já grafados em materiais desde a educação infantil. Ao incorporar a escrita de seus nomes na rotina escolar diária, os alunos estabelecem intencionalidade e funcionalidade pessoal em relação à escrita.

No trabalho com cartilhas, muitas vezes os alunos decoravam palavras e as reproduziam repetitivamente. Isto não pode ser considerado aprender a ler e escrever, pois se torna um ato mecânico, repetitivo e cansativo. Além da questão fonética, o professor alfabetizador deve estar sempre disponível e atento para aguçar a sensibilidade e atenção das crianças para os materiais escritos, em situações que elas possam participar ativamente do processo de construção de hipóteses. Os alunos podem, em grupos, manusear revistas, jornais, folhetos e outros materiais impressos. Ainda em grupos, podem eles mesmos produzir esses materiais escritos, o que possibilitará novas hipóteses sobre a escrita. Seus trabalhos devem ser sempre expostos nas paredes da sala ou da escola, mostrando que todo material escrito tem um propósito. Quando este propósito atinge todas suas possibilidades, devem ser retirados para não perderem o sentido e a importância.

A rotina deve ser estabelecida com atividades permanentes (que se repetem de forma intencional e previsível como, por exemplo, o cabeçalho no caderno, no qual anotam a data, o nome da escola e mais algumas informações que a professora achar pertinente), atividades sequenciadas ou projetos (estratégias que atendem uma sequência de mediações) e atividades ocasionais (resgatando informações de interesse dos alunos e acontecimentos importantes da época).

Toda sala de aula deve haver um espaço com acesso livre a livros, revistas, jornais e outros materiais impressos, para que os alunos consultem quando tiverem em tempo livre. Espontaneamente ou como rotina, o professor deve familiarizar o aluno com a leitura feita por ele. Contação de histórias e outros gêneros, apenas por prazer ou para aguçar a curiosidade dos alunos sobre algum

assunto. Nestes momentos de prazer, não se deve criar uma lição sobre isso, para que os alunos assimilem a leitura espontânea como prazerosa.

A leitura compartilhada, em que cada indivíduo lê uma parte de um texto e pode adicionar comentários pessoais, cria condições para que haja atribuição de sentido por diferentes leitores. Os alunos aprenderão que nem todo mundo tem a mesma compreensão de um mesmo texto, e neste momento o professor deve intermediar e fazê-los enxergar que geralmente o autor escreveu seu texto com a intenção de apenas uma interpretação. Comentar o que se leu ou ouviu ajuda a atribuir sentido ao texto, e ouvir outros participantes possibilita que uns se apropriem de estratégias utilizadas por outros, ampliando sua proficiência leitora pessoal.

Uma boa ação na prática de leitura é ler e reler em voz alta para que a compreensão do texto seja melhorada. O professor deve fazê-lo em sala de aula e incentivar seus alunos a fazerem o mesmo. Antigamente a leitura em voz alta na escola servia para avaliar o desempenho nessa atividade, o que gerava desconforto. Hoje em dia perde-se essa questão avaliativa e punitiva, fazemos essa atividade por prazer, pelo bem maior da compreensão do que se lê. Ler e reler não consiste num método mecânico e decoreba, deve-se fazê-lo apenas para favorecer a compreensão e dar ritmo à narração.

O sarau e o teatro também devem ser trabalhados, desde os anos iniciais da alfabetização, pois propiciam a fluência. Essas atividades devem ser trabalhadas como projetos para seu desenvolvimento. Projetos cujo produto seja apenas uma atividade de leitura.

Cada professor escolhe quais gêneros textuais são adequados para sua turma. Não há razão para trabalhar atentamente bula de remédio com crianças no 1º ano do ensino fundamental, por exemplo. Há uma certa restrição.

“Se quisermos nos distanciar dessa restrição, precisamos estar cientes de que pensar em letramento na sala de aula implica considerar as práticas que ocorrem fora da escola, levando em conta os textos que circulam em diversos grupos sociais dos quais os alunos participam.” (CAMINI e PICCOLI, 2012, p. 25).

Neste caso, é fundamental descobrir quais são as funções da língua escrita no contexto em que os alunos estão inseridos e criar possibilidades, que farão a inserção dos alunos no mundo da escrita. Já foi mencionado que letramento não consiste em codificar e decodificar, mas também são conceitos importantes para aprender a ler e escrever. Essas habilidades devem ser dominadas paralelamente com as estratégias que levam à compreensão. Qualquer método utilizado por um professor que valorize apenas uma dessas categorias não tornará o aluno um leitor competente.

A LEITURA

A afirmativa de que "a leitura precede a escrita" se fundamenta na constatação ao longo dos anos de que a compreensão do mundo precede a habilidade de decifrar e interpretar símbolos escritos. Assim, a alfabetização e o letramento são processos complementares e distintos, ambos essenciais no ensino e aprendizagem da leitura e escrita. A escrita, como representação da linguagem verbal, está integrada ao cotidiano social de todos, seja nos letreiros de ônibus, placas de

trânsito ou fachadas comerciais.

A leitura e a escrita são atos históricos, sociais e culturais, o que implica que a alfabetização não se encerra ao final dos primeiros anos de escolarização. É um processo contínuo compartilhado entre professores, familiares e outros profissionais com quem o indivíduo interage ao longo da vida. Antes de decodificar palavras, frases e textos, os indivíduos interpretam o mundo ao seu redor. Assim, ler palavras é uma extensão natural da leitura do mundo, visto que as letras são elementos integrados ao ambiente cultural e social.

A teoria da psicogênese da escrita, formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), também conhecida como construtivismo, redefine a escrita alfabética como um sistema notacional, indo além da mera decodificação. Esta abordagem filosófica e psicológica contrasta com métodos tradicionais de ensino, que tendem a restringir o processo educativo, muitas vezes levando ao fracasso escolar.

Não há consenso sobre um método único para garantir o letramento de todas as crianças em uma sala de aula. Portanto, é fundamental que os professores criem ambientes que promovam o contato significativo das crianças com a escrita e a leitura. Métodos tradicionais de cópia e memorização estão cedendo lugar a abordagens que incentivam a exploração e a aplicação prática do conhecimento adquirido.

O aprendizado da leitura e escrita vai além da simples repetição de sílabas. A diversidade de gêneros textuais disponíveis no cotidiano dos alunos enriquece suas hipóteses de escrita e acelera sua apropriação do sistema alfabético. As práticas sociais desempenham um papel crucial na construção do conhecimento sobre leitura e escrita desde os estágios iniciais.

Para que a reflexão sobre as palavras seja eficaz, é essencial que os alunos participem ativamente da leitura e produção de textos. Ao observar a leitura por parte de outros, os alunos absorvem conhecimento sobre diferentes gêneros textuais, suas características e propósitos, mesmo antes de conseguirem ler por si mesmos.

A entonação e o ritmo do professor ao ler para os alunos influenciam significativamente a compreensão textual. A aprendizagem de leitura e escrita em crianças deve ser complementada com atividades lúdicas que motivem o aprendizado, proporcionando um ambiente estimulante no qual a leitura seja uma atividade prazerosa e significativa.

A simples exposição a materiais escritos não é suficiente para ensinar leitura e escrita; é necessário que os materiais sejam utilizados em contextos autênticos e funcionais do dia a dia dos alunos.

Diversas estratégias de leitura podem ser implementadas em sala de aula, incluindo leitura pelo professor, leitura compartilhada, leitura pelo aluno e leitura para apresentação a outros. Cada atividade deve ser cuidadosamente planejada para evitar a monotonia e manter o interesse dos alunos.

A avaliação do nível de alfabetização e letramento de cada criança deve considerar suas habilidades individuais e o processo de aquisição de conhecimento ao longo do tempo. A avaliação

diagnóstica contínua é essencial para guiar a intervenção pedagógica e garantir o progresso educacional adequado.

A leitura é uma atividade complexa de ser avaliada, pois deixa poucos rastros documentais. Portanto, a avaliação deve focar na compreensão textual dos alunos e no conhecimento que possuem sobre os gêneros textuais estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da leitura e escrita deve ser iniciada desde cedo nas crianças, permitindo o contato com experiências reais e imaginativas que facilitam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Este contato inicial é crucial para o estabelecimento de uma base sólida de habilidades linguísticas.

No contexto escolar, adotar uma abordagem de alfabetização letrada emerge como uma estratégia eficaz para que os alunos, ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, não apenas dominem a leitura e escrita, mas também as utilizem de maneira socialmente integrada e prazerosa. É imperativo criar um ambiente alfabetizador desde os primeiros anos de escolarização, no qual a narrativa e a expressão dos alunos sejam incentivadas de forma natural. O papel do professor como mediador é fundamental: ele deve ler para os alunos, ler com eles e encorajar suas próprias leituras.

O processo de aprendizagem deve ser construído de maneira contínua, respeitando as diversas necessidades cognitivas, sociais e culturais dos estudantes. É essencial fornecer leituras significativas que se conectem às vivências diárias de cada aluno, promovendo um entendimento profundo e aplicável.

Além da escola, a família e a sociedade desempenham papéis cruciais na aquisição da leitura pelas crianças. A família contribui ao estimular e oferecer materiais escritos, ler em conjunto e realizar leituras em voz alta. Por outro lado, a sociedade, por meio de suas instituições, publicidades e conteúdos televisivos, influencia diretamente a criação de materiais que sejam acessíveis tanto para leitores quanto para aqueles que estão em processo de alfabetização.

Para avaliar o nível de escrita ou as hipóteses de escrita de cada aluno, o professor também deve avaliar seu desempenho em atividades práticas de leitura e escrita contextualizadas socialmente. Essa avaliação permite mapear as dificuldades individuais e implementar estratégias eficazes para superá-las, garantindo um progresso contínuo.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. 15ª edição. Porto Alegre. Artmed, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo. Cortez, 1989.

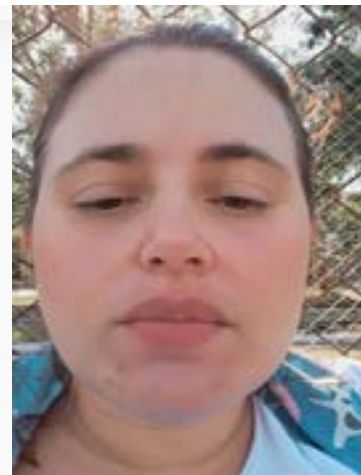
CAMINI, Patrícia e PICOLI, Luciana. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço , tempo e corporeidade**. 1ª edição. São Paulo. Edelbra, 2012.

FRANCHI, Eglês. **Pedagogia do alfabetizar letrando – da oralidade à escrita**. 9ª edição. São Paulo. Cortez, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Como eu ensino – sistema de escrita alfabética**. 1ª edição. São Paulo. Melhoramentos, 2012.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização – um processo em construção**. 6ª edição. São Paulo. Saraiva, 2015.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA



NATÁLIA APARECIDA DE ALENCAR HENRIQUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Izidinha (2014); Professora de Educação Infantil na CEI Jardim Tietê; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Jesuína Nunes Barbosa.

RESUMO

A neuroeducação é uma área interdisciplinar emergente que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e educação, com o objetivo de entender melhor como o cérebro aprende e, assim, aprimorar práticas pedagógicas. Nos últimos anos, houve um crescente interesse em explorar as contribuições da neuroeducação para a educação, dado o potencial dessa abordagem em fornecer insights sobre processos cognitivos fundamentais, como atenção, memória e motivação, que são cruciais para a aprendizagem eficaz. O objetivo geral deste estudo visou investigar as contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica, identificando estratégias baseadas em evidências neurocientíficas que possam ser implementadas em contextos educacionais para promover uma aprendizagem mais eficaz. A metodologia adotada foi uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e análise de estudos de caso para explorar as contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica. Os resultados encontrados indicam que a neuroeducação oferece benefícios significativos, como a melhoria da memória e da atenção, a promoção do bem-estar emocional dos alunos e a personalização do ensino. No entanto, a tradução de descobertas neurocientíficas para a prática pedagógica ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação contínua dos professores e a colaboração estreita entre educadores e neurocientistas. Concluiu-se que a neuroeducação tem o potencial de transformar a educação, criando ambientes de aprendizagem mais eficazes, inclusivos e adaptados às necessidades individuais dos alunos. A integração de princípios neurocientíficos na formação de professores é essencial para garantir que essas práticas sejam aplicadas de maneira informada e eficaz, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e preparando-os para os desafios do futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Neuroeducação; Prática Pedagógica; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

A neuroeducação é uma área interdisciplinar emergente que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e educação, com o objetivo de entender melhor como o cérebro aprende e, assim, aprimorar práticas pedagógicas. Nos últimos anos, houve um crescente interesse em explorar as contribuições da neuroeducação para a educação, dado o potencial dessa abordagem em fornecer insights sobre processos cognitivos fundamentais, como atenção, memória e motivação, que são cruciais para a aprendizagem eficaz.

Essa convergência de áreas do conhecimento busca responder a questões fundamentais sobre como o cérebro processa, armazena e recupera informações, e como esses processos podem ser otimizados no ambiente educacional. Compreender esses mecanismos pode ajudar educadores a desenvolver estratégias pedagógicas mais eficientes e personalizadas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Embora a neuroeducação ofereça promessas significativas para a melhoria da prática pedagógica, ainda existem desafios na tradução de descobertas neurocientíficas para a sala de aula. A questão central deste estudo é: Como as descobertas da neuroeducação podem ser efetivamente incorporadas nas práticas pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos alunos?

O objetivo geral deste estudo é investigar as contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica, identificando estratégias baseadas em evidências neurocientíficas que possam ser implementadas em contextos educacionais para promover uma aprendizagem mais eficaz. Os objetivos específicos visam revisar a literatura sobre os princípios fundamentais da neuroeducação e suas aplicações na educação, compreender os impactos da neuroeducação na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e análise de estudos de caso para explorar as contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA NEUROEDUCAÇÃO

A neuroeducação é uma área interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, com o objetivo de compreender como o cérebro aprende e, a partir disso, melhorar as práticas educacionais. Essa abordagem baseia-se em princípios fundamentais que elucidam os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica.

Um dos princípios fundamentais da neuroeducação é a plasticidade cerebral, a capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões sinápticas ao longo da vida. Este princípio sugere que o aprendizado contínuo e a estimulação cognitiva podem levar a melhorias na estrutura e na função cerebral. Em termos educacionais, isso implica que práticas pedagógicas devem ser dinâmicas e adaptáveis, proporcionando desafios e experiências que promovam o crescimento

cognitivo dos alunos (Brandão; Caliatto, 2019).

As emoções cumprem um papel categórico na aprendizagem. O cérebro emocional está fortemente conectado às regiões cerebrais envolvidas na memória e na atenção. Portanto, criar um ambiente de aprendizagem emocionalmente positivo pode facilitar a retenção e a recuperação de informações. Isso destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam o bem-estar emocional e reduzam o estresse e a ansiedade, fatores que podem prejudicar a aprendizagem (Alvarenga; Domingos, 2021).

A atenção é um recurso cognitivo limitado e essencial para o processamento eficaz da informação. Estratégias que capturam e mantêm a atenção dos alunos são fundamentais para a aprendizagem bem-sucedida. A neuroeducação sugere que variar os métodos de ensino, utilizando multimídia e atividades interativas, pode ajudar a manter o engajamento e a concentração dos alunos (Delgado, 2017).

A compreensão dos mecanismos de memória, incluindo memória de trabalho, memória de longo prazo e consolidação, é central na neuroeducação. Técnicas como a revisão espaçada, a prática intercalada e o uso de mnemônicos são apoiadas pela neurociência como formas eficazes de fortalecer a retenção de informações. Aplicar essas estratégias na sala de aula pode melhorar significativamente a aprendizagem dos alunos (Gomes; Junior, 2018).

Cada cérebro é único, e as diferenças individuais na estrutura e função cerebral influenciam como cada pessoa aprende. A neuroeducação reconhece a importância de personalizar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso pode envolver o uso de avaliações diagnósticas para identificar estilos de aprendizagem e dificuldades específicas, permitindo que os educadores adaptem suas abordagens para maximizar o potencial de cada aluno.

Com base nesses princípios, várias práticas pedagógicas inspiradas na neuroeducação têm sido desenvolvidas e implementadas em ambientes educacionais. Ambientes de aprendizagem que estimulam múltiplos sentidos e oferecem uma variedade de atividades cognitivamente desafiadoras podem promover a plasticidade cerebral. Exemplos incluem salas de aula que incorporam tecnologia interativa, espaços de aprendizagem colaborativa e atividades que estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas.

A neuroeducação oferece uma perspectiva valiosa sobre como os educadores podem otimizar a aprendizagem ao entender melhor os processos cerebrais subjacentes. Ao aplicar princípios como a plasticidade cerebral, a influência das emoções, a importância da atenção, a dinâmica da memória e a individualidade na aprendizagem, os educadores podem desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Essa abordagem integrada tem o potencial de transformar a educação, promovendo um ambiente de aprendizagem que não só facilita a aquisição de conhecimentos, mas também apoia o desenvolvimento holístico dos alunos (Kucian et al., 2018).

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A BUSCA DE FUNDAMENTOS NA NEUROEDUCAÇÃO

A prática pedagógica é o coração do processo educacional, constituindo o conjunto de métodos, estratégias e técnicas que os educadores utilizam para facilitar a aprendizagem. Nos últimos anos, a neuroeducação, que combina insights da neurociência, psicologia e pedagogia, tem se destacado como uma fonte valiosa de fundamentos científicos para aprimorar essas práticas. A busca de fundamentos na neuroeducação visa compreender como o cérebro aprende, para então aplicar esses conhecimentos de maneira a tornar o ensino mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos (Santos; Sousa, 2016).

A neuroeducação explora os mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem, proporcionando uma base científica para práticas pedagógicas mais eficientes. A plasticidade cerebral, por exemplo, é um princípio central da neuroeducação que revela a capacidade do cérebro de se reorganizar em resposta a novas experiências e aprendizagens. Isso implica que ambientes de aprendizagem ricos e desafiadores podem promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Professores que compreendem esse princípio podem criar atividades variadas e estimulantes que incentivem o crescimento cerebral e a aquisição de novas habilidades (Leal et al., 2022).

Outro princípio fundamental é a interdependência entre emoção e aprendizagem. As emoções desempenham um papel crucial na forma como o cérebro processa e retém informações. Emoções positivas, como motivação e interesse, estão associadas a melhores resultados acadêmicos, enquanto o estresse e a ansiedade podem prejudicar a aprendizagem. Práticas pedagógicas que promovem um ambiente emocionalmente seguro e estimulante ajudam a otimizar o processo de aprendizagem (Macedo et al., 2019).

A busca por fundamentos na neuroeducação tem levado ao desenvolvimento e implementação de diversas práticas pedagógicas inovadoras. Uma dessas práticas é a personalização do ensino, que reconhece a individualidade de cada aluno. Ferramentas tecnológicas, como softwares adaptativos, permitem ajustar o nível de dificuldade das atividades conforme o desempenho individual dos alunos, proporcionando um ensino mais personalizado e eficaz. Isso não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também aumenta a motivação e a autoestima dos estudantes, permitindo um aprendizado mais significativo (Meroto et al., 2024).

Ambientes de aprendizagem enriquecidos, que estimulam múltiplos sentidos e oferecem uma variedade de atividades cognitivamente desafiadoras, também são inspirados na neuroeducação. Salas de aula que utilizam tecnologia interativa, espaços de aprendizagem colaborativa e atividades que promovem o pensamento crítico e a resolução de problemas são exemplos práticos dessa abordagem. Esses ambientes não apenas tornam o aprendizado mais envolvente, mas também facilitam a retenção e a aplicação dos conhecimentos adquiridos (Gonçalves; Pinto, 2016).

A neuroeducação também incentiva o uso de metodologias ativas de aprendizagem, como a aprendizagem baseada em projetos (PBL) e a aprendizagem invertida (flipped classroom). Essas metodologias colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a assumir um papel ativo e a desenvolver habilidades como autonomia, curiosidade e pensamento crítico.

A neurociência mostra que o aprendizado ativo é mais eficaz, pois envolve os alunos de maneira mais profunda e significativa (Casagrande, 2019).

Embora a neuroeducação ofereça muitas promessas, sua implementação na prática pedagógica não está isenta de desafios. A tradução de descobertas neurocientíficas para estratégias de ensino práticas pode ser complexa e requer uma formação adequada dos educadores. Além disso, é crucial evitar a simplificação excessiva ou a interpretação errônea dos dados neurocientíficos, o que pode levar a práticas ineficazes ou baseadas em neuromitos (Leal et al., 2022).

Para superar esses desafios, é essencial que educadores e pesquisadores colaborem estreitamente, promovendo um diálogo contínuo entre a ciência e a prática pedagógica. Programas de formação continuada que incluam conhecimentos de neuroeducação podem capacitar os professores a aplicarem esses princípios de maneira informada e eficaz. A disseminação de pesquisas rigorosas e a avaliação contínua das práticas pedagógicas baseadas na neuroeducação também são fundamentais para garantir a eficácia e a sustentabilidade dessas abordagens (Gonçalves; Pinto, 2016).

A integração da neuroeducação na prática pedagógica representa um avanço significativo na busca por uma educação mais eficaz e personalizada. Ao fundamentar as práticas pedagógicas em princípios científicos sólidos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais ricos, envolventes e adaptados às necessidades individuais dos alunos (Meroto et al., 2024).

Embora existam desafios a serem superados, a colaboração entre educadores e neurocientistas, aliada a uma formação contínua, pode garantir que as promessas da neuroeducação sejam plenamente realizadas. Dessa forma, a educação pode não apenas facilitar a aquisição de conhecimentos, mas também promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios do futuro (Macedo et al., 2019).

A NEUROEDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para que a neuroeducação impacte positivamente a prática pedagógica, é essencial que ela seja integrada aos programas de formação de professores. Isso pode ser feito de várias maneiras, incluindo a inclusão de cursos de neuroeducação nos currículos de formação inicial e continuada, bem como a promoção de workshops e seminários focados em princípios neurocientíficos aplicados à educação (Alvarenga; Domingos, 2021).

Esses programas de formação devem abordar temas como os mecanismos da memória e da atenção, a relação entre emoção e aprendizagem, e a importância da personalização do ensino. Por exemplo, ao compreender como a memória de trabalho e a memória de longo prazo funcionam, os professores podem utilizar técnicas como a revisão espaçada e a prática intercalada para melhorar a retenção de informações pelos alunos (Filipin et al., 2016).

A formação de professores também deve enfatizar a importância das emoções na aprendizagem. As emoções influenciam significativamente a capacidade do cérebro de processar e reter

informações. Professores que entendem essa conexão podem criar ambientes de aprendizagem que promovam o bem-estar emocional dos alunos, reduzindo o estresse e a ansiedade e, consequentemente, melhorando o desempenho acadêmico (Azevedo, 2021).

Os conhecimentos adquiridos através da formação baseada na neuroeducação têm inúmeras aplicações práticas. Professores bem formados podem utilizar ferramentas tecnológicas adaptativas para personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso é particularmente útil em salas de aula heterogêneas, onde as habilidades e os ritmos de aprendizagem variam amplamente (Grossi; Lopes; Couto, 2014).

A formação contínua em neuroeducação capacita os professores a implementarem metodologias ativas de aprendizagem, como a aprendizagem baseada em projetos (PBL) e a aprendizagem invertida (flipped classroom). Essas abordagens incentivam os alunos a assumirem um papel ativo em seu próprio aprendizado, promovendo habilidades essenciais como a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas (Silva; Azevedo, 2024).

Apesar dos inúmeros benefícios, a integração da neuroeducação na formação de professores enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a tradução dos conhecimentos neurocientíficos em práticas pedagógicas concretas e aplicáveis. Além disso, há a necessidade de formação contínua para garantir que os professores estejam atualizados com as últimas descobertas da neurociência (Alvarenga; Domingos, 2021).

Para superar esses desafios, é fundamental promover uma colaboração estreita entre neurocientistas e educadores. Programas de formação de professores devem ser desenvolvidos em conjunto com especialistas em neuroeducação, garantindo que os conteúdos sejam cientificamente rigorosos e pedagogicamente relevantes. Além disso, é importante criar mecanismos de avaliação contínua para monitorar a eficácia dessas práticas e ajustá-las conforme necessário (Grossi; Lopes; Couto, 2014).

A neuroeducação oferece uma abordagem inovadora e baseada em evidências para a formação de professores, proporcionando-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para melhorar a prática pedagógica. Ao integrar princípios neurocientíficos na formação inicial e contínua, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais eficazes, personalizados e emocionalmente saudáveis (Silva; Azevedo, 2024).

Embora existam desafios a serem superados, a colaboração entre neurocientistas e educadores e a promoção de programas de formação contínua podem garantir que as promessas da neuroeducação sejam plenamente realizadas. Dessa forma, a educação pode não apenas facilitar a aquisição de conhecimentos, mas também promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios do futuro (Filipin et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuroeducação, ao integrar conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, ofe-

rece uma perspectiva inovadora e cientificamente fundamentada para a prática pedagógica. Ao explorar como o cérebro aprende, a neuroeducação proporciona insights valiosos que podem transformar a educação, tornando-a mais eficaz, personalizada e adaptada às necessidades dos alunos.

Os princípios fundamentais da neuroeducação, como a plasticidade cerebral, a relação entre emoção e aprendizagem, e a importância da atenção e da memória, destacam a necessidade de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e emocionalmente positivos. Esses ambientes não apenas facilitam a retenção e a aplicação dos conhecimentos, mas também promovem o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

A aplicação prática desses princípios tem demonstrado benefícios significativos na educação. Ambientes de aprendizagem enriquecidos, personalizados e interativos incentivam o crescimento cognitivo e a motivação dos alunos. Programas de aprendizagem socioemocional (SEL) ajudam a criar um clima escolar positivo, reduzindo o estresse e a ansiedade, e promovendo habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

A formação de professores baseada na neuroeducação é crucial para a implementação eficaz dessas práticas. Educadores bem-informados sobre os princípios neurocientíficos podem adaptar suas estratégias de ensino de maneira a maximizar o potencial de aprendizagem de cada aluno. A colaboração contínua entre neurocientistas e educadores, juntamente com a formação contínua, é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas evoluam com base nas últimas descobertas científicas.

Apesar dos desafios inerentes à tradução dos conhecimentos neurocientíficos em práticas pedagógicas concretas, os benefícios potenciais tornam essa integração um objetivo valioso. A neuroeducação tem o potencial de revolucionar a educação, criando um sistema mais inclusivo e eficaz que prepara melhor os alunos para os desafios do futuro.

As contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica são profundas e multifacetadas. Ao aplicar princípios científicos sólidos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que não apenas facilitam a aquisição de conhecimentos, mas também promovem o desenvolvimento holístico dos alunos. Dessa forma, a neuroeducação representa um avanço significativo rumo a uma educação que verdadeiramente apoia e potencializa o aprendizado e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Karly Barbosa; DOMINGOS, António Manuel. **Conexões entre neuroeducação e formação de professores**. *Revista Internacional de Formação de Professores*, p. e021018-e021018, 2021.

AZEVEDO, Gilson Xavier. **Neuroeducação: formação teórica e prática a partir da Extensão.** REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 7, n. 1, p. 182-198, 2021.

BRANDÃO, Amanda dos Santos; CALIATTO, Susana Gakyia. **Contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica.** Revista Exitus, v. 9, n. 3, p. 521-547, 2019.

CASAGRANDE, P. **Neurociências e educação: uma compreensão à aprendizagem significativa na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES. 2019.

DELGADO, C. **El nuevo cerebro humano: críticas, reflexiones y nuevos descubrimientos.** Colombia: Ediciones B. Grupo Z, 2017.

FEILER, J. B.; STABIO, M. E. **Three Pillars of Educational Neuroscience from Three Decades of Literature.** Trends in Neuroscience and Education. V. 13, 2018.

FILIPIN, Geórgia et al. **Formação continuada em neuroeducação: percepção de docentes da rede básica de educação sobre a importância da neurociência nos processos educacionais.** CATAVENTOS-Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta, v. 8, n. 1, 2016.

GOMES, A. R.; JÚNIOR, P. D. **Diálogos necessários: neurociência, emoções e a formação inicial de professores.** Revista Iberoamericana de Educación. V. 78, n. 1, 2018.

GONÇALVES, Daniela; PINTO, Marina Torres. (Re) **Pensar estratégias pedagógicas a partir de sinergias entre a neuroeducação e a supervisão pedagógica.** 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), p. 609-616, 2016.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. **A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira.** Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 27-40, 2014.

KUCIAN, K. et al. **Neurostructural Correlate of Math Anxiety in the Brain of Children**. *Translational Psychiatry*. V. 8, 2018.

LEAL, Danielle Piffar et al. **Neuroeducação: possíveis contribuições para a prática pedagógica na educação infantil**. *Anais do EVINCI-UniBrasil*, v. 8, n. 2, p. 145-145, 2022.

MACEDO, Maria Luísa Rocha et al. **Práticas educativas na educação profissional e tecnológica à luz da neuroeducação**. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 11, p. 23110-23128, 2019.

MEROTO, Monique Bolonha et al. **A neuroeducação e suas contribuições para as ações pedagógicas na educação infantil**. *Contribuciones a las ciencias sociales*, v. 17, n. 1, p. 4433-4447, 2024.

SANTOS, Calline Palma; SOUSA, Késila Queiroz. **A Neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas**. *Encontro Internacional De Formação De Professores E Fórum Permanente De Inovação Educacional*, v. 9, n. 1, 2016.

SILVA, Tarcísio Fulgêncio Alves; AZEVÊDO, Barbara Kelly Gonçalves. **Conhecimentos sobre neuroeducação: importância e desafios enfrentados por professores da educação infantil**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 4, p. 2466-2480, 2024.

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO/ APRENDIZAGEM: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



PAULA CRISTINA DA SILVA BETTINI NUNES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2011); Especialista em Psicopedagogia institucional pela Faculdade Unimes (2014); Educação Infantil pela Faculdade Unimes (2015); Psicomotricidade pela Faculdade de Educação São Luís (2022); Contação de história pela Faculdade Campos Salles (2023). Professora de Educação Infantil - no CEI CEU Três Lagos; Professora de Educação Infantil e ensino fundamental na EMEI Barão do Rio Branco.

RESUMO

Na atualidade ainda observamos uma certa falta de conhecimento sobre as altas habilidades e superdotação nas crianças em idade escolar, talvez por pouca divulgação na mídia ou por deficiência no diagnóstico. As crianças com essa habilidade necessitam de um olhar atento, diferenciado para suas necessidades que são inúmeras. Elas precisam de cuidado e ser acolhidas, pois podem se sentir diferentes do grupo, excluídas e desassistidas no ambiente escolar e na comunidade. Quando obtemos conhecimento sobre esse tema, passamos a desenvolver empatia por elas e como educadores nos propomos a oferecer uma educação equitativa, de qualidade e inclusiva para todos. Temos um papel primordial como educadores, de obtermos conhecimentos que auxiliem nossos alunos a alcançarem seu pleno desenvolvimento e assim sejam acolhidos e recebidos na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Superdotação E Altas Habilidades; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação de alunos superdotados no Brasil é um tema relevante e desafiador, neste trabalho iremos explorar algumas perspectivas sobre os professores, alunos superdotados e falar sobre a inclusão. Estudos analisaram as concepções de professores em relação a inclusão de alunos com necessidades especiais (NEE) e interações no contexto educacional inclusivo e sobre os alunos superdotados que também enfrentam desafios, pois muitas vezes eles conhecem pouco sobre suas próprias potencialidades, limitando-se às disciplinas do currículo escolar. Os pais, por sua vez, identificam que seus filhos são diferentes, mas nem sempre sabem como ajudá-los. Os professores, em geral, têm pouco conhecimento sobre o tema e como identificar e atender estes alunos na

sala de aula regular. Enriquecimento curricular e formação continuada são passos importantes para melhorar a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Os professores não reconhecem a importância da escola na educação desses alunos, não adotam medidas específicas para identificá-los ou atendê-los de forma diferenciada, muitos professores possuem conhecimento superficial sobre o conceito de superdotação e carecem de orientação para práticas educacionais adequadas às necessidades desses alunos.

Como professores dedicados ao desenvolvimento integral de nossos alunos nos deparamos com desafios e oportunidades únicas a cada turma que recebemos. Esta situação nos coloca diante de uma questão fundamental: Como podemos garantir a inclusão, aceitação e respeito pelo comportamento "diferente" de cada um de nossos alunos, especialmente aqueles com altas habilidades? sabemos que a superdotação e as altas habilidades trazem consigo uma série de características singulares, que muitas vezes podem não ser compreendidas ou valorizadas pelo ambiente escolar tradicional.

Como professor, desempenhamos um papel fundamental no auxílio e promoção do pleno desenvolvimento de superdotação e altas habilidades na escola pública através de várias estratégias como identificar precocemente e estar atento aos sinais de superdotação e altas habilidades entres os alunos, adaptar o currículo para envolver os alunos superdotados, permitir que os alunos avancem em seu próprio ritmo para envolver a aceleração em determinadas áreas ou ofertar conteúdos mais avançados, criar oportunidade, oferecer orientações, manter comunicação com os pais sobre o progresso acadêmico, oferecer atividades extracurriculares ou oportunidades de enriquecimento para os alunos superdotados explorarem área de interesse específicas. O intuito do professor é o de implementar estratégias para auxiliar e criar um ambiente inclusivo e com estímulos que permitam aos alunos superdotados alcançarem seus plenos potenciais nas escolas.

A escolha do tema fez se pela preocupação constante dos professores que mesmo sendo graduados em educação inclusiva e capacitados apresentam dificuldades em trabalhar com turmas que possuem alunos especiais.

A escolha do tema de Altas Habilidades/Superdotação foi porque ainda é um assunto cercado de mitos e compreensões equivocadas.

Entre as bases teóricas e concepções que fundamentam o conceito e a implementação de programas de identificação e atendimento de alunos AH/SD no Brasil, destaca-se Renzulli (1986, 2002) cuja abordagem distingue dois tipos de superdotação: A primeira, a qual se refere como superdotação do contexto educacional, é apresentada por indivíduos que se saem bem na escola, aprendem rapidamente, têm um nível de compreensão mais elevado e, tradicionalmente, os que têm sido mais selecionados para participar de programas especiais e atendimento ao superdotado. A segunda, que chama de criativa-produtiva, diz respeito àqueles aspectos da atividade humana na qual se valoriza o desenvolvimento de produtos originais e criativos. (RABELO, Revista Sala de Recursos, vol.3, 2002).

A escola/família precisa estar unida para enfrentar todos os desafios que educandos talentosos irão enfrentar. Infelizmente notamos que as unidades educacionais não estão preparadas para atender uma criança que possui altas habilidades e superdotação. Os profissionais da educação precisam ter formações específicas sobre essas habilidades para que possam atuar de maneira eficaz com essas crianças e elas possam atingir seu pleno potencial e assim a escola proporcionar

uma educação integral, inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

O objetivo geral é promover, por meio de atividades significativas maior concentração, atenção e organização para que esses alunos sintam mais interesse, em relação aos temas aplicados.

Como objetivos específicos são identificar quais são os alunos com altas habilidades e superdotação na unidade escolar e proporcionar um ensino de qualidade visando suas especificidades. Desenvolver responsabilidades, por meio da colaboração com seus pares, dando significado as suas ações, de maneira que se sintam importantes por contribuir com seus saberes.

PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as crianças, jovens e adultos com deficiência ou que tenha alguma necessidade educativa especial deve ter o seu direito de estudar em escolas de ensino regular garantido, onde deverão criar oportunidades de aprendizagens de acordo com as necessidades, interesses e principalmente valorizando a capacidade e as habilidades próprias de cada um. Independente das necessidades/diferenças individuais que cada um apresenta, todos devem ter acesso a uma educação de qualidade e que proporcione desenvolvimentos significativos, nos âmbitos social, emocional, afetivo, físico, intelectual etc.

Quando pensamos na perspectiva de uma educação inclusiva, em relação aos alunos com Altas habilidades/Superdotação precisamos enxergar a realidade, principalmente, das escolas públicas, com salas de aula superlotadas, com demandas que muitas vezes fazem o professor sentir-se sobrecarregado, além da falta de suporte. Com essa realidade, muitas vezes se torna difícil a identificação desses alunos com AH/SD, acontecendo situações em que esses alunos, assim como muitos outros que também precisam de uma atenção maior, fiquem desassistidos, não por negligência do professor, mas pela falta de investimentos que precarizam e automaticamente prejudicam no aprendizado e desenvolvimentos dos que mais necessitam. Há leis que embasam toda essa necessidade de promover uma educação de qualidade e que seja acessível a todos, mas a realidade que vemos nas escolas, principalmente públicas, é que essas leis não são respeitadas.

Cupertino (2008) exemplifica bem essa realidade:

Outros problemas que podem ser identificados são as condições de algumas instituições de ensino, que utilizam espaços "adaptados" ou subespaços, ou sofrem com a falta de material e equipamentos adequados, bem como dificuldades relativas ao trabalho com voluntários, que é uma das propostas para o atendimento ao aluno com Altas habilidades/superdotação. (CUPERTINO, 2008, p. 64).

Garantir que esses alunos tenham um ensino de qualidade, por meio de novas experiências e que alcancem seus interesses é necessário que a escola disponha de uma série de materiais e recursos que darão suporte ao professor, de modo que ele consiga propor atividades que provoquem o interesse, a participação, a criatividade, a curiosidade, trazendo motivação a esses alunos. Além das atividades realizadas em sala de aula, o aluno com AH/SD precisa do Atendimento Educacional Especializado (AEE), esse tipo de atendimento não substitui o aprendizado dele em

sala de aula, muito pelo contrário, a sala de recursos vem como um suporte a mais onde ele terá a oportunidade de realizar atividades mais direcionadas a seus interesses específicos e consequentemente trazendo melhores resultados em sala de aula.

Nesse horário, o trabalho difere das aulas comuns e não se destina à recuperação dos conteúdos curriculares em que o aluno apresenta rendimento inferior ou a realização de deveres de casa. É o momento de realização de trabalhos diversificados, em que cada criança se dedica às áreas de seu interesse e/ou aptidões, bem como de desenvolvimento de grupos de estudos e discussões de temas de interesses. (SEESP-MEC, 2006, p.98).

AÇÕES DE APRENDIZAGEM

As ações propostas para promover a aprendizagem dos alunos superdotados estão em consonância com as melhores práticas em educação inclusiva, oferecendo uma abordagem abrangente para atender às suas necessidades específicas. As atividades extracurriculares são especialmente concebidas para atender aos interesses e habilidades desses alunos, oferecendo oportunidades adicionais para explorar e desenvolver seus talentos. Essas atividades não apenas promovem o enriquecimento acadêmico, oferecendo desafios e oportunidades de aprendizado mais avançado, mas também fomentam o desenvolvimento social, permitindo que os alunos interajam com colegas que reúnem seus interesses e paixões. Dessa forma, as atividades extracurriculares desempenham um papel crucial em nutrir o potencial dos alunos superdotados e em garantir que suas necessidades educacionais sejam atendidas de maneira integral e satisfatória.

A integração escola-família-comunidade desempenha um papel crucial no apoio aos alunos superdotados, pois envolve todos os detalhes no processo educacional, buscando recursos e experiências enriquecedoras além do ambiente escolar tradicional. Ao promover uma colaboração estreita entre a escola, a família e a comunidade, essa integração cria um ambiente de apoio e suporte contínuo para os alunos superdotados, permitindo que recebam o suporte necessário para alcançar seu potencial máximo.

Através dessa integração, os pais são convidados a participar ativamente da educação de seus filhos superdotados, contribuindo com suas perspectivas, conhecimentos e recursos. Além disso, a comunidade pode oferecer oportunidades únicas de aprendizado e crescimento, como programas de mentoria, projetos, palestras e eventos culturais. Por outro lado, a avaliação contínua e o monitoramento do progresso dos alunos superdotados são essenciais para garantir que suas necessidades educacionais sejam atendidas de forma adequada e eficaz ao longo do tempo. Isso envolve uma adaptação constante das estratégias de ensino para atender às necessidades de evolução dos alunos, identificando áreas de força e áreas que denotam de mais desenvolvimento.

Ao realizar uma avaliação contínua, os educadores podem garantir que cada aluno superdotado receba o suporte individualizado necessário para promover seu desenvolvimento máximo e alcançar seus objetivos educacionais.

Destacar as conquistas e o progresso dos alunos não apenas registra seu esforço e dedicação, mas também fornece uma visão abrangente do impacto das ações propostas na promoção do sucesso acadêmico e pessoal dos alunos superdotados.

Em resumo, as ações propostas visam criar um ambiente educacional inclusivo e estimulante, centrado no aluno, onde os alunos superdotados tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial. Ao oferecer atividades extracurriculares personalizadas, promover a integração escola-família-comunidade, realizar uma avaliação contínua e monitoramento do progresso, e estabelecer critérios específicos de avaliação, busca-se proporcionar um ambiente de aprendizado que nutra as habilidades e talentos dos alunos superdotados.

Essas ações não apenas capacitam os alunos superdotados a alcançarem seu máximo desempenho acadêmico e pessoal, mas também os preparam para se tornarem líderes e inovadores, capazes de contribuir de forma significativa para o progresso e desenvolvimento da sociedade. Ao promover uma cultura de respeito, colaboração e excelência, as escolas que adotam essas práticas não estão apenas enriquecendo a experiência educacional de todos os alunos, mas também ajudando a moldar o futuro, capacitando os alunos superdotados a fazerem uma diferença positiva no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no presente estudo, são enormes os desafios enfrentados no ambiente escolar, falta de professores, recursos, profissionais habilitados em educação especial e investimento do serviço público para as formações do corpo docente e demais funcionários da escola.

Porém, ao nos debruçarmos sobre as necessidades especiais dos nossos alunos, somos encorajados a oferecer uma educação de qualidade a todos.

A participação da família, dos funcionários da unidade escolar e da gestão são primordiais para fortalecer essa parceria. O professor sozinho, sem uma rede de apoio para essa criança, conseguirá os objetivos propostos com mais dificuldade, com mais tempo, mas quando trabalhamos juntos pelo bem-estar das crianças, o progresso e desenvolvimento educacional se faz de maneira mais eficaz.

As crianças com altas habilidades e superdotação estão nas salas de aula de todo o Brasil, precisam de uma maior visibilidade para que tenham suas necessidades atingidas e assim futuramente possam ser um apoio no desenvolvimento do nosso país.

O Brasil tem um potencial significativo de superdotados, mas é fundamental que haja maior conscientização, identificação e apoio por parte dos educadores e do poder público para aproveitar plenamente essa capacidade intelectual.

As salas de recursos para o atendimento educacional especializado, é uma ferramenta que dará o suporte para esse aluno, ele caracterizará um suplemento para que essa criança possa encontrar caminhos melhores para serem percorridos e entender como lidar com essas habilidades e superdotação. Como seu alto rendimento pode ser usado para ajudar outras crianças que enfrentam maiores desafios na aprendizagem.

O acolhimento é algo sumamente importante para essa criança com o diagnóstico de su-

perdotação e altas habilidades. O ambiente escolar precisa ser acolhedor tanto para essa criança como para seus pais e familiares. Por meio do acolhimento essas crianças se sentirão acolhidas e saberão enfrentar os desafios que surgirem.

Que como educadores possamos estar nos aperfeiçoando diariamente para saber lidar com todas as deficiências e altas habilidades, para assim proporcionarmos uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.) **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos - Secretaria da Educação**, CENP/CAPE. São Paulo - FDE, 2008. 87 p. Disponível em: [pdf http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf) > acesso 18 ago. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <https://portal.mec.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > acesso 18 ago. 2024

RABELO, Rachel Souza, **Quais as características de um Aluno com Altas Habilidades/Superdotação?** In: Revista Sala de Recursos, vol.3, n.1, p., jan. – jun. 2022. Disponível em: <https://www.saladerecursos.com.br> > acesso 18 ago. 2024.

BRASIL. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, **Secretaria de Educação especial, 2006**. 143p. **Série: Saberes e práticas da Inclusão I**. Brasil. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf> > acesso 18 ago. 2024.

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



RENATA SANTINI

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Sumaré (2017); Graduação em História pela Faculdade Uni Jales (2021); Pós-graduada em Cultura e Arte Afro-Brasileira Na Educação pela Faculdade Casa Branca (2019); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo conhecer os métodos utilizados por educadores no processo de alfabetização e na inclusão de crianças com necessidades especiais, e em especial o autista. Quando a criança possui um ritmo próprio de aprender e que existem metodologias indicadas para alfabetizar e incluir socialmente uma criança especial variando conforme o aluno, conclui-se que as metodologias utilizadas podem ser proveitosas para as crianças especiais e que incluir estas crianças no universo social é viabilizar sua total independência diante das tarefas mais simples ou também das mais complicadas do cotidiano da sala de aula ou do convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Ensino Fundamental; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema a inclusão do aluno com transtorno autista (TEA) inserido na educação básica mais especificamente no ensino fundamental I.

A escolha do referido tema tem como objetivo descrever o movimento de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais nas escolas, como objetivo específico realizar a descrição sobre como se dá o ativismo de inclusão do aluno com TEA dentro da sala de aula.

Assegurado pela Constituição Federal o acesso à educação, que independe de cor, gênero, etnia e condições de aprendizado é um direito fundamental, como bem impõe a Política Nacional de Educação, que reitera o reconhecimento à educação, a importância deste na construção de cidadãos e ainda nos faz refletir o quão importante é o tema de inclusão de indivíduos com neces-

sidades especiais, especificamente os portadores do espectro autista.

É nítido o quão o procedimento de inclusão desses alunos na educação básica é um trabalho árduo e difícil, porém, se faz necessário, devido ser de suma importância, a busca por avanços na idealização de práticas que contemplem as especificidades desse grupo é algo contínuo e antigo. Pois a necessidade de uma nova concepção de ensinar é necessário diante da dificuldade social que se tem em aprender a viver com a diversidade.

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é uma pequena parte de um processo desafiador que não se resume meramente a inserção, mas a todo um processo educacional que visa o desenvolvimento desse aluno em todos os aspectos.

A nítida necessidade da construção de uma prática pedagógica que seja atuante e que contemple as necessidades desse público em específico e que de fato faça com que a educação seja o principal meio de desenvolvimento social para portadores desse espectro.

VISÃO DE ALGUNS AUTORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO COM AUTISTAS

O indivíduo autista que tem um déficit amplo e persistente e sua convivência social tende a ser mais dificultosa, pois salvo algumas exceções estes não compreendem as convenções sociais, isolam se, tem comportamento que podem não facilitar a comunicação, o que pode ser a maior dificuldade para se estabelecer uma proposta educativa efetiva e correta para este grupo.

De acordo com Schwartzman e Assumpção (1999):

[...] embora compartilhem muitas características específicas, alunos autistas são muito diferentes entre si, de outros grupos de deficientes, e dos não deficientes, dificultando ainda mais a busca por recursos e metodologias educativas a serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento. Entre aqueles que chegam a falar, pode existir uma acentuada perda na capacidade de iniciar ou manter conversação e de seguir instruções. (Schwartzman e Assumpção, 1999, p. 48-49).

Uma análise superficial, porém, sucinta das características desse espectro, deu início a determinados posicionamentos, alguns autores tem uma linha de pensamento sobre o acesso à educação desse determinado grupo, onde se propõe um determinado pré-requisito para a inserção destes em um contexto educacional, este é Tustin (1999) afirma:

“Que disponham de um mínimo de capacidades intelectuais, sensoriais ou motoras e, caso padeçam de algum transtorno neurológico, que este se encontre controlado por medicamentos”. (TUSTIN, 1999, p.20).

Outros autores que divergem totalmente desse posicionamento, afirma que a inserção desses alunos é um direito assegurado, garante Cunha (2016):

“Pode ser plenamente possível na rede regular de ensino, desde que a escola e os professores estejam preparados tecnicamente para receber esses alunos”. (Cunha, 2016, p. 20).

A corrente majoritária sendo a última, é sabido que o cenário estudantil atual brasileiro em tese é para todos, mesmo que na prática não aconteça assim, a maioria das escolas não se encontram preparadas para a recepção desses alunos, a necessidade de uma reestruturação nas redes ensino para que assim sejam alcançadas as necessidades desse grupo de alunos.

Algo novo e eficaz para incluir os autistas nas redes de ensino sempre foi algo necessário, que vem acompanhado da urgência da implantação de planos de ensino que alcance as necessidades desses alunos e com isso a capacitação adequada de profissionais, é preciso que se explore o novo e a variedade de enfrentamentos.

Caminhos alternativos que possam proporcionar as condições de desenvolvimento para alcançar a inclusão, é um ato visionário, a inclusão capta todos os alunos não apenas os autistas, pois a distinção de alunos por necessidade de aprendizado já torna difícil e enfadonho parte do processo.

A presença desses alunos nas escolas já um grande passo para o progresso educacional, não deve se limitar a isso, pois para garantir um aprendizado adequado deve ser bem além a conjuntura de um todo, emergindo totalmente na variedade de métodos inclusivos.

O processo de inclusão na rede de ensino para a formação de autistas, seja na sua autonomia seja no seu desenvolvimento, os adaptando para um futuro próximo é um passo significativo conforme Cruz (2014):

“As pessoas que possuem alguma característica que afete o desenvolvimento, são capazes de aprender, mas para isso é importante que o grupo social ao seu redor crie condições para que isso de fato aconteça. Quando se tem condições de aprendizado no ambiente escolar, o autista tem um grande potencial de desenvolvimento, além disso tem a oportunidade de viver interações sociais significativas, desenvolver habilidades e criatividade, expandindo sua formação pessoal.” (CRUZ, 2014, p. 14).

Destarte, é nítido que o ápice do problema está na falta de adaptação das redes de ensino para estes alunos que necessitam de um acompanhamento diferenciado, pois as escolas que devem se adaptar a estes e não estes as escolas, para garantir o acesso à educação a todos.

Destaca-se ainda que as políticas de enfrentamentos devem ser criadas com o acompanhamento de planos de ensino adaptados, bem como um maior incentivo para a capacitação dos profissionais que atuam na área, para assim os efeitos que são necessários sejam eficazes para a formação desses alunos não só no âmbito acadêmico, mas também social desses alunos.

O AUTISMO

O autismo é um transtorno invasivo que afeta no desenvolvimento das crianças, foi descoberto pelo médico Austríaco Leo Kanner em 1943. Seu significado é de origem grega que significa “próprio” ou “de si mesmo”. O autismo aparece na idade bem precoce, ou seja, quando bebê, em que a criança geralmente não olha nos olhos da mãe enquanto estão mamando e não esboçam reação nenhuma para serem pegos no colo. Essa criança tem dificuldades de interagir socialmente e seu comportamento é limitado e repetitivo. Essas crianças geralmente brincam sozinhas não costumam interagir com outras, é imatura na fala, não sabe lidar com os brinquedos. Outros sintomas do autismo é que as crianças não demonstram medo dos perigos, como por exemplo, quando se aprende a andar tem a facilidade de se perder em lugares públicos, costumam fazer bastantes movimentos estranhos com seu próprio corpo, como girar em volta de si mesma, também existe bastante desconforto perante sons fazendo com que coloque o dedo no ouvido. Na maioria das ve-

zes o autismo ocorre em meninos, para cada quatro meninos uma menina tem autismo. O autismo é causado por influência genética, porém, também por doenças como rubéola na gravidez e muitos outros aspectos. Segundo Inácio Arruda, Senador (PCdoB-CE) existem várias definições sobre a educação inclusiva uma delas é chamada de uma nova “moda” pedagógica, uma maneira de diminuir os mecanismos de inclusão na educação, um novo método pedagógico.

Enfim, com todas essas definições podemos dizer que a educação inclusiva é aceitar conviver, compartilhar tudo com todos sem exceção, assim para a criança é necessário que a integração seja feita desde pequena, porque se não passarem por isso na infância terão muitas dificuldades de vencer os preconceitos. Para que uma escola se torne inclusiva não é necessário apenas às adaptações e sim um bom projeto pedagógico envolvendo a todos.

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NA VIDA DO AUTISTA

Os professores devem estar bem preparados para receber a inclusão de um autista em sua sala de aula, ele é considerado o mediador para que a criança se envolva, e é ele que faz o primeiro contato da criança autista com os outros alunos. É necessário elaborar exercícios teóricos e práticos de forma que a criança autista compartilhe da aula tornando assim a sala inclusiva, com atividades que estimulem no desenvolvimento. A ação de afeto e a motivação são essenciais para estimular nas atividades inclusivas. O professor precisa adaptar o seu sistema de comunicação para cada aluno.

O aluno autista primeiro é avaliado pela supervisão técnica levando em conta sua idade para colocá-lo num grupo adequado, é de grande necessidade que o professor tenha um auxiliar em sala de aula, com atenção especial para com eles. (Gauderer, 1993, p. 82).

O professor precisa ser muito paciente, falar tranquilamente, ter muito amor e demonstrar segurança e controle da situação. É importante também que tenham conhecimento de psicologia do desenvolvimento e aprendizagens, para que consigam lidar nos graves distúrbios de comportamento.

Segundo Gauderer (1993) o TEACH (tratamento e educação para autista e crianças com deficiência relacionadas à comunicação), desenvolvido por Eric Schorpler é um método que visa atender o autista da melhor.

A legislação brasileira prevê uma série de deveres e garantias para a instituição familiar que tem importante papel no processo de educação das crianças e adolescentes, e principalmente os que possuem alguma necessidade especial. A lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da criança e do adolescente-ECA) aborda o conceito de família.

É tratando de crianças e adolescentes com autismo essas regras constitucionais juntam-se as regras do art.23 incisos II, 24 incisos XIV, 203, inciso IV227, inciso II 1 e 2 que aumentam a responsabilidade estadual e principalmente familiar, sobre as crianças e adolescentes com autismo.

Segundo Benezon (1987) quando uma família descobre que tem um filho ou filha com necessidades especiais, no início não é nada fácil e chegam até a se assustarem com a situação e

nesse momento precisam de apoio imediato porque os pais acabam se sentindo culpados e desanimados.

A relação familiar é de grande ajuda para todas as pessoas com autismo, pois os mesmos têm dificuldades de envolvimento no meio social, cujo comportamento às vezes se torna agressivo, e os pais por conviverem por mais tempo com o autista acabam adquirindo mais experiência em lidar com a criança autista, fazendo com que ela se comunique voluntariamente. A família e a escolarização são muito importantes na vida do autista. (Benezon, 1987).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA VIDA DO AUTISTA

O processo de estudo em relação à alfabetização e o letramento do autista requer muitas pesquisas, pois há pouco tempo esses alunos estão em sala de aula regular, Cagliari afirma:

“Muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem o processo da alfabetização e de leitura a simples de codificação dos símbolos linguísticos. A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade”. (CAGLIARI, 1989, p.26).

Faz-se necessário que o aluno autista tenha noções básicas de escrita e oralidade de forma que ele consiga desenvolver as atividades discursivas e as práticas sociais, com isso ele consegue desenvolver seu processo perante a sociedade. Sendo que todas as situações citadas acima, tendo em vista uma alfabetização tradicional que se desenvolve separadamente da alfabetização e do letramento se torna insuficiente para o desenvolvimento total do sujeito.

Segundo Soares: “Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e da ciência linguísticas há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagens da língua escrita perseguidor tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquiridos visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais foram-se tornando cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade se traduziu ou numa adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização, alfabetizar, por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e a escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes.

A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configura nomeando-os, comportamentos e práticas do uso de escrita, em situações sociais em que a leitura e /ou a escrita estejam envolvidas”. (SOARES, 1998, p.25).

Tendo em vista a diferença entre ambos os processos é importante que a alfabetização e o letramento caminhem juntos, mesmo que distintos são processos importantes de forma que o aluno

consiga assimilar a língua escrita e possa usa-la socialmente de forma autônoma e crítica.

De acordo com Soares:

É necessário também reconhecer que embora distintos, alfabetização e de letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja :em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita”. (SOARES, 2004, p.26).

Segundo Colello se faz necessário à junção entre os dois processos. Conclui-se que:

Fica claro que o processo de alfabetização e letramento é amplo, ou seja, não se resume apenas em ler ou escrever. Esclarecendo Freire (1993) “alfabetizado é aquele que sabe interpretar o que está em sua volta por meio da leitura de mundo, que o sujeito faz sobre sua própria realidade”, é importante lembrar que a aprendizagem ocorre de forma diferente no sujeito, cada um no seu tempo.

VYGOTSKY (1998) afirma que:

“A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional e intencional de experiências e pensamentos a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”. (VYGOTSKY,1998, p. 7).

De acordo com Rojo (2009) o processo de alfabetização e letramento é tratado como:

“Na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s). Se tomarmos a alfabetização como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. (SOARES, 2004, apud ROJO, 2009, p. 44).

[...] o conceito é bastante complexo e sócio historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar, porque esse estado ou condição envolve tanto as capacidades de leitura como as da escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e muitas variadas. Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar [...] Para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor. (ROJO, 2009, p. 44-45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação do aluno autista ainda seja encarada como um desafio, as políticas de Educação Especial Inclusiva, conjuntamente com as leis e orientadores da inclusão de todos os alunos na escola e na sociedade, aciona as escolas para se adequarem a essa realidade e atendê-los satisfatoriamente.

Desta forma, foi abordada ao longo da narrativa a importância em oferecer situações positivas que possam potencializar a conquista de habilidades cognitivas e sociais no ambiente da

escolar.

Há ativa e efetiva inclusão quando o trabalho colaborativo é persistente, isto é, o educador utilizando-se de recursos diferenciados para trabalhar com o aluno conjuntamente com toda a rede de ensino incluindo os colegas de turma para que assim tenha trocas de experiências entre ambos. Esse método de ensino e aprendizado diferenciado embasa um ponto positivo e estratégico para inclusão efetiva.

Por fim, vale ratificar que o desenvolvimento de um trabalho que insira o aluno com autismo em sala de aula, desenvolvendo com que esse aluno uma plena integração, onde este possa ter uma ativa participação e aprendizagem juntamente com os demais alunos tendo assim, uma inclusão ativa e efetiva. Este trabalho coletivo e com mudanças significativas no ensino auxiliam positivamente a inclusão do aluno.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marília da Silva. **Inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular percepção de professores**, dezembro 2015.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

BERGAMO, Maria Cecília Braga, **A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista**. Marília 2002

CAMARGO, S. P. H. e Bosa, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade; 21 (1): 65-74, 2009. Disponível em: >. Acesso 12 ago. 2024

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. 2006. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm> > Acesso 12 ago. 2024.

CONSCIENTIZAÇÃO: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola um jeito diferente de aprender um jeito diferente de ensinar.** Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2016.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular.** Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

GAUDERER, Ernest Christian. **Autismo- década de 80.** São Paulo: Savier, 1993.

RODRIGUES, F.L.V. **Métodos, técnicas e recursos na educação de alunos com síndromes do espectro do autismo.** In: KELMAN, Celeste Azulay. Métodos, técnicas e Recursos na educação de pessoas que apresentam. Necessidades educacionais especiais. Brasília: Ed. da UnB, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e de letramento: caminhos e descaminhos.** Pátio, 29, 2004

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998

XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX 2013 – UFRPE: Recife, 09 a 13 de dezembro. **AUTISMO: A UTILIZAÇÃO DO BRINCAR COMO FORMA DE INTERAÇÃO SOCIAL** Arlam Dielcio Pontes da Silva, Gerciane Ramos Dias, Marcelo Machado Martins e Mylena Carla Almeida Tenório.

VYGOTSKI, Liev Semiónovittch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A ESCOLA BILÍNGUE



ROBERTA COVRE GASPARINI

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI (2007); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FMU (2013); Professora de Educação Infantil no CEI Professora Anita Castaldi Zampirolo..

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo discutir o contexto histórico da educação de surdos, bem como as relações de poder inerentes a esse processo. As primeiras tentativas de se educar os surdos surgiram no século XVI e estavam dirigidas às famílias mais abastadas, pois somente elas tinham condições de contratar professores ou preceptores, os quais atuavam de modo sigiloso e individual, ocultando suas práticas de ensino. Além da expectativa de instruir o surdo, o objetivo principal era propiciar sua comunicação com os ouvintes por meio da palavra oralizada, já que os direitos legais eram negados àqueles que não falassem. A escrita e a leitura também eram consideradas importantes formas de comunicação. Vamos refletir sobre como se deu a escola bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno Surdo; Educação Inclusiva; Bilinguismo.

INTRODUÇÃO

Durante a Antiguidade e maior parte da Idade Média, os surdos eram considerados imbecis, portanto, incapazes de serem educados. Além disso, qualquer progresso em sua comunicação com os ouvintes era visto como decorrente da vontade divina.

[...] Na Antiguidade Clássica, tanto na Grécia como em Roma, os surdos não eram considerados como seres humanos completos, pois a condição de ser humano pressupunha o domínio da linguagem expressa pela fala. Percebe-se, que a ideia de considerar o surdo como um não humano, que não tem condições de desenvolver as estruturas de pensamento, trouxe como consequência na construção histórica de percepção do sujeito surdo ouvinte como pessoas incapazes de desenvolver pensamentos abstratos e todo um conjunto de características que se cristalizaram como próprias das pessoas surdas [...] (BORGES DA SILVA, 2003,p.25)

Moura informa que, na Idade Média, os surdos continuavam sendo discriminados por não falar: “A Igreja Católica acreditava que suas almas não poderiam ser consideradas imortais, porque eles não podiam falar os sacramentos”. (MOURA apud BORGES DA SILVA, 2003, p.25)

As primeiras tentativas de se educar os surdos surgiram no século XVI e estavam dirigidas às famílias mais abastadas, pois somente elas tinham condições de contratar professores ou preceptores, os quais atuavam de modo sigiloso e individual, ocultando suas práticas de ensino. Além da expectativa de instruir o surdo, o objetivo principal era propiciar sua comunicação com os ouvintes por meio da palavra oralizada, já que os direitos legais eram negados àqueles que não falassem. A escrita e a leitura também eram consideradas importantes formas de comunicação.

Essa proposta educacional que prioriza a palavra falada é conhecida como “oralismo” e, na história da pedagogia do surdo, prevaleceu sobre outras correntes, como o “gestualismo” e “comunicação total”, por mais de um século. Nela o surdo deverá, por meio da oralização, superar sua surdez na medida em que for se “integrando” ao mundo dos ouvintes.

Os mais antigos defensores dessa forma de pensar foram o português Pereira e o alemão Heinicke, este considerado o fundador do “oralismo” e criador do “método alemão”. Para eles, o uso de sinais atrapalhava o desenvolvimento da língua falada e, conseqüentemente, a interação do surdo com os “normais”.

Em oposição ao oralismo surgiu o gestualismo, corrente que levou em conta as dificuldades dos surdos para se expressar na língua falada, argumentando que a comunicação deveria se fazer pelo uso de gestos e sinais. Um dos pioneiros na defesa do gestualismo foi o abade Charles M. De L' Epée, que, a partir da observação da comunicação entre os surdos, criou um método educacional estruturado no aprimoramento dos gestos usados por eles, sistematizando os sinais e aproximando-os da língua falada dos ouvintes: o francês. L' Epée preferiu não trabalhar individualmente e criou a primeira escola para surdos, na qual os educadores deveriam aprender os sinais metódicos para, por meio deles, ensinar a língua falada pelos ouvintes.

Anos mais tarde, as ideias debatidas no I Congresso Internacional sobre a educação de surdos, ocorrido em Paris, em 1878, e no II Congresso Internacional, realizado em Milão, em 1880, reforçaram os argumentos em prol do oralismo, fazendo com que a linguagem gestual fosse praticamente banida do trabalho educacional.

Segundo Pereira (2011, p.11),

[...] A proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como conseqüências baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior. A expectativa de normalização do surdo, por meio da fala, transformou o espaço escolar em terapêutico, descaracterizando a escola como espaço de ensino, troca e ampliação de conhecimento. O ensino da fala tirava da escola para surdos um tempo precioso que deveria ser gasto com conhecimento de mundo e conteúdos escolares, entre outros. Por outro lado, a falta da oralização restringia as possibilidades de integração dos surdos nas escolas de ouvintes[...]

Poucas mudanças ocorreram até a década de 1950, quando novas técnicas possibilitaram o uso de próteses auditivas em crianças muito pequenas. Isso endossou ainda mais as práticas oralistas, pois se acreditava que o uso de próteses poderia fazer com que crianças com surdez

chegassem a ouvir e, por conseguinte, a falar.

Nos anos 1950, o americano William Stokoe apresentou uma língua de sinais fundamentada no uso de quiremas (unidades mínimas na dimensão gestual), argumentando que eles teriam a mesma estrutura e possibilidades de produzir grande número de significados como os fonemas da língua falada. Para ele, um sinal pode ser decomposto em três parâmetros: o lugar no espaço onde as mãos se movem a configuração das mãos e o movimento delas.

Na década de 1970, a corrente que ganhou adeptos foi a “comunicação total”, na qual tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, acreditando-se que isso facilitaria a aquisição da língua oral e, em decorrência, da leitura e da escrita. Se, por um lado, a comunicação total favoreceu o uso de sinais, anteriormente proibidos pelos defensores do oralismo, por outro dificultou a sistematização de uma língua de sinais eficaz, uma vez que considerava válida qualquer tentativa de comunicação.

Nos últimos 20 anos, surgem em vários países novas alternativas orientadas para uma educação bilíngue. Bouvet nos mostra que a aquisição da língua de sinais acontece mais rapidamente e com mais naturalidade do que as propostas do oralismo e da comunicação total. Depois de adquirir, por convivência com iguais, a língua de sinais, o surdo deverá aprender a língua falada e escrita de seu país: no Brasil, a língua portuguesa. A oralização deve ser uma opção do surdo, obtida fora da escola bilíngue, geralmente com o auxílio de fonoaudiólogo.

Atualmente, as abordagens educacionais do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo coexistem em vários países, todas em busca da instrução e integração do surdo, mas os melhores resultados têm sido alcançados na escola de educação bilíngue.

A ESCOLA BILÍNGUE

Pesquisas sobre a estrutura da língua sinalizadora, a reivindicação da comunidade Surda em utilizá-la, além dos resultados negativos ou menores, impostos pelo oralismo, levaram ao reconhecimento da importância da língua de sinais e, conseqüentemente à criação da escola bilíngue. Isso se deu como construção histórica, cultural e social, numa dimensão política, conforme as relações de poder desse processo.

O termo bilíngue leva a supor que uma escola bilíngue para surdos se assemelha às escolas bilíngues orais, como um colégio onde a comunicação aconteça em português e francês, por exemplo. Total engano, pois, enquanto o francês e o português são línguas que utilizam fonemas, a Libras tem uma estrutura totalmente diferente do português, uma vez que sua base é visual.

Embora possamos encontrar similaridades entre as línguas de sinais de vários países, elas são diferentes umas das outras, uma vez que não existe comunidade nem cultura universais. A principal função da língua de sinais é expressar conceitos, assim como acontece com as línguas orais; e esses conceitos podem ser concretos ou abstratos, simples ou complexos, relacionados a qualquer área do conhecimento. Apesar da relação próxima que os sinais têm com a imagem,

as modificações que sofrem ao longo do tempo e a combinação com outros sinais podem diminuir essa iconicidade.

Para Markowicz (1980) as línguas de sinais possuem sua própria gramática:

[...] Por fazerem uso do espaço e do corpo, as línguas de sinais apresentam diferenças significativas na forma de expressão se comparadas às línguas orais, o que levou algumas pessoas a as considerarem empobrecidas. As línguas de sinais, em geral, não apresentam preposições, flexões e artigos, e poucas são as conjunções. No entanto, por meio do uso do espaço, é possível expressar as mesmas relações comumente expressas por meio de proposições nas línguas orais. Dessa forma, pode-se afirmar que as línguas de sinais não são empobrecidas em relação às línguas orais, mas sim que elas expressam com outros recursos as mesmas ideias [...] (MARKOWICZ apud PEREIRA, 2011, p.19-20) Assim que detectada a surdez em uma criança, ela deverá ser encaminhada a uma escola bilíngue para que, junto a outros alunos surdos, adquira a língua materna (L1), a Libras - língua brasileira de sinais. O convívio com os “iguais” será benéfico, uma vez que proporcionará maior sociabilidade, desenvoltura e estabilidade emocional à criança surda. Além disso, a metodologia de ensino considerará os problemas relativos à surdez, incluindo todos os alunos no mesmo processo de aprendizagem; isso não significa que não serão avaliadas as diferentes limitações relativas a cada caso de surdez, decorrentes das condições físicas e do histórico social e psíquico de cada aluno.

O pedagogo que receber a criança surda na primeira infância deverá ter conhecimentos básicos acerca do aparelho auditivo e das possíveis causas da surdez, para pertinentes direcionamentos de sua prática de ensino e encaminhamentos a outros profissionais quando se fizer necessário. Também será muito importante estabelecer um contato periódico com os pais para possíveis intervenções familiares; convencê-los de que a família deve se comunicar em Libras com a criança surda é fundamental!

[...] As crianças surdas que têm pais surdos, usuários da língua de sinais, geralmente aprendem na interação com eles de forma semelhante e na mesma época em que as crianças ouvintes adquirem a língua majoritária. Além da língua de sinais, as crianças surdas filhas de pais surdos adquirem com a família aspectos da cultura Surda e identificam-se com a comunidade de Surdos. Quando chegam à escola, essas crianças já contam com uma língua, com base na qual poderão aprender a língua majoritária, na modalidade escrita [...] (PEREIRA, 2012, p.15)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança surda deve ter acesso a uma comunidade escolar linguística sinalizadora desde a educação infantil até meados do ensino fundamental; depois de adquirir o conteúdo em Libras (L1), ela deverá aprender sistematicamente a língua portuguesa (L2). Enquanto a primeira se dá por aquisição, a segunda se faz pelo aprendizado. O ensino da língua portuguesa é imprescindível, mas ele deve ocorrer após a aquisição da Libras.

[...] A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes só poderá ocorrer na interação com adultos Surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais por meio de atividades discursivas que envolvam seu uso, como diálogos e relatos de história; isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes

ou surdas filhas de pais Surdos na interação com os pais. A interação com adultos Surdos será propiciada por uma escola que conte com professores e profissionais surdos usuários da língua de sinais e com professores ouvintes fluentes que a usem na comunicação e no desenvolvimento do conteúdo programático[...] (PEREIRA, 2012, p.15)

A tentativa de oralização não deve ocorrer em uma escola bilíngue para surdos, uma vez que ela será prejudicial tanto para a aquisição de Libras como para o aprendizado do Português. Devemos nos ater a uma concepção socioantropológica da surdez, aquela que considera a surdez como uma diferença a ser respeitada e não eliminada, ao contrário da concepção clínico-patológica, que visa integrar o surdo no mundo dos ouvintes, buscando sua “normalização”.

[...] a concepção clínico-patológica, a surdez é vista como patologia, como deficiência, e o surdo, como deficiente. Sendo uma patologia, deve ser tratada, colocando-se aparelho de amplificação sonora individual ou fazendo-se implante coclear e procedendo-se a treinamento auditivo intensivo. O aproveitamento dos restos auditivos conduziria a uma fala melhor e afastaria o surdo do grupo dos deficientes. Na concepção socioantropológica da surdez, a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos Surdos, e o fato de estes constituírem comunidade possibilita que compartilhem e conheçam as normas de uso dessa língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente[...] (SKLIAR apud PEREIRA, 2012, p.20-21)

A escola bilíngue deve estar aparelhada para receber o aluno surdo não apenas fisicamente, mas reestruturada de maneira que todos os envolvidos no processo de aprendizagem venham contribuir para a evolução da criança e superação da deficiência auditiva na medida em que outros estímulos, sobretudo o visual, sejam considerados.

Para a aquisição de Libras, é favorável que a escola bilíngue tenha professores surdos em seu quadro docente, pois a identificação da criança surda com seu mestre melhora sua autoestima, e porque nem sempre a competência de professores ouvintes é suficiente. Considerando que a identidade se constrói pela alteridade, é fundamental lutarmos para que a alteridade do surdo seja outro surdo e não ouvinte, pois assim ele poderá se enxergar em alguém possível de vir a ser.

Acima de tudo, a escola bilíngue deve estar voltada para a construção de uma autoimagem positiva do sujeito surdo, pois isso é que irá proporcionar a ele a possibilidade de uma verdadeira integração com os ouvintes. Para garantir tal resultado é imprescindível que a educação bilíngue não esteja voltada apenas para tradução dos conteúdos programáticos em Libras e português, mas considere em seu planejamento a discussão dos aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos, para que o Surdo possa se identificar com a cultura da comunidade que pertence, e, dentro de uma proposta multiculturalista, participar na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T.S. e FREITAS, M.I.C. **A cartografia nos estudos do meio ambiente: por uma prática bilíngue visando à inclusão dos alunos surdos**, Acesso 17 set. 2012, disponível em: editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=678

BORGES DA SILVA, Claudionir. **Cenário Armado, objetos situados: O Ensino de Geografia na Educação de Surdos** (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre-RS, 2003.

CAMPOS, S.R.L. **Aspectos Anatomofisiológicos e a Organização Neural de Surdos Usuários de Língua de Sinais**. In: Curso de formação de professores em educação especial com ênfase em surdez. São Paulo: UPM, 2012. (acesso restrito)

FARIAS A.M. **Entrevista escolar: uma possibilidade de construção de metachecimento?** (Dissertação de Mestrado na Área de Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP, 1999.

FONTELES, D.S.R. **Fundamentos Políticos e Filosóficos da Educação Inclusiva**. In: Curso de formação de professores em educação especial com ênfase em surdez.

CARL FRIEDRICH GAUSS: CONSIDERAÇÕES REPRESENTATIVAS SOBRE A DISCIPLINA MATEMÁTICA



RODRIGO BASTOS SOUZA

Graduação em Matemática pela Universidade São Judas Tadeu (2005/2006) Bacharel e Licenciado em Matemática; Graduação em Tecnólogo de Gestão Financeira de Empresas pela Universidade Paulista (2009); Professor de Matemática na Escola Estadual Emilia Anna Antônio, Guarulhos, e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Fontális

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a influência de Carl Friedrich Gauss no campo da matemática, enquanto proposta partindo da lógica e representações, assim como aspectos cognitivos. O objetivo deste trabalho é analisar e apresentar as contribuições de Carl Friedrich Gauss no campo da matemática. Através da análise de Teoria dos Números, busca-se compreender como Gauss revolucionou a forma como entendemos e aplicamos a matemática nos dias atuais. Serão discutidos o conceito e definição de Teoria dos Números. Além disso, será apresentado o impacto atual das descobertas de Gauss em outras áreas do conhecimento como engenharia, ciências da computação e física. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica. Em suma, Carl Friedrich Gauss foi uma figura extraordinária cujo legado na matemática é imensurável. Suas contribuições abrangentes e profundas em uma variedade de campos, desde a teoria dos números até a física aplicada, demonstram sua genialidade e versatilidade. Sua habilidade excepcional desde a infância, aliada à sua dedicação incansável ao estudo e à pesquisa, resultou em descobertas que continuam a influenciar e moldar o panorama da ciência e da educação matemática até os dias de hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Carl Friedrich Gauss; Teoria dos Números; Geometria Diferencial; Probabilidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a influência de Carl Friedrich Gauss no campo da matemática, enquanto proposta partindo da lógica e representações,

assim como aspectos cognitivos. O objetivo deste trabalho é analisar e apresentar as contribuições de Carl Friedrich Gauss no campo da matemática. Através da análise de Teoria dos Números, busca-se compreender como Gauss revolucionou a forma como entendemos e aplicamos a matemática nos dias atuais. Serão discutidos o conceito e definição de Teoria dos Números. Além disso, será apresentado o impacto atual das descobertas de Gauss em outras áreas do conhecimento como engenharia, ciências da computação e física. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica das Bases da Matemática, Geometria e Probabilidade. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a reflexão dos eixos estudados.

DESENVOLVIMENTO

Carl Friedrich Gauss, conhecido como "o príncipe dos matemáticos", nasceu em 30 de abril de 1777 e faleceu em 23 de fevereiro de 1855. Gauss já demonstrava habilidades matemáticas excepcionais em uma idade precoce. Durante sua juventude, ele estudou na Universidade de Göttingen, onde publicou seu primeiro trabalho matemático importante, o Teorema Fundamental da Álgebra (ASSIS, 2022). Gauss também fez contribuições significativas para a teoria dos números, como a publicação da Lei da Reciprocidade Quadrática e o desenvolvimento do algoritmo de Gauss para encontrar os resíduos quadráticos. Além disso, suas obras sobre geometria diferencial e estatística e probabilidade foram fundamentais no avanço dessas áreas. Gauss deixou um extenso legado de descobertas matemáticas e a influência de suas contribuições ainda pode ser observada na matemática moderna (NUNES, 2024).

Além do mais, Gauss fez diversas contribuições significativas para a Teoria dos Números. Ele foi responsável por importantes avanços no estudo dos números primos, desenvolvendo a famosa "Lei dos resíduos quadráticos". Além disso, Gauss era conhecido por sua habilidade em descobrir padrões e regularidades nos números, e por suas técnicas inovadoras de prova matemática. Um exemplo notável de sua influência na Teoria dos Números é o seu trabalho na teoria dos corpos de números, onde ele estabeleceu importantes resultados sobre equações diofantinas. Sua abordagem rigorosa e seu talento matemático contribuíram para o desenvolvimento dessa área da matemática e influenciaram gerações de matemáticos posteriores (SILVA, 2020).

Sendo assim, inicialmente, vale destacar a Geometria Diferencial que consiste no estudo das propriedades geométricas e topológicas dos espaços que podem ser descritos por meio de formas diferenciais. No contexto das contribuições de Gauss, ele desempenhou um papel fundamen-

tal nessa área. Ele desenvolveu a teoria do espaço curvo, introduzindo a chamada curvatura de Gauss, que é um conceito essencial para entender e descrever superfícies curvas. Gauss também estabeleceu a base da geometria intrínseca, que estuda as propriedades geométricas dos objetos independentemente do espaço em que são imersos. Suas contribuições revolucionaram a geometria e ainda são amplamente utilizadas tanto na matemática pura quanto na aplicada (ALVES, 2023).

Gauss também teve significativas contribuições no campo da Estatística e Probabilidade. Ele introduziu o conceito da distribuição normal, também conhecida como "curva de Gauss", que descreve a distribuição de variáveis aleatórias (CRUZEIRO, 2021). Além disso, Gauss desenvolveu métodos estatísticos para a análise de dados observacionais, como o método dos mínimos quadrados, que é amplamente utilizado na regressão linear. Sua abordagem rigorosa e precisa à análise estatística permitiu avanços significativos nessa área, estabelecendo as bases para a moderna teoria estatística e probabilística (LAPA, 2021).

Vale mencionar que, a Astronomia foi uma área em que Gauss também contribuiu significativamente. Ele aplicou seus conhecimentos e técnicas matemáticas para resolver problemas astronômicos complexos. Um dos seus principais feitos nesse campo foi o desenvolvimento do método dos mínimos quadrados, que permitiu a ele calcular a órbita de planetas e a posição de estrelas com maior precisão (GONTIJO, 2020). Além disso, Gauss também contribuiu para a cartografia celeste, desenvolvendo a técnica do ajuste de funções esféricas a observações astronômicas, o que possibilitou a criação de mapas celestes mais precisos. Suas contribuições na astronomia foram fundamentais para o avanço do conhecimento nessa área e ainda são muito relevantes nos dias de hoje (ZANARDINI, 2024).

Já o campo do eletromagnetismo também foi fortemente influenciado pelas contribuições de Gauss. Ele desenvolveu várias leis e teoremas que são fundamentais para o estudo desse ramo da física. Um dos principais trabalhos de Gauss no eletromagnetismo é o teorema da divergência, que relaciona o fluxo de um campo vetorial através de uma superfície fechada às fontes desse campo. Além disso, Gauss formulou a lei de Gauss para o magnetismo, que estabelece que o fluxo magnético através de uma superfície fechada é sempre nulo, indicando a ausência de monopólos magnéticos. Suas contribuições no campo do eletromagnetismo continuam sendo amplamente estudadas e aplicadas até os dias de hoje (COSTA, 2020).

Na Teoria dos Erros como uma área da matemática em que Gauss teve importantes contribuições, ele foi pioneiro no desenvolvimento de métodos estatísticos para a análise de erros em medições experimentais. Gauss propôs a distribuição normal, também conhecida como distribuição de Gauss, que é fundamental para a teoria dos erros (DUARTE, 2022). Além disso, ele desenvolveu técnicas para a estimativa e ajuste de parâmetros em modelos matemáticos, levando em consideração as incertezas nas observações. Suas contribuições nessa área têm impacto significativo até os dias de hoje, sendo aplicadas em diversas áreas, como física, engenharia e ciências sociais (MACHADO, 2024).

Inexoravelmente, as contribuições de Gauss no campo das Equações Diferenciais foram significativas. Ele desenvolveu importantes teorias e métodos para solucionar essas equações,

fornecendo ferramentas fundamentais para o estudo dos fenômenos naturais e científicos. Uma de suas principais contribuições foi a criação do método dos mínimos quadrados, utilizado para ajustar uma curva a um conjunto de dados experimentais, minimizando o erro entre os valores observados e os valores previstos pela curva. Além disso, ele também trabalhou na teoria das equações diferenciais parciais, desenvolvendo métodos para resolver equações como a equação do calor e a equação da onda. Suas contribuições nesse campo tiveram um impacto duradouro na matemática e na física (ALMEIDA, 2024).

Gauss também fez importantes contribuições no campo da Análise Matemática. Ele desenvolveu o método dos mínimos quadrados, que é uma técnica estatística utilizada para encontrar a melhor função que se ajusta a um conjunto de pontos experimentais. Além disso, Gauss também trabalhou com a teoria das funções, introduzindo conceitos fundamentais como a função exponencial complexa e a função hipergeométrica. Suas contribuições nessa área foram essenciais para o desenvolvimento posterior da Análise Matemática e influenciaram diversos matemáticos importantes, como Riemann e Weierstrass (GALO, 2021).

Da mesma forma, a contribuição de Gauss no campo da Matemática Aplicada foi notável. Ele desenvolveu métodos e teorias que se aplicam a diversas áreas, como a física, a engenharia e a economia. Na física, por exemplo, Gauss contribuiu com seus estudos sobre o magnetismo e a teoria dos campos, estabelecendo princípios fundamentais que são utilizados até hoje. Em engenharia, suas técnicas de aproximação e interpolação são amplamente utilizadas para o cálculo de formas complexas e a resolução de problemas práticos. Já na economia, Gauss contribuiu com sua teoria da distribuição normal, que é amplamente empregada para modelar fenômenos aleatórios. Em resumo, suas contribuições na Matemática Aplicada proporcionaram avanços significativos em diversas áreas do conhecimento (CORDEIRO, 2024).

Vale mencionar que, Gauss foi um professor exemplar e dedicado, que valorizava a importância de uma sólida fundamentação matemática para os estudantes. Ele desenvolveu métodos e estratégias de ensino inovadores que buscavam despertar o interesse e o raciocínio lógico nos alunos. Além disso, Gauss também escreveu diversos livros e artigos científicos que se tornaram referências fundamentais na área da matemática educacional. Sua abordagem pedagógica, combinada com seu vasto conhecimento e talento para ensinar, influenciou gerações de estudantes e educadores, tornando-o uma figura importante no desenvolvimento da educação matemática (FERREIRA, 2022).

Desta forma, em primazia, Gauss, reiterava a importância sobre os números complexos, de modo que, o mesmo são uma extensão dos números reais que incluem a chamada unidade imaginária, representada por "i". Esses números são compostos por uma parte real e uma parte imaginária, sendo escritos na forma $a + bi$, onde "a" representa a parte real e "b" representa a parte imaginária. Dessa forma, os números complexos podem ser utilizados para representar e operar com quantidades que envolvam a raiz quadrada de números negativos, algo que não é possível com os números reais (Guimarães, 2024). Essa definição permite representar numericamente quantidades que envolvam a raiz quadrada de números negativos, o que é essencial em diversas áreas da matemática, como álgebra, análise complexa e física teórica (VIEIRA, 2023).

Os números complexos possuem diversas propriedades que os tornam uma ferramenta poderosa na matemática. Entre suas propriedades, destacam-se a lei de distributividade para as operações de adição e multiplicação, a existência de uma unidade imaginária que satisfaz a propriedade $i^2 = -1$, e a capacidade de serem somados, subtraídos, multiplicados e divididos, tal como os números reais. Além disso, a adição e a multiplicação de números complexos obedecem a propriedades comutativas e associativas, tornando as operações com esses números bastante versáteis (REIS, 2024).

Sendo assim, podemos considerar também, a forma polar dos números complexos como uma representação alternativa que expressa um número complexo em termos de sua distância do ponto zero do plano complexo e de um ângulo. Essa representação utiliza a forma $a + bi$, onde "a" representa a parte real, "b" representa a parte imaginária, "r" é a distância do número complexo ao ponto zero e "θ" é o ângulo formado entre esse número complexo e o eixo real positivo. A forma polar é especialmente útil quando se deseja representar números complexos em coordenadas polares, facilitando os cálculos envolvendo potências e raízes (BATISTA, 2022).

Não obstante, a teoria dos Números Gaussianos é uma extensão da teoria dos números complexos, introduzida por Carl Friedrich Gauss. Os números Gaussianos são números complexos com parte imaginária múltipla de i , onde i é a unidade imaginária. Essa teoria tem aplicações importantes na criptografia, na teoria dos números primos e na resolução de equações diofantinas (DEUS, 2024; SOUZA, 2021).

Os números Gaussianos possuem diversas propriedades interessantes. Por exemplo, eles formam um anel comutativo, o que significa que a soma e a multiplicação de números Gaussianos são operações comutativas. Além disso, os números Gaussianos têm propriedades de conjugação, inversão e norma, que permitem calcular valores adicionais e manipular as expressões de forma conveniente (GUSMÃO, 2023).

As operações com números Gaussianos envolvem principalmente a adição, subtração, multiplicação e divisão desses números complexos especiais. Essas operações são realizadas separadamente para as partes reais e imaginárias dos números Gaussianos. A adição e a subtração são realizadas somando ou subtraindo separadamente as partes reais e imaginárias, enquanto a multiplicação é feita através da distributividade. Já a divisão envolve a conjugação e a norma dos números Gaussianos (AMORIM, 2022).

Os números Gaussianos podem ser representados graficamente no plano complexo através de um plano cartesiano. O eixo x representa a parte real do número Gaussiano, enquanto o eixo y representa a parte imaginária. Cada número Gaussiano é então representado por um ponto no plano, permitindo visualizar as relações espaciais entre eles. Essa representação gráfica facilita a compreensão das propriedades e operações com números Gaussianos (MEOTTI, 2023).

Adicionalmente, a Teoria dos Números de Gauss possui diversas aplicações práticas em áreas como criptografia, teoria dos números primos e resolução de equações diofantinas. Essas aplicações estão relacionadas ao uso dos números gaussianos, que são números complexos da forma $a + bi$, onde a e b são números inteiros. Ao explorar as propriedades dos números gaussianos

nos, é possível desenvolver sistemas de criptografia mais seguros, utilizando algoritmos que se baseiam em operações com esses números. Além disso, a Teoria dos Números de Gauss fornece métodos para o estudo e compreensão dos números primos, que são fundamentais em diversas áreas da matemática e da criptografia. Por fim, a resolução de equações diofantinas envolvendo números gaussianos permite encontrar soluções inteiras para equações com coeficientes complexos, proporcionando uma abordagem mais completa e generalizada para esse tipo de problema (DOUMBIA et al.2020).

Versando sobre aplicabilidade, a criptografia é uma importante aplicação da Teoria dos Números de Gauss. Ela utiliza os números gaussianos e suas propriedades para desenvolver algoritmos criptográficos mais seguros. Os números gaussianos são utilizados como base para a criação de chaves de criptografia, que podem garantir a confidencialidade das informações transmitidas. Além disso, operações como multiplicação e exponenciação com números gaussianos são usadas em algoritmos criptográficos, proporcionando uma camada adicional de segurança. A Teoria dos Números de Gauss também contribui com o estudo e desenvolvimento de métodos criptográficos para proteger a comunicação digital, garantindo a privacidade e a integridade dos dados (COSTA, 2022).

Além do mais, há de se considerar que a Teoria dos Números de Gauss também tem uma estreita relação com a teoria dos números primos. Ela fornece ferramentas e métodos que auxiliam no estudo e compreensão dos números primos, que são fundamentais em diversas áreas da matemática e da criptografia. Os números gaussianos oferecem uma perspectiva diferente para o estudo dos números primos, permitindo explorar suas propriedades de forma mais abrangente. Além disso, os números gaussianos primos, que são os números gaussianos que não podem ser decompostos como o produto de outros números gaussianos, desempenham um papel importante na Teoria dos Números de Gauss e têm aplicações na criptografia assimétrica e em outros campos (REIS & BAYER, 2020).

Há de mencionar também que, a resolução de equações diofantinas é outra aplicação relevante da Teoria dos Números de Gauss. As equações diofantinas são equações polinomiais onde as soluções são procuradas apenas no conjunto dos números inteiros. Ao utilizar números gaussianos, que são números complexos com componentes inteiras, é possível encontrar soluções inteiras para equações diofantinas mais complexas. A Teoria dos Números de Gauss fornece métodos e técnicas para resolver esse tipo de equação, possibilitando a obtenção de soluções com uma abordagem mais completa e generalizada. Essa aplicação da teoria tem relevância em áreas como a criptografia e a criptoanálise, onde a resolução de equações diofantinas pode ser fundamental para quebrar algoritmos e garantir a segurança dos sistemas (BONIFÁCIO, 2023).

Em reconhecimento às suas contribuições excepcionais para o campo da matemática, Carl Gauss foi agraciado com várias honrarias ao longo de sua vida. Em 1808, Gauss recebeu o Prêmio da Academia das Ciências da França pela sua tese sobre a transformação de polígonos. Em 1819, ele foi eleito membro estrangeiro da Royal Society de Londres. No ano seguinte, recebeu a Medalha Copley da Royal Society por suas descobertas fundamentais na teoria dos números. Mais tarde, em 1841, Gauss foi premiado com a Medalha Real da Royal Society. Além dessas distinções, ele também foi agraciado com diversos títulos e nomeações em sociedades científicas e academias,

tanto na Alemanha quanto em outros países. O reconhecimento e os prêmios conferidos a Gauss são reflexo do seu gênio matemático e do impacto duradouro de suas contribuições para o avanço da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, Carl Friedrich Gauss foi uma figura extraordinária cujo legado na matemática é imensurável. Suas contribuições abrangentes e profundas em uma variedade de campos, desde a teoria dos números até a física aplicada, demonstram sua genialidade e versatilidade. Sua habilidade excepcional desde a infância, aliada à sua dedicação incansável ao estudo e à pesquisa, resultou em descobertas que continuam a influenciar e moldar o panorama da ciência e da educação matemática até os dias de hoje. Gauss não apenas deixou uma marca indelével na história da matemática, mas também inspirou gerações de matemáticos, cientistas e educadores, destacando-se como um verdadeiro ícone do pensamento humano. Seu legado perdura como uma fonte de admiração e inspiração para aqueles que buscam compreender e explorar as maravilhas do mundo matemático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. C. S. **A potencialidade da história da matemática como ferramenta para o ensino e aprendizagem de estatística no ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática. Universidade Federal do Norte de Tocantins, 2024.

ALVES, P. C. **Geometrias Não-Euclidianas: reflexões na Licenciatura em Matemática sobre aplicações no Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

AMORIM, A. N. **Números complexos: uma proposta para a abordagem exploratória dos números imaginários.** Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2022.

ASSIS, M. L. R. **Hilbert e os Fundamentos da Matemática: o Sucesso de um Fracasso.** São Paulo: Dialética, 2022.

BATISTA, J. E. G. **Aplicações de números complexos em geometria**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Matemática. Universidade Estadual de Goiás, 2022.

BONIFÁCIO, F. T. **A equação de Pell e suas aplicações para a resolução de equações diofantinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática. Instituto Federal da Paraíba, 2023.

CORDEIRO, L. A. **História da matemática**. São Paulo: Senac, 2024, 70p.

COSTA, A. M. **Gestão estratégica por meio da implantação da metodologia Shewhart no controle estatístico de processos de uma microempresa**. Revista Iniciativa Econômica. Revista Iniciativa Econômica, v.6, n.2, 2020.

COSTA, L. C. A. **Cifras de Hill: a utilização da álgebra linear em sistemas criptográficos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática Universidade Federal da Paraíba, 2022.

CRUZEIRO, W. S. **Da ótica ao eletromagnetismo: uma proposta de ensino investigativo sobre a luz e seus impactos tecnológicos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2021.

DEUS, N. C. L., OTTONI, J. E., & OTTONI, A. G. S. **A álgebra dos números ternários**. Revista de Matemática da USP, v.1, n. 1, 2024.

DOUMBIA, C. O., DA SILVA CARVALHO, G., & ALMOULOU, S. A. **Algumas técnicas de resolução das equações diofantinas do primeiro grau a duas incógnitas em Z** . TANGRAM-Revista de Educação Matemática, n. 3, p. 102-126, 2020.

DUARTE, V. C. S. **Estimação de parâmetros de sistemas dinâmicos contínuos usando Inferência Bayesiana**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2022.

FERREIRA, G. M., & DA SILVA FILHO, A. C. **INTEIROS DE GAUSS: os números primos complexos**. Revista Eletrônica do Curso de Licenciatura em Matemática, v.2, n.1, 2022.

GALO, B. C. **Técnica de demonstração matemática aplicada em análise da reta**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de São Carlos, 2021.

GONTIJO, L. M. A. **Estudo sobre a radiação térmica**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Física. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2020.

GUIMARÃES, C. H. C. **Sistemas de Numeração. Aplicação em Computadores Digitais**. Universidade Federal Fluminense, 2024, 142 p.

GUSMÃO, M. G. **Conexões existentes entre equações diferenciais fuchsianas, geometria hiperbólica e códigos corretores de erros, aplicadas em canais discretos sem memória**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alfenas, 2023.

LAPA, L. **Testes estatísticos: breves reflexões**. Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados, v.2, p. 73-86, 2021.

MACHADO, L. B. **Tendências e abordagens na História da Matemática: um panorama dos Seminários Nacionais de História da Matemática**. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, v.11, p. 1-21, 2024.

MEOTTI, J. C. **Quantificação de incertezas na modelagem de contatos de corpos estratificados em um depósito de fosfato usando simulação geostatística**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Geologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023.

NUNES, J. H. X., SITUBA, M. P., & CHAQUIAM, M. **Recortes histórico-matemáticos acerca dos polinômios para sala de aula**. Brazilian Journal of Development, v.10, n.3, 2024.

REIS, C. C. & BAYER, V. **Números primos: relação histórica e algumas curiosidades.** Revista Ifes Ciência, v.6, n.4, p.242-256, 2020.

REIS, P. R. A. **Cálculo de áreas de polígonos através de números complexos.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2024.

SILVA, W. N. **Um resumo sobre a história da probabilidade e alguns problemas curiosos.** ufo-pa.edu.br, 2020.

SOUSA, D. F. M. **Equações diferenciais ordinárias aplicadas na física clássica.** Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Física. Universidade Federal de Campina Grande, 2021.

SOUZA, V. M. S. **Um novo gerador de distribuições trimodais: propriedades e implementação computacional.** Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Estatística. Universidade Brasília, 2021.

VIEIRA, M. O. **O teorema dos números primos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2023.

ZANARDINI, R. A. D. **Um breve olhar sobre a história da matemática.** Editora Inter Saberes, 2023.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE



SHEILA SIMÕES BOMFIM

Graduação em Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); especialista em Matemática pela Universidade de Campinas (2013); Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2023); professora de Matemática no Ensino Fundamental II EMEF General Osório; professora de Matemática no Ensino Superior na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

RESUMO

O presente artigo trata da integração da matemática à educação para a sustentabilidade, explorando como conceitos matemáticos aplicados a questões ambientais podem desenvolver habilidades práticas e críticas nos alunos. O tema central é a importância de unir matemática e sustentabilidade no currículo educacional para preparar indivíduos capazes de enfrentar desafios ambientais complexos. A importância deste trabalho está em demonstrar que a matemática vai além da aplicação técnica de conceitos; ela promove uma compreensão crítica e profunda dos desafios ambientais globais. Ao utilizar princípios matemáticos para modelar, analisar e resolver problemas ambientais, os estudantes adquirem habilidades técnicas e são capacitados a se tornarem agentes de mudança informados e responsáveis em suas comunidades e na sociedade. O objetivo do artigo é destacar como os princípios matemáticos desempenham um papel fundamental na compreensão e resolução de questões ambientais complexas no contexto da educação para a sustentabilidade. A problemática central é: como preparar indivíduos para enfrentar efetivamente os desafios ambientais? Para isso, é crucial integrar princípios de sustentabilidade em todos os níveis educacionais, adotando uma abordagem interdisciplinar que conecte matemática, ciências e humanidades. A conclusão deste estudo enfatiza que a integração da matemática na educação para a sustentabilidade não é apenas uma questão técnica, mas uma abordagem para desenvolver uma consciência crítica e uma compreensão profunda dos desafios ambientais. A interseção entre sustentabilidade e educação é crucial para formar indivíduos conscientes e capacitados para enfrentar os desafios ambientais do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade; Matemática; Educação; Degradação ambiental; Práticas sustentáveis.

INTRODUÇÃO

A interseção entre sustentabilidade e educação representa um ponto crucial na formação de indivíduos conscientes e capacitados para enfrentar os desafios ambientais do século XXI, "causados pela ação antrópica sobre a natureza." (GUITARRA, S/D). A consequência disso tem sido desastrosa, pois a ação antrópica que tem sido provocada na Terra compromete seriamente a manutenção da vida no planeta.

No contexto das discussões surge a "educação para a sustentabilidade" (IUCN, 1993), um conceito pedagógico voltado para adaptar a consciência humana aos desafios contemporâneos. Sustentável refere-se à capacidade de sustentar algo, proporcionando suporte e evitando sua deterioração. Sustentabilidade é um conceito sistêmico que abrange a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana.

Como resultado, surge a seguinte problemática: como podemos preparar as pessoas para enfrentar os desafios ambientais? Conforme Bursztyń (2001, p.11), é possível transmitir valores de solidariedade e responsabilidade ambiental às gerações futuras por meio da educação ambiental nas escolas e da conscientização pública sobre práticas sustentáveis.

O objetivo deste artigo, baseado no tema "A Importância da Matemática na Educação para a Sustentabilidade", é examinar como os princípios matemáticos são essenciais para entender, examinar e resolver questões ambientais complexas.

O objetivo também é mostrar como a matemática pode ajudar as pessoas a adotar hábitos sustentáveis e contribuir significativamente para a preservação do meio ambiente. Costa (2023) afirma que a matemática está ligada à sustentabilidade porque ela fornece ferramentas essenciais, como raciocínio lógico, análise quantitativa e habilidades numéricas, que são essenciais para enfrentar desafios relacionados à sustentabilidade.

Segundo Costa (2023), a Matemática não se restringe ao aspecto técnico, mas promove uma compreensão crítica sobre o impacto pessoal e coletivo das escolhas cotidianas. Portanto, ao incorporar a matemática na educação para a sustentabilidade, não apenas o aluno aprende mais sobre os desafios ambientais, mas também aprende a agir de maneira consciente e responsável em relação aos recursos naturais, o que leva a um estilo de vida mais sustentável e preservando o planeta para as futuras gerações.

Exploração dos princípios matemáticos fundamentais por trás dos modelos de sustentabilidade

A matemática não apenas explica fenômenos ambientais, mas também fornece ferramentas poderosas para planejar e implementar estratégias sustentáveis que equilibrem o desenvolvimento humano e a preservação ambiental a longo prazo. Assim, a Modelagem Matemática (MM) é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para abordar questões complexas e relevantes para a sociedade, como sustentabilidade.

Como demonstrado pelo tema do Biênio da Matemática de 2018, "A matemática está em

tudo", a matemática está profundamente arraigada em todos os níveis educacionais, desde o ensino fundamental até cursos técnicos e superiores. A modelagem matemática dá aos alunos a oportunidade de criar projetos que abrangem uma ampla gama de conceitos e interconexões interdisciplinares. Além de melhorar o entendimento do conteúdo, também promove interações significativas entre disciplinas, professores e alunos, assim como entre os próprios alunos.

A BNCC enfatiza o uso da análise de dados para compreender e resolver questões de sustentabilidade como consumo de energia, produção de lixo, emissão de gases de efeito estufa e utilização de recursos naturais. Além disso, a BNCC enfatiza o uso de estatística para avaliar a eficácia de políticas públicas e ações individuais em relação à sustentabilidade (BRASIL, 2017).

Os jogos sustentáveis ajudam a desenvolver competências socioemocionais. Segundo Ferreira et al. (2020), ao participar de jogos sustentáveis, os alunos têm a oportunidade de praticar e aprimorar habilidades como trabalho em equipe, resiliência, tomada de decisões e empatia. Ao incorporar a temática da sustentabilidade nos jogos matemáticos, é possível aumentar a consciência social e ambiental dos alunos. Conforme observado por Grizioti e Kynigos (2021), os jogos sustentáveis podem abordar questões reais relacionadas à sustentabilidade, como gestão de recursos naturais, energia renovável e redução de resíduos. Assim, os alunos não apenas aprendem matemáticas, mas também se tornam participantes ativos na busca de soluções sustentáveis para os problemas que surgem nos dias de hoje.

A simulação computacional, uma ferramenta vital para a análise e compreensão de sistemas complexos, é uma outra ferramenta. Ela permite a manipulação dinâmica de modelos, oferecendo uma perspectiva quase cinematográfica da realidade, de acordo com Rossoni (2006). Como mencionado por Neto et al. (2014), a simulação permite a simulação do comportamento de sistemas reais e a realização de experimentos para avaliar seu funcionamento em diferentes condições. Nascimento et al. (2014) afirmam que isso é essencial, especialmente em situações em que o sistema real não está disponível, é caro experimentar diretamente ou não é adequado para tais experimentos.

Acredita-se que a abordagem mais eficaz de desafios ambientais complexos possa ser alcançada por meio da combinação de modelagem matemática e simulação computacional. Essas ferramentas facilitam a análise e a experimentação de várias estratégias de sustentabilidade. Eles também ajudam a criar soluções criativas e viáveis que promovam o equilíbrio entre o progresso humano e a conservação ambiental.

A simulação também permite prever o estado futuro de um sistema baseando-se em seu comportamento atual e suposições sobre seu desenvolvimento ao longo do tempo (Freitas Filho, 2008). Assim, o uso de modelos simulados torna-se uma opção viável para tomar decisões estratégicas informadas, o que ajuda significativamente na análise e resolução de problemas complexos no mundo moderno.

Conclui-se que a Matemática não apenas atua como uma ferramenta de análise poderosa, mas também é incorporada de forma efetiva e utilizada em situações que buscam solucionar dilemas sustentáveis atuais. Essa abordagem interdisciplinar evidencia a capacidade da Matemática

em ser uma parceira essencial na busca por soluções criativas e sustentáveis para questões do cotidiano.

Para Leff:

A degradação ambiental, o risco de colapso ecológico e o avanço da desigualdade e da pobreza são sinais eloquentes da crise do mundo globalizado. A sustentabilidade é o signifi-
cante de uma falha fundamental na história da humanidade; crise de civilização que alcança
seu momento culminante na modernidade, mas cujas origens remetem à concepção do
mundo que serve de base à civilização ocidental. A sustentabilidade é o tema do nosso tem-
po, do final do século XX e da passagem para o terceiro milênio, da transposição da moder-
nidade truncada e inacabada para uma pós-modernidade incerta, marcada pela diferença,
pela diversidade, pela democracia e pela autonomia (LEFF, 2002, p.56)

A visão de Enrique Leff sobre a sustentabilidade como uma crise para a civilização pode ser relacionada com a Matemática de diferentes formas relevantes. A Matemática não apenas forne-
ce instrumentos para analisar informações ambientais e econômicas que sustentam argumentos
sobre a degradação do meio ambiente e a desigualdade, mas também desempenha um papel fun-
damental na criação de modelos matemáticos elaborados que auxiliam na compreensão dos siste-
mas naturais e sociais interligados. Esses modelos podem ser empregados para prever situações
futuras de colapso ecológico, utilizando dados do passado e projeções matemáticas.

Ao incluir a Matemática na reflexão sobre sustentabilidade, é viável não só ampliar a com-
preensão das dificuldades globais, mas também colaborar de maneira mais eficiente para encon-
trar respostas sustentáveis e inclusivas para o porvir. O dilema que se apresenta é: de que forma
a Educação Matemática pode estimular uma consciência mais ampla e criar soluções duradouras
que enfrentem desafios importantes como a preservação dos recursos naturais?

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CONSCIÊNCIA SUSTENTÁVEL

Os primeiros anos da formação escolar são essenciais para os estudantes, pois criam um
alicerce fundamental que suporta toda a aprendizagem que virá. Especificamente na área de Ma-
temática, nesses anos iniciais, é onde se aprimora a capacidade de pensar de forma lógica, uma
habilidade importante que auxilia na construção de conhecimento em várias outras disciplinas ao
longo da trajetória acadêmica.

Implementar recursos e práticas concretas de sustentabilidade em situações matemáticas
pode ser extremamente valioso e eficaz para o desenvolvimento das crianças. Aqui estão algu-
mas maneiras de inserir a Matemática nessas práticas: depois de ler um livro sobre construções
sustentáveis, os estudantes podem desenhar e calcular áreas de telhados ou jardins verticais em
diferentes formas; eles podem ser desafiados a elaborar um orçamento para adquirir sementes,
ferramentas e materiais necessários para uma horta, calculando os custos totais e comparando os
preços de diferentes fornecedores; também podem determinar a proporção de materiais recicláveis
e não recicláveis e representar essas proporções por meio de gráficos circulares.

A fim de promover a conscientização da importância do cuidado com o meio ambiente e a
conexão do ser humano com a natureza, é essencial incentivar as crianças desde cedo a explorar

e questionar o mundo ao seu redor, compartilhar descobertas, formular ideias, visualizar diferentes perspectivas, ter contato com diversas culturas e compreender seu lugar no ambiente natural que as cerca. (BRASIL, 1998).

No território brasileiro, estão em ação projetos educacionais bem-sucedidos que unem conceitos de sustentabilidade com a disciplina de matemática nos programas escolares. Uma ilustração disso é o projeto intitulado "Matemática e Sustentabilidade", o qual foi elaborado pela Universidade de São Paulo (USP) e, inclusive, em 2022, foi reconhecido como a instituição de ensino superior mais engajada com temas de sustentabilidade na América Latina, conforme o inovador QS Sustainability Ranking, divulgado hoje, em 26 de outubro, pela agência britânica Quacquarelli Symonds (QS).

O projeto em questão sugere a inserção de assuntos relacionados à sustentabilidade nos temas matemáticos lecionados nas escolas da rede pública. Seu intuito é não só estimular a conscientização ecológica entre os estudantes, como também aprimorar suas habilidades matemáticas para solucionar questões ambientais mais desafiadoras.

Diversas instituições de ensino, como a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, têm desenvolvido iniciativas que abordam a sustentabilidade em suas metodologias educacionais. Essas propostas frequentemente englobam ações práticas, como a criação de hortas e projetos de reutilização, que estimulam os estudantes a aplicarem conceitos matemáticos de forma concreta, ao mesmo tempo em que aprendem sobre sustentabilidade.

Esses exemplos ilustram como a combinação entre matemática e sustentabilidade não apenas aprimora o conhecimento dos estudantes, mas também os capacita a se tornarem indivíduos atentos e envolvidos em temas ambientais urgentes para a preservação do nosso planeta.

De acordo com Indicadores da Qualidade na Educação Infantil,

espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p.50).

Dessa forma, é fundamental reconhecer que a interligação e comunicação entre os seres vivos e o ambiente são essenciais para garantir um planeta sustentável, onde a ecologia e a justiça social prevaleçam (PADILHA et al., 2011).

APLICAÇÕES PRÁTICAS DE HABILIDADES MATEMÁTICAS NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS

Conforme destacado por Lindim e colaboradores (2011), a utilização de modelagem matemática é fundamental para o manejo adequado dos recursos hídricos, possibilitando a identificação precisa de problemas relacionados à qualidade da água e a formulação de estratégias eficientes para sua resolução. Através da modelagem matemática, é viável antecipar cenários reais, iden-

tificando os elementos mais relevantes de um sistema e suas interações. Isso viabiliza a análise minuciosa das variações na presença de poluentes ao longo do espaço e do tempo, embasando-se em princípios de cinética de reações biológicas presentes no processo, como ressaltado por Nunes (2008).

Diante do aumento gradual da concentração de poluentes no ambiente, os modelos matemáticos tornam-se indispensáveis para a avaliação de critérios avançados de qualidade da água, incluindo aspectos como níveis de eutrofização e impactos de toxicidade (FAN et al., 2009).

Segundo Abe et al (2000), a eutrofização, um fenômeno crítico em lagos e reservatórios, resulta principalmente da maneira negligente como a sociedade lida com seus resíduos líquidos e práticas de uso do solo ultrapassadas. Este processo de enriquecimento excessivo de nutrientes, como nitrogênio e fósforo, estimula o crescimento descontrolado de algas microscópicas. Quando essas algas morrem e se decompõem, liberam cianotoxinas, extremamente nocivas à saúde humana e animal, além de causarem danos econômicos significativos, afetando hidroelétricas e atividades recreativas.

Para combater a eutrofização, é crucial compreender suas causas e estágios de evolução. Os modelos matemáticos são fundamentais para prever variações na concentração de poluentes ao longo do tempo e do espaço, permitindo a criação de táticas eficazes de gestão e mitigação. Isso envolve a determinação de parâmetros como o oxigênio dissolvido, o pH e a presença de toxinas, como cianotoxinas, usando técnicas estatísticas e simulações computacionais.

É imprescindível que a sociedade como um todo seja instruída sobre os efeitos da eutrofização na saúde pública, economia, meio ambiente e lazer, com o objetivo de reduzir o risco de poluição das águas superficiais por meio da eutrofização.

DESAFIOS AO INTEGRAR A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM SUSTENTABILIDADE

Integrar a educação matemática com a sustentabilidade enfrenta alguns desafios relevantes, como a complexidade dos conceitos, a falta de material didático adequado, a formação de professores e a abordagem fragmentada do currículo, por exemplo.

Dias (2003) afirma que trabalhar a temática de sustentabilidade nas escolas tem se mostrado um grande desafio, pois há grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, sobretudo, na manutenção e continuidade dos existentes.

Para Búrigo (2009), no que diz respeito à educação matemática, ao falar de problemas sociais, ela inclui os efeitos ambientais e permite que os alunos de fora da escola entendam que os reais problemas da sociedade muitas vezes vêm sem questionamentos. e ainda mais sem respostas prontas e que nesta abordagem a matemática perde as noções de ideal, universal e exato.

Acontece que o desafio desta abordagem é que ela requer uma compreensão profunda da matemática e das ciências ambientais por parte dos professores e dos próprios alunos. Incorporar a sustentabilidade nas questões sociais, incluindo os impactos ambientais, exige o reconhecimento

de que muitas vezes não existem respostas simples ou universais para problemas sociais reais.

Outro obstáculo é a falta de materiais didáticos específicos sobre o desenvolvimento sustentável. A inclusão de tópicos como preservação ambiental, administração de recursos naturais e mudanças climáticas requer recursos que não apenas informem, mas também envolvam os estudantes de maneira prática e reflexiva. De acordo com Ruiz (2021), os materiais didáticos têm um papel crucial no fornecimento de conteúdos estruturados e métodos adequados para explorar esses temas complexos de forma acessível e educativa. Sem materiais que abordem a sustentabilidade de uma forma integrada e atualizada, os educadores poderão ter dificuldades para transmitir o conhecimento correto e promover uma compreensão mais profunda das questões ambientais atuais.

A formação de professores de matemática para a educação ambiental enfrenta o desafio de integrar de forma efetiva conceitos ambientais complexos nas aulas de matemática. Segundo Silva (2010), apesar da relevância destacada da Educação Ambiental, é preciso criar recursos educacionais que permitam aos educadores integrar a matemática com as ciências ambientais de forma acessível e integrada.

Entretanto, é importante destacar que a fragmentação do conhecimento científico na escola tem consequências diretas para o ensino de matemática e educação ambiental. A divisão rígida entre as disciplinas dificulta a integração de temas complexos, como questões ambientais que envolvem matemática aplicada.

A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa. O resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento (GERHARD E ROCHA FILHO, 2012).

Dessa forma, superar tais obstáculos requer um esforço conjunto entre educadores, formuladores de políticas educacionais, pesquisadores e comunidades escolares para criar abordagens inovadoras, recursos educacionais adequados e suporte constante para professores e estudantes. A integração bem-sucedida da educação matemática com a sustentabilidade pode enriquecer significativamente o aprendizado dos estudantes e prepará-los para enfrentar os desafios ambientais do século XXI de forma mais atenta e consciente.

Oportunidades na educação matemática voltada para a sustentabilidade.

Ao relacionar conceitos matemáticos com questões ambientais cruciais, os educadores não apenas enriquecem o aprendizado dos estudantes, mas também os capacitam a compreender e lidar com os desafios complexos do mundo atual.

A matemática pode ser integrada a outras disciplinas para lidar com questões ambientais complexas. "A interdisciplinaridade implica uma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e requer um trabalho contínuo de cooperação dos professores envolvidos" (POMBO, 1993a, p.13)

A associação entre a sustentabilidade e a matemática pode educar os estudantes acerca

de questões ambientais urgentes, incentivando-os a adotar atitudes sustentáveis e a se tornarem cidadãos mais responsáveis.

Aprender novas técnicas de ensino que incorporem a sustentabilidade pode estimular a criação de inovações educacionais. Isso inclui o emprego de tecnologias digitais, simulações computacionais e técnicas de aprendizagem ativa que conectam a teoria matemática com aplicações ambientais. A inovação na educação está ligada à introdução de novas abordagens, métodos, tecnologias e práticas que visam melhorar a qualidade do ensino, promover a aprendizagem significativa e preparar os estudantes para os desafios do século XXI (FERREIRA, 2023) "A inovação não se limita à utilização de tecnologia, mas sim à melhoria de produtos, serviços e processos" (GMEINER, 2024) Além disso: "Durante a grande demanda e o grande desejo de ver melhorias, nem sempre é na classe que a inovação acontece" (GMEINER, 2024)

Além disso, este artigo salienta que, em muitos casos, a busca por inovações pode resultar na adoção de práticas conservadoras disfarçadas de novidade, o que acaba por manter políticas e abordagens educacionais que não são realmente transformadoras. Ademais, a discrepância entre a inovação e as teorias de mudança educacional pode limitar seu impacto, tornando-a mais uma moda passageira do que uma abordagem fundamentada em resultados sustentáveis e significativos para todos os estudantes. É o que afirma Messina:

A inovação foi assumida como fim em si mesma e como solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogêneas políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Além disso, a categoria inovação foi tratada como algo a parte das teorias sobre a mudança educacional (MESSINA, 2001, p.78).

Esta observação sugere que a inovação educacional deve ser mais do que uma mudança superficial ou uma tendência temporária. Ela deve ser cuidadosamente integrada com teorias robustas de mudança educacional, levando em conta as realidades e necessidades locais, para que promova realmente melhorias educacionais significativas e equitativas. Ademais, a incorporação de princípios de sustentabilidade nas inovações educacionais é crucial. Isso não só prepara os estudantes para enfrentar os desafios ambientais do futuro, mas também estimula a consciência ecológica e a responsabilidade social, o que é crucial para a construção de um desenvolvimento sustentável a longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante relembrar os benefícios relevantes de integrar a matemática à educação para a sustentabilidade. Ao combinar conceitos matemáticos com questões ambientais complexas, os estudantes não apenas aprimoram suas habilidades práticas em modelagem e análise de dados, mas também aprimoram habilidades críticas como pensamento sistêmico, solução de problemas e colaboração entre disciplinas. Essa abordagem não apenas prepara os estudantes para lidar com desafios globais em ascensão, mas também os capacita a se tornar agentes ativos de mudanças positivas em suas comunidades e no mundo.

Quanto à problemática dessa pesquisa: Como podemos, então, preparar os indivíduos para lidar de forma efetiva com esses problemas ambientais? Compreende-se que, para preparar indivíduos para lidar com os desafios ambientais, é crucial introduzir princípios de sustentabilidade em todos os níveis educacionais. Isso implica em adotar uma abordagem interdisciplinar que conecte matemática, ciências e humanidades, aprimorando capacidades analíticas e práticas. Experiências práticas, como projetos de sustentabilidade e envolvimento comunitário, são fundamentais para aplicar o conhecimento teórico na solução de problemas reais. Além disso, incentivar a conscientização ambiental e incentivar o envolvimento ativo dos alunos como agentes de mudança são fundamentais para cultivar um comportamento sustentável e responsável na sociedade.

O propósito deste artigo é enfatizar a importância dos princípios matemáticos na compreensão e solução de problemas ambientais complexos no contexto da educação para a sustentabilidade. A conclusão desse objetivo enfatiza que a matemática na educação para a sustentabilidade não é apenas uma questão de aplicação técnica de conceitos matemáticos a problemas ambientais, mas também uma forma de desenvolver uma consciência crítica e uma compreensão profunda dos desafios ambientais globais. Ao usar métodos matemáticos para modelar, analisar e resolver problemas ambientais complexos, os estudantes não somente aprendem técnicas, mas também são capacitados a se tornarem agentes de mudança informados e responsáveis em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Portanto, é crucial fazer uma chamada para agir tanto para instituições de ensino quanto para os formuladores de políticas. É imperativo que as escolas revisem seus currículos para incorporar de forma mais robusta e integrada temas de sustentabilidade, usando a matemática como uma ferramenta poderosa para explorar e resolver problemas ambientais. Adicionalmente, é necessário criar ou adaptar políticas educacionais para apoiar essa integração, fornecendo recursos adequados, capacitando docentes constantemente e incentivando colaborações colaborativas entre instituições de ensino, comunidades e órgãos governamentais.

REFERÊNCIAS

ABE, D.S. et al. (2000). **O processo de eutrofização artificial na Represa do Lobo (Itirapina-SP): condições atuais e perspectivas futuras.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL REPRESA DO LOBO-BROA – 30 ANOS, São Carlos, 2000. Resumos... São Carlos, IIE/CRHEA-USP/PPG-ERN-DEBE-UFSCar/IEA-USP, 26p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BÚRIGO, R. **Integração entre educação matemática e educação ambiental: Uma proposição no contexto da gestão do conhecimento.** Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

BURSZTYN, M. **Ciência, ética e sustentabilidade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, A. C. **Matemática e ações sustentáveis: possibilidades e contribuições.** Disponível em <https://www.gov.br/mast/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/matematica-e-acoes-sustentaveis-possibilidades-e-contribuicoes>. Acesso jun. 2024.

DIAS, G. F. **Educação ambiental, princípios e práticas.** São Paulo: Gaia Ltda, 2003.

FAN, C.; KO, C.; WANG, W. **An innovative modeling approach using Qual2K and HECRAS integration to assess the impact of tidal effect on River Water quality simulation.** Journal of Environmental Management, v.90, n.5, p.1824-1832, 2009.

FERREIRA, M. et al. **Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment.** Journal of Teacher Education for Sustainability, v. 22, n. 1, p. 21-36, 2020.

FERREIRA, F. **Como promover a inovação na educação?** Disponível em <https://www.proesc.com/blog/inovacao-na-educacao>. Acesso jun. de 2024.

FREITAS FILHO, P. J. **Introdução à modelagem e simulação de sistemas.** 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

GMEINER, L. **Quando a educação encontra a inovação.** Disponível em <https://fastcompanybrasil.com/impacto/quando-a-educacao-encontra-a-inovacao/>. Acesso jun. 2024.

GERHARD, A.C.; Rocha Filho, J.B. **A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio.** Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012.

GRIZIOTI, M.; KYNIGOS, C. **Children as players, modders, and creators of simulation games: A design for making sense of complex real-world problems.** Interaction Design and Children, 2021.

GUITARRARA, P. **Principais problemas ambientais.** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasil.escola.uol.com.br/geografia/principais-problemas-ambientais.html>. Acesso 02 jun. 2024.

IUCN. **Education for sustainability: a practical guide to preparing national strategies.** Gland: IUCN, 1993.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade racionalidade, complexidade, poder.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LINDIM, C.; PINHO, J. L.; VIEIRA, J. M. P. **Analysis of spatial and temporal patterns in a large reservoir using water quality and hydrodynamic modeling.** Ecological Modelling, v.222, n.14, p. 2485-2494, 2011.

NASCIMENTO, R.L. ET AL. **Estudo de modelagem e simulação de uma fila em uma empresa salineira.** XXXIV ENEGEP, 2014.

NETO, H. G.; OLIVEIRA, J. B.; ANDRADE, C. R. F. **Modelagem e simulação computacional em uma empresa de confecção de roupas: um estudo sobre o desempenho de um processo produtivo.** XXXIV ENEGEP, 2014.

PADILHA, P. R. et al. (Org.). **Educação para a cidadania planetária: currículo inter-transdisciplinar em Osasco.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 251 p, 2011.

POMBO, O. **O Conceito de Interdisciplinaridade e Conceitos Afins**. IN: POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora, 1993a.

ROSSONI, L. **Modelagem e Simulação Soft em Estratégia**. Revista Produção on-line, v.6, n. 2, 2006. <<http://dx.doi.org/10.14488/1676-1901.v6i2.291>>.

RUIZ, L. **A importância dos materiais didáticos na educação**. Disponível em <<https://profeduca.com.br/a-importancia-dos-materiais-didaticos/>>. Acesso jun. 2024.

SILVA, M. R. F. **Ciência, natureza e sociedade: diálogo entre saberes**. São Paulo: Livraria da física, 2010.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES



SHEIRE CRISTIANE AGUIAR DE MEDEIROS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014); Especialista em Psicomotricidade pela Faculdade São Luís (2017); Professora de Educação Infantil CEI Angela Maria Fernandes, São Paulo-SP.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a contribuição da música na educação básica, apresentando os equívocos e dissabores no processo de ensino aprendizagem da Arte e, em especial da música nos currículos brasileiros. O estudo teve início na observação do fazer musical na educação básica buscando responder ao problema: quais as possibilidades de um trabalho com musicalização na educação básica? O objetivo geral é compreender o papel da música no processo educativo do ensino básico brasileiro. A metodologia aplicada é a revisão bibliográfica de obras, autores e artigos e exploração dos documentos ministeriais e curriculares que orientam a educação brasileira. Os resultados encontrados indicam que mesmo sendo obrigatória a linguagem musical ainda necessita de vários fatores para ser amplamente trabalhada na educação básica, dentre eles desvincular-se da ideia de conteúdo usado como alicerce para demais disciplinas e investimento em capacitação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Básica; Musicalização.

INTRODUÇÃO

A música está presente na sociedade humana desde sempre e é um elemento de encantamento que desperta emoções. Mesmo ocupando um lugar de destaque nas sociedades, dentro do processo educativo, ensinar e aprender música é um desafio. O presente estudo apresenta as contribuições cognitivas, emocionais e pedagógicas da música na educação básica, bem como os equívocos e dissabores no processo de ensino aprendizagem da Arte e, em especial da música nos currículos brasileiros.

O estudo teve origem na inquietação docente frente ao trabalho musical realizado nas escolas de Educação Infantil e delimitou-se a investigar a influência da música na aprendizagem, a legislação e os currículos nacionais de escolarização básica, nos quais seu ensino é obrigatório, buscando somar argumentos para se modificar as práticas descontextualizadas em relação ao oferecimento da música na educação.

Nesse sentido, o problema investigado é quais as possibilidades de um trabalho com musicalização na educação básica? O objetivo geral é compreender o papel da música no processo educativo do ensino básico brasileiro, os objetivos específicos são apresentar o percurso histórico da música nos currículos nacionais, discutir os desafios encontrados no oferecimento de musicalização no processo de ensino aprendizagem e apontar as contribuições da música para o desenvolvimento humano.

A partir do estreitamento com as pesquisas verificou-se que há um significativo número de estudiosos que apontam a necessidade de proporcionar um contato amplo com a linguagem musical que permitam a construção de mediações e facilitem novos conhecimentos, que podem acontecer de forma significativa e contextualizada, justificativa para a escolha da temática aqui apresentada.

As mudanças na legislação possibilitaram ampliação de estudos sobre a infância, o desenvolvimento e a aprendizagem, e nesse sentido é consenso que a música é importante no desenvolvimento do ser humano. Os estudos advindos das neurociências apontam a música como um recurso externamente eficiente o desenvolvimento humano, principalmente no início da vida, bebês já nos primeiros três meses de vida, possuem percepção sobre música, o conforto melódico, diferenciam consonâncias e dissonâncias e as mudanças rítmicas (MUSZKAT, 2011).

É uma pesquisa de revisão bibliográfica, a partir dos artigos presentes na plataforma online www.scielo, de obras e autores já amplamente utilizados no fazer pedagógico desta pesquisadora: Zagonel (2013) Brito, (2003), Passarini et al., (2013)., Dória (2013), Fonterraba (2008) bem como dos documentos ministeriais Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN Arte, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017).

A TRAJETÓRIA E A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A música é um elemento relevante na educação por seu valor pedagógico, emocional, estético e cognitivo. É um campo com linguagem própria, mas que também oferece inúmeras possibilidades de trabalho interdisciplinar (CORREIA, 2010). Os esforços dos profissionais da área musical para sua efetiva inclusão nos currículos da educação básica brasileira é uma luta constante, há pesquisas acadêmicas, congressos anuais e livros e artigos sobre sua inserção, mobilização de professores, dentre outras ações para que se formalize uma educação musical coerente com a formação de estudantes, contudo ainda é possível observar que há equívocos e desencontros em relação ao fazer musical nas escolas (AMUI e GUIMARÃES, 2016).

A música atualmente é um conteúdo obrigatório na educação básica, em acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, BNCC, 2017) que a traz dentro do campo das linguagens, pois defende que as atividades humanas são realizadas por diferentes linguagens, sendo elas a linguagem verbal, corporal, visual e sonora e digital. A partir dessas práticas a BNCC aponta que há os processos de interação nos quais são constituídos os sujeitos sociais.

O ensino de música está então atrelado ao ensino de Arte e integrado à área das linguagens (Arte, Língua Portuguesa e Educação Física), o qual é explorado através de parâmetros de som, práticas pedagógicas diversas, como jogos musicais. Em acordo com a BNCC a finalidade é possibilitar aos estudantes a ampliação das capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, bem como aprender sobre os conhecimentos específicos sobre essas linguagens, dando continuidades as experiências já apresentadas desde a educação infantil (BRASIL, BNCC, 2017, p.63 apud CAMARGO, 2020)

Há uma ampla discussão sobre a aplicação e organização da música no cenário educacional brasileiro na contemporaneidade e, em acordo com Pederiva e Nassif (2019) observa-se que historicamente há um enorme descompasso entre suas formas de concebê-la e suas práticas no espaço escolar, no qual ainda é aplicada como lazer, entretenimento, terapia, auxílio para outras disciplinas e ferramenta de controle de comportamento ou ainda como instrumento de memorização, o que se distancia dos conteúdos próprios dessa linguagem, deixando-a em segundo plano.

CONTEXTO HISTÓRICO DA ARTE E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Historicamente, o processo de ensino aprendizagem de arte no Brasil passou por contantes reconstruções e ao observar como a música foi ensinada e aprendida nos últimos setenta anos nota-se que em sua trajetória no contexto educativo foi repleta de equívocos e de falácias. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN Arte, 1998) aponta-se que o percurso do ensino da música na escola passou por diversas ressignificações, coincidindo com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX, dentre as quais o deslocamento da atenção que, na educação tradicional era centrado apenas na transmissão de conteúdos, e na atualidade é no processo de aprendizagem (BRASIL, PCN ARTE, 1998, p. 20).

Historicamente o ensino em Música na educação obteve no Canto Orfeônico seu maior expoente (1930), sendo o projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, que tinha como objetivo “levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País”, defendia as ideias de “coletividade e civismo, princípios esses que se esperavam dentro do momento político vivido pelos brasileiros” (BRASIL, PCN ARTE, 1998, p. 23)

O projeto Villa-Lobos encontrou dificuldades práticas na orientação de professores, assim a aula de música acabou por se transformar em apenas teoria musical baseada “nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas”, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação. O projeto de Canto Orfeônico somente terminou em 1961, sendo substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Brasileira/1961 (BRASIL, PCN ARTE, 1998, p. 23). Nesse projeto “todos ficavam estáticos por horas reproduzindo músicas do cancionero popular”, não havia prazer e nenhuma nova aprendizagem sobre as linguagens musicais (SOARES, CERVEIRA e MELLO, 2019).

Já para os estudantes nascidos em 1960 nem sequer houve um ensino de técnicas, pois o período foi marcado por crescente desvalorização da educação na inserção dos estudantes na história e cultura popular brasileira. Na década de 1970 a educação musical fez parte das aulas de educação artística e paulatinamente perdeu espaço nos currículos. Nas últimas décadas faz parte do currículo da disciplina em artes da educação infantil ao ensino fundamental. Em acordo com Soares, Cerveira e Mello (2019, p.2) “na escola pública a música continua fora do currículo da escola regular” e o que se presencia é seu uso em projetos relacionados à escola em tempo integral.

Com as mudanças no processo de ensino aprendido em arte, promovido em grande parte pela pressão dos arte educadores na Constituição de 1988 uma concepção diferente em arte trouxe uma nova tendência “de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento”. E, assim como em todos os momentos históricos, o pensamento produzido por esses autores estava estreitamente vinculado às tendências do conhecimento da época, manifestadas principalmente “na linguística estrutural, na estética, na pedagogia e na psicologia cognitivista” (BRASIL, PCN ARTE, 1998, p. 21).

Até os anos de 1970, as instituições escolares brasileiras viveram outras experiências no processo de ensino e aprendizagem de arte, “sustentado pela estética modernista e com base na tendência escolanovista”. Nesse período o ensino de Arte voltou-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. Diferente das práticas pedagógicas na escola tradicional que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor (BRASIL, PCN ARTE, 1998, p. 23).

Em acordo com os textos ministeriais somente quando a educação começou a transformar-se mudando seu pressuposto de aprendizagem centrada na transmissão de conteúdos e voltou-se para o aprendizado centrado no aluno que tem início mudanças mais significativas no ensino de arte e, especificamente de música. O avanço dos estudos do século XX em diversas áreas das ciências humanas como a antropologia, filosofia, psicologia, psicanálise, crítica de arte, psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade contribuíram para promover os princípios inovadores no ensino de artes plásticas, música, teatro e dança na educação básica brasileira (BRASIL, PCN ARTES, 1998)

Contudo, os princípios que reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva com propostas centradas no desenvolvimento dos estudantes buscavam valorizar a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, o lado positivo foi a valorização da produção das crianças, mas pelo lado negativo essa prática com o passar do tempo começou a apontar para uma metodologia do “deixar fazer” e “aprender a fazer, fazendo” o que acontecia sem qualquer intervenção, “ou de forma mecanizada, gerando deformações e simplificações da ideia original” (BRASIL, PCN ARTE, 1998, p. 20).

Até a primeira metade do século XX, as disciplinas “Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico” compunham os programas curriculares das escolas primárias e secundárias, “concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes”. E ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico e que tinha em comum, sempre, a reprodução de modelos (BRASIL, PCN ARTE, 1998, p. 22). A música foi incluída na educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, Lei nº. 4.024/61) que estabeleceu a educação musical como prática educativa.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal a discussão se ampliou e a convicção dos profissionais sobre a importância do acesso dos alunos do ensino básico as aulas de Artes promoveu manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários à versão que retirava a obrigatoriedade da disciplina do currículo (DORIA, 2013, p. 10).

Em 1996, a LDB nº. 9.394, revogou as considerações da Constituição e estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2º). (BRASIL, LDB, 1996).

No fim da década de 1990, as novas tendências curriculares em Arte, têm como características as reivindicações de identificar a área por Arte. Com conteúdo próprio ligado à cultura artística e não apenas como atividade. Assim, têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte: “educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos” (DORIA, 2013, p. 10).

A partir de 1997 a Arte passa a ser vista como uma área de conhecimento, e com a Lei nº 11.786/2008, passa a ser obrigatório nas escolas, para Doria (2013, p. 10) “não quer dizer que se criou uma nova disciplina, mas sim que o ensino de música deve ser presente nos currículos”.

A partir de 2012 todas as escolas públicas e privadas do Brasil deveriam incluir o ensino de música em suas grades curriculares. A exigência se institucionalizou com a Lei nº 11.769 de agosto de 2008, que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, alterando a Lei 9.394 de 1996.

Já nos referenciais de 1998 apontava-se que “a música deve ser construída, não é um produto pronto com atividades voltadas à criação e elaboração musical”, mas o que se viu foi a defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, fortemente caracterizado pela reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical (BRASIL, 1998, v. 3, p. 47).

Em 2017 foram publicados os novos documentos ministeriais curriculares nacionais - Base Nacional Comum Curricular - BNCC- com intuito de nortear os sistemas de Ensino brasileiros e as propostas pedagógicas de todas as instituições educativas. Em acordo com a definição prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996). O documento estabelece conhecimentos, habilidades e competências esperadas dos estudantes em todas as modalidades,

A BNCC traz o conceito de “competências”, que se define como: Mobilização de conheci-

mentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício de cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, BNCC, 2017, p.8).

As mudanças almejadas demonstram a preocupação com um processo educativo que além de conteúdos contribua com a transformação dos sujeitos, contudo ao incluir a música no campo das linguagens a BNCC deu a linguagem artística uma conotação de “não importante”, facilmente compreendida como conteúdo dentro de outras disciplinas, acarretando negligência aos conteúdos próprios da disciplina de arte (CAMARGO, 2020).

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

No mundo atual, mesmo com a enorme diversidade sonora, observa-se que as crianças ao ingressar na escola têm um repertório musical muito limitado, geralmente composto por canções presentes nos meios de comunicação, atualmente percebe-se a influência das mídias digitais e dos celulares no gosto dos estudantes, o que aponta a necessidade de oferecer, apresentar e apreciar opções diversas. Fonterraba (2008) chama-nos a atenção para o trabalho com a música, e que esse contribui para a “melhoria da qualidade de vida” e, assim é preciso que seja oportunizada não somente como forma de lazer e recreação. O docente precisa qualificar-se na busca de uma “prática musical contextualizada e criativa” (FONTERRABA, 2008, p. 230).

Mesmo diante das inúmeras mudanças na legislação e nos currículos o papel da música nas sociedades ainda preserva muito do ritual e tradição, sejam com os estudantes indígenas, com as crianças integrantes de comunidades musicais, como os filhos de integrantes de Escolas de Samba, Congadas, Siriris etc. que mantém a tradição musical presente até os dias atuais (BRASIL, RCNEI, 1998, v. 3, p. 48).

Compreendendo o papel positivo de ter a musicalização presente na educação básica defende-se aqui a importância de ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, dentre inúmeros outros exemplos, pois a prática demonstra que atividades musicais despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, dessa forma, na atualidade compreende-se que “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL, v. 3, 1998, p. 48).

Mesmo sendo obrigatória na legislação a educação musical na atualidade enfrenta desafios em relação as suas práticas, pois a música na escola permanece sendo considerada atividade lúdica e recurso didático secundário, docentes a usam para ilustrar conteúdos e gestores a usam para envolver a comunidade em eventos festivos, Soares, Cerveira e Mello (2019) destacam que:

A música na escola se distancia dos processos de educação musical, pois se por um lado não envolve e não valoriza a audição dos alunos, não educa sensibilidades e nem cria necessidades humanizadoras, por outro não auxilia os alunos a se perceberem como sujeitos capazes de produzir música (SOARES, CERVEIRA e MELLO, 2019, p.2).

Para os autores é importante defender uma educação musical humanizadora que constitua, valorize e desenvolva as capacidades de apropriação do mundo pelos sujeitos, por acreditam na urgência de uma nova cultura escolar, destacando a música como fonte de qualidades humanas.

Os documentos ministeriais apontam que as atividades que envolvam música são relevantes, por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima das crianças e, partindo do pressuposto que o ensino da Arte é relevante na formação do ser humano, e dentro das possibilidades de trabalho será aqui destacada a importância do trabalho com a linguagem musical desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

Por meio de um trabalho com a linguagem musical é possível desenvolver uma ampla variedade de aspectos do ser humano, de maneira lúdica e espontânea, contudo “exigem de quem a prática precisão, constância e determinação”. Em acordo com Fonterraba (2008) as habilidades necessárias à vida podem e devem ser aprimoradas através da prática musical (FONTERRABA, 2008, p. 96).

São inúmeras as contribuições da música nas mais diversas áreas do desenvolvimento infantil, na área “física (corpo e voz), na área sensorial (percepções), na área sensível (sentimentos e afetos) bem como na área mental (raciocínio lógico, reflexão)” (FONTERRABA, 2008, p. 96).

Em acordo com Muszkat (2011) o trabalho com os ritmos diversos e a confecção de instrumentos proporciona a exposição desde cedo à música contribui para a construção de um “cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo”, em seus estudos aponta também que as crianças que estão inseridas em ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam “respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas associativas cerebrais, maior grau de neurogênese” (formação de novos neurônios em área importante para a memória como o hipocampo) e “diminuição da perda neuronal (apoptose funcional)” (MUSZKAT, 2011, p.69).

A música também favorece “a ativação dos chamados neurônios em espelho, localizados em áreas frontais e parietais do cérebro, e essenciais para a chamada cognição social humana”, um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e não verbal (MUSZKAT, 2011, p.69).

As novas concepções no ensino em arte desenvolvidas nas últimas décadas buscam combinar a metodologia do ensino da música e o conteúdo trabalhado, superando assim o aprendizado somente da técnica, e oportunizando a “sensibilização à música e ao crescimento pessoal por meio da expressão espontânea” (ZAGONEL, 2012, p.127).

Para Doria (2013) é positivo o trabalho com a música sob a perspectiva sócio interacionista, pois dentre outras contribuições oportunizam a composição de novos acervos didáticos pedagógicos que consistem na seleção de obras representativas de grupos e sociedade que são valorizadas, dentro de determinada época e cultura, construindo assim nos aprendizes uma interação que possibilita transformação.

Tanto Zagonel (2012) quanto Doria (2013) defendem a necessidade de qualificação docente

para o ensino de música, pois não basta apresentar suportes musicais aos estudantes, mas é preciso que se promova uma interação entre a arte e o conhecimento, cultivando o hábito de apreciar, interpretar e criar artisticamente.

O trabalho com a linguagem musical, segundo Cunha e Volpi (2008) é relevante na educação básica por seus inúmeros benefícios nas atividades que exigem disciplina, concentração, desenvolvimento das funções cognitivas e criativas, expressão de sentimentos, desenvolvimento da vida afetiva e social” e defendem:

Experiências musicais são favoráveis tanto do ponto de vista acadêmico e intelectual, como também sob a perspectiva de que os aspectos musicais, artísticos e estéticos inerentes à arte musical aproximam os alunos da produção cultural enriquecendo suas vidas. (COSTA-GIOMI, 2006; SEKEFF, 2002 apud CUNHA e VOLPI, 2008, p. 88).

Dentro do contexto educacional as atividades criativas e expressivas a partir do trabalho com música vêm assumindo um papel de destaque nas ações de prevenção e reabilitação cognitiva, emocional, social de crianças e jovens, dessa forma a “musicoterapia” apresenta-se como uma opção de trabalho com a arte ao possibilitar que a pessoa interaja com a linguagem musical e leve os sujeitos a “perceber-se na expressão de seu repertório de significados e sentidos afetivo-musicais” e isso os impulsiona a “apropriar-se de sua realidade passando a agir no meio social de forma mais crítica e criativa” (CASTRO, ABRAMOVAY, ANDRADE, 2001 apud CUNHA e VOLPI, 2008, p. 89).

Dentre os desafios a serem enfrentado pela oferta de bons trabalhos com musicalização na educação básica Brito (2003) aponta o despreparo da maioria dos educadores musicais em relação ao “permitir-se explorar e criar junto com a criança, desconstruindo estruturas rígidas e ultrapassadas”, pois é necessário o conhecimento em relação da criança com a música e destaca:

Ensinar música, a partir dessa ótica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar e inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (Brito, 2003, p. 52 apud PASSARINI et al, 2012, p. 4).

Nos estudos de Passarini et al., (2012) o processo de ensino aprendizagem da música acontece por diversas experiências entre o corpo e no movimento, na escuta, no respeito ao tempo e espaço do outro, na espontaneidade e na capacidade criativa na relação com esse outro e são aprendizagens que promovem mudanças e desenvolvimento pessoal, possibilitadores de expressões sonoro-musicais não verbais e o desenvolvimento das habilidades musicais, todos em um mesmo nível de importância.

Em acordo com Brito (2003) a escuta é importante por estimular a atenção e concentração e promover a consciência com relação aos elementos sonoros e as diferentes sensações provocadas pelo som, considerando ainda a importância do ambiente no qual os aprendizes estão inseridos como fonte de paisagem circundante, destacando mais uma vez o papel dos educadores ao promover “informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças”, não somente sob a ótica musical, mas integralmente, o que deve ser o “objetivo prioritário de toda proposta pedagógica” (BRITO, 2003, p. 45).

O importante é a criança, o sujeito da experiência e não somente a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar: “a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos, mas sim a formação integral das crianças hoje” (BRITO, 2003, p. 45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação formal a música desempenhou diversas funções e foi aplicada de muitas formas conforme apontaram autores e documentos ministeriais consultados, atualmente está presente na educação básica dentro do campo Linguagens, sendo defendida como produção social, cultural e histórica de cada povo, já que sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época.

Por apresentar estreita relação com os estudantes em fase de desenvolvimento a linguagem musical possibilita um trabalho significativo e contextualizado no qual a partir das interações entre as crianças e as atividades musicais constituem-se um fator determinante para uma aprendizagem tanto cognitiva como global dos sujeitos e assim por sua relevância no desenvolvimento deve ser trabalhada desde os anos iniciais na da escolarização.

Com o delineamento da revisão bibliográfica pode-se perceber que a importância da música, enquanto articuladora do desenvolvimento do ser humano, e de suas habilidades e capacidades físicas, psicológicas, cognitivas, sociais e culturais foi possível responder ao problema inicialmente levantado e compreender que as atividades com a linguagem musical possibilitam diversas aprendizagens, contudo ainda é preciso qualificar os profissionais.

O objetivo da pesquisa era compreender a contribuição da musicalização na educação básica e após o estreitamento com obras, autores e na observação da prática em sala de aula é possível afirmar que o trabalho com a música contribui em diversos aspectos, inclusive na melhoria da qualidade de vida, portanto precisa ser oportunizada não somente como forma de lazer e recreação, mas a partir de um trabalho com seus próprios conteúdos, permitindo assim sua apreciação, seu fazer e sua experimentação.

Por fim, defende-se que ao ofertar apresentar práticas musicais o profissional contará um recurso relevante para observar, planejar e avaliar a aprendizagem e do desenvolvimento dessa criança de forma global e o presente estudo busca somar argumentos para a construção de um processo de ensinar e aprender música que permita aos estudantes realmente aprofundar-se na fascinante área da linguagem musical.

REFERÊNCIAS

AMUI, Gustavo A.; GUIMARÃES, Fernanda A. do N. **Música na educação básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010**. Per musi, v. 34, ago, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/wmV3dXR8Mm6TNVkCTdPRhff/#>. Acesso 10 jul. 2024.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ministério da Educação e Cul-

tura, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 13 jul. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 07 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso 18 jul. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil - RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, vol. 1 e vol. 3 1998. PDF.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Artes. Brasília, MEC, 1998. PDF.

BRASIL. **Lei inclui artes visuais, dança, teatro e música no currículo da educação básica.** Agência Senado, 2016. Senado Federal. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>. Acesso 13 jul. 2024.

BRITO, Teca A. de. **Música na Educação Infantil. Propostas para a Formação Integral da Criança.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAMARGO, Janete S.da S. M. de. **Arte e Música na Base Nacional Comum Curricular.** Revista Educação Pública, v.20, n.37, sete. De 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/arte-e-musica-na-base-nacional-comum-curricular>. Acesso 13 jul. 2024.

CORREIA, Marco Antônio. **A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação.** Educare em revista, v. 36, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ngTrrtSZF7t8CxbZFqFMmwP/#>. Acesso 01 jul. 2024.

CUNHA, Rosemyriam; VOLPI, Sheila. **A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação.** Revista Científica FAP, Curitiba-PR, 2008, v. 3, p. 85-97. PDF.

DORIA, Lílian F. **Metodologia do Ensino em Arte.** Gisele Onuki, Marília Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **Educação musical: propostas criativas. Fundamentos da educação musical.** 2012.PDF.

MUSZKAT, Mauro. Música, **Neurociência e desenvolvimento humano.** Revista Neurociências, n. 8, 2008. Disponível em: http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf. Acesso 20 jun. 2024.

PASSARINI, Luisuana; AOKI, Thiago t.; PREARO, Pablo de M.; ANDRADE, Andressa L. **A educação musical no desenvolvimento da criança: trilhas da musicoterapia preventiva.** Anais do XIV do Simpósio Brasileiro de Musicoterapia. 2012. Disponível em: <http://www.centrobenenzon.com.br/pdf/educacaomusicalmt.pdf>.>Acesso 08 jul. 2024.

PEDERIVA, Patrícia L. M.; NASSIF, Sílvia C. **Educação musical em diálogo com a perspectiva histórico Cultural.** Caderno CEDES, v.39, n. 107, jan.-abri, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vcwxLNpxC9BCdPzm8SZpNkB/#>. Acesso 13 jul. 2024.

SOARES, Olavo P.; CERVEIRA, Rosemeire B.; MELLO, Suely A. **Educação Musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós.** Caderno CEDES, v.39, n. 107, jan-abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NMxVRMgLg59tDHRffJgt6vP/#ModalTutors> Acesso 29 jun. 2024.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com a música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento.** São Paulo: Saraiva, 2012.

ZAGONEL, Bernadete. **Metodologia do ensino em música.** In. Metodologia do Ensino em Arte. Gisele Onuki, Marília Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 18-76

O DOCENTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO



TERESA PINTO DA SILVA

Graduada em Letras pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (2002) e Pedagogia pela Faculdade UNIG (2005);
Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Vila Carrão - PMSP.

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre o impacto do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC's como ferramenta pedagógica. Analisa de forma generalizada em que medida os professores podem deterem competência informacional para o uso e ensino nas salas de aulas, questiona como estas ferramentas possibilitam a substituição dos livros, e ainda as modificações que permeiam o fazer pedagógico, de como se dará esta passagem da aula expositiva tradicional e suas consequências para a Educação. Aborda os avanços tecnológicos e as contradições da comunicação, em nosso país, reflete como estes meios de comunicação estão modificando o cotidiano da educação na sociedade ao enfatizar a importância da utilização das NTIC's para educação no mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação; Competências; Ferramentas..

INTRODUÇÃO

A tradição oral nos diz que desde as pinturas nas cavernas, feitas pelos nossos ancestrais, perpassando pelos registros inicialmente cunhados em argila, a transmissão de registro do conhecimento humano, e sua consequente dispersão dos saberes, estão atualmente passando por uma quebra de paradigmas no que tange às novas tecnologias digitais como repositório dos saberes elaborados pela humanidade e sua consequente passagem para as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC's. Em nossos tempos, após a evolução da escrita por Gutenberg, que propiciou a disseminação e uso do livro, que revolucionou a humanidade com a popularização da escrita e consequentemente o ensino, principalmente nas universidades medievais e mais recen-

temente em termos semânticos e descritivos, temos uma série de parafernálias ditas pedagógicas, tais como o datashow, o e-board, e-book, o tablet, celulares, smartphones etc. Taís equiparados tecnológicos surgiram como inovador, que vieram para registrar, recuperar informações difundir amplamente os saberes, que estão atualmente inseridas no ambiente escolar, seja física ou virtualmente. É comum tomarmos conhecimento de seus usos pelos alunos, seja em sala de aula, o que é banal em escolas particulares, ou fora de sala de aula, atualmente o computador e o acesso à internet, tornou-se corriqueiro, mesmo para os alunos da rede pública de ensino, uma vez que tanto os celulares quanto os computadores pessoais são meios de acesso à grande rede, e mesmo em casos que o acesso é restrito, sabe-se do uso através das Lan Houses.

Entretanto, trataremos aqui de fazermos algumas considerações acerca da aplicabilidade indiscriminada de seu uso, mau uso ou a falta deste e sua conseqüente disseminação pelas escolas. Chegando ao ponto em que uma escola particular em nossa cidade lançar campanha publicitária e afirmar serem os tablets substitutos dos livros, como se a tecnologia por si, fosse sinônimo de aprendizado garantido, fato este que nos leva a pensar o papel do professor ante as estas tecnologias. Em Revista O povo (2012)., assinada por Janaína Brás, que faz uma retrospectiva intitulada Educação, Tecnologia e Professor: ENSINO BÁSICO Substituição de livros por tablets, greves e fraude marcaram o ano da educação, enfoca a situação dos professores queixosos das condições de trabalho, paradoxos das tecnologias em sala de aula e percalços do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foram presenças constantes em 2011:

Professores e gestores têm em mãos as responsabilidades de ensinar de modo integrado e menos unilateral. As novas tecnologias e interdisciplinariedade do Enem podem ser aliados dessa empreitada: docentes insatisfeitos, não. (Revista O povo, 2012, p.38).

As inovações tecnológicas trazem às sociedades novas práticas e novas formas de fazer técnicas e com a implantação das NTIC's, não foram diferentes passaram também a fazerem parte do processo globalizante, um passo que se tornou praticamente irreversível.

Para Pierre Lévy (2008):

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que de um lado abre e de outro fecha o espectro das possibilidades). Não se trata de avaliar seus "impactos", mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela. (LEVY, 2008, p. 26).

E em assim sendo então como ficariam as aulas, virariam salas de multimeios? Estamos lidando com a morte do livro? Estamos diante de uma nova ordem educacional? Os professores estão habilitados para lidarem como essa nova tecnologia? Existe inclusão tecnológica nas unidades escolares do Brasil? E como se dará esse processo? Como se dará de inclusão digital na escola pública? Está o professor habilitado a trabalhar com estas ferramentas informacionais? São essas questões que nos propomos a responder ao longo deste artigo.

COMPETÊNCIA INFORMACIONAL PARA O PROFESSOR

Considerada como grande meio de comunicação de massa e disseminadora de informações instantâneas, a televisão foi o grande veículo de recepção, no mundo no pós-guerra, atualmente,

entretanto considera-se que a revolução informacional se deu com a criação das redes digitais que foram observadas a partir da década de 80, gerando uma mudança de comportamento dos jovens ante as tecnologias analógicas audiovisuais. Assim, temos o nascimento de uma nova geração, e conseqüentemente devemos estar atentos a essa nova forma de estar nessa sociedade.

Levando-se em consideração as influências que as transformações das NTIC's ocorridas em nossa sociedade atualmente, na qual o professor não pode e nem deve ficar alheio a essas inovações. Faz-se necessário que o professor esteja atento às essas tendências, ressignificando assim o seu fazer pedagógico, ressaltando o caráter dialógico dessa nova forma de lidar e fazer a educação. Segundo Paulo Freire (1977), em uma época em que não existia nenhuma referência ao mundo digital, ao explicitar que:

Educar e educar-se na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso, sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber, mais -, em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que este, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1977 p.25).

Ante a esse novo cenário que se constrói a partir do surgimento das novas tecnologias. É necessário, porém que além do conhecimento tecnológico esse profissional busque capacitação contínua, senso crítico, proatividade, ousadia, curiosidade, espírito investigativo, empreendedorismo, dinamicidade uma vez que o uso destas tecnologias se tornou um quesito fundamental para a profissão do pedagogo do século XXI, a esse respeito ressaltamos:

Tantas mudanças - e tão rápidas – exigem profissionais atualizados, preparados, criativos, motivados. O que demanda mais horas de serviço e dedicação. Sem professores satisfeitos, essa conta não fecha. Pelo menos não bem. (Revista O povo, 2012, p.38).

Ainda na Revista O Povo (2012), cabe ressaltar a entrevista feita ao Prof. Adriano Vargas Freitas (Doutorando em Educação Matemática pela PUC-SP, Mestre em Educação pela UCP-RJ, Especialista em Ensino de Matemática pela UFRJ e autor do livro Com giz e laptop: da concepção à integração das políticas públicas de informática):

Quais são os desafios da tecnologia inserida na educação pública? Basta comprar materiais e instalá-los na escola?

Adriano Vargas Freitas:

O grande desafio da inserção de tecnologias mais atuais, tais como o laptop, o tablet ou o quadro digital, consiste justamente na verificação por parte dos gestores administrativos da importância de proporcionar aos professores uma capacitação continuada, e um sólido suporte pedagógico. Além disso, é necessária a atualização dos currículos escolares, com atenção para novas demandas da sociedade em que o acesso à informação é cada vez maior.

Esse novo fazer pedagógico, não se restringe apenas ao uso, mas, apesar dele, temos um alunado que também devido às NTICs, que se diferencia do aluno de outras épocas. Sendo o docente não apenas partícipe do ensino, devendo ele estimular o discente, tanto ao utilizar recursos digitais educativos, como o datashow. Propondo em sala de aula, como por exemplo, pesquisas geográficas com o uso de jogos educativos, e a confecção de blogs, tendo em vista a redação e slides em seus trabalhos de pesquisa, isto claro acentuando a importância das fontes de pesquisa

a serem utilizadas, para que elas tenham idoneidade em seus trabalhos escolares.

Com a introdução das NTIC's, houve uma revolução nas formas de comunicação que Pierre Lévy (2008) compara: “Com a roda e a navegação que abriram seus horizontes; com a escrita, o telefone e o cinema que infiltraram com seus signos...”

Assim, tal aperfeiçoamento tecnológico influi decisivamente nas formas do fazer comunicacional e na disseminação da informação. Sendo característica deste processo a eliminação de fatores temporais-espaciais, diminuição dos custos, bem como a rapidez nas transmissões das informações, evidências da nossa cultura e sociedade. Nesse sentido, Pierre Lévy (2008) aduz que:

Mesmo supondo que realmente existem três entidades –técnica, cultura e sociedade- em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos pensar que tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura.

Nesse novo caminho as NTIC's junto com a educação são colocadas à disposição de um projeto educacional que, ideologicamente favorece as possibilidades de inovação e descentralização, do sistema formal. Entendemos que o papel das NTICs não se resume a isso, assumindo características bem mais profundas no que se refere ao novo desenho do fazer educacional.

Assim sendo, no final do século XX o novo paradigma tecnológico cria novas possibilidades e transforma os processos da economia, política, relações sociais e culturais e no caso educacionais. Tais processos fazem surgir uma nova configuração resultante das interações, também novas, entre as diferentes dimensões das atividades humanas. As maneiras de ser e fazer e mesmo de ser e pensar da humanidade, em constante mutação são alteradas pela evolução tecnológica. É fundamental nessa análise percebemos que o elemento na terceira revolução das práticas humanas são as NTIC's.

CONSIDERANDO OS MODELOS TRADICIONAIS E OS MODELOS TECNOLÓGICOS

Fazemos menção a nossa realidade brasileira, dos excluídos informacionais dos alunos de escola pública, na qual sequer existe o acesso às tecnologias digitais, apesar de que nas quais como é sabido, muitas vezes existe o material, mas, geralmente estes ficam permanentemente encaixotados e os alunos, por não contar com esse ambiente em seu local de estudo, ficam excluídos do processo informacional escolar. Isso na escola pública, seja por falta de interesse dos diretores dessas escolas seja pela falta de suporte físico e técnico. Ante a tantas variáveis questionamos como podemos passar para a leitura digital se sequer concluímos a democratização da leitura no suporte em papel?

É certo que mudanças tecnológicas sempre fizeram parte das práticas do cotidiano da humanidade, basta rememorarmos o avanço tecnológico e social advindo com a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, entretanto na atual Sociedade da Informação e do Conhecimento, corroboramos com Pierre Lévy (2008) ao afirmar que:

Mesmo supondo que realmente existem três entidades –técnica, cultura e sociedade- em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos pensar que tecnologias são produtos de

uma sociedade e de uma cultura. (LEVY, 2008,p.22).

Entretanto tal impacto deve ser mais bem estudado uma vez que, as disparidades educacionais são gritantes em nosso país e especificamente em nossa cidade, em matéria divulgada no Jornal O POVO (2011) em primeiro de setembro, durante evento no qual professores e autores de livros debatem conteúdo de livros didáticos. No decorrer do Seminário: Construindo Práticas Pedagógicas em História e Geografia, promovido pela editora da Fundação Demócrito Rocha, os professores de oitenta instituições de ensino, tiveram oportunidade de trocar experiências com os autores dos livros didáticos que utilizam em sala de aula. Ou seja, estamos nos referindo à sala de aula desconectada, aquela que ainda não capacitou o professor para a prática do digital, que compõe a realidade escolar brasileira em relação aos usos e aplicações das novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas pedagógicas.

Como educadores não podemos nos furtar a esses questionamentos, uma vez que como atores sociais, devemos lançar um olhar mais aguçado acerca da realidade que nos circunda. Talvez a propaganda escolar citada acima pela referida escola particular, tenha sido infeliz ao alardear a substituição do livro, sem medir as consequências.

Em artigo publicado na revista Época de junho (2011), que traz como manchete de capa: O ensino digital funciona: novas pesquisas revelam como a tecnologia ajuda a melhorar as notas na escola, relata a aplicabilidade tecnológica durante uma aula na Graded School em São Paulo ao utilizar-se computadores interligados à internet, lousa digital exercícios corrigidos a partir da exposição de vídeos. Questiona se o uso das tecnologias para ensinar faz os alunos aprenderem mais, e em seguida responde que sim, partindo de estudos feitos pela Fundação Carlos Chagas, realizados em escolas do município de José Freitas.

Tal município, situado no interior do Piauí teve desde 2009, seus alunos avaliados após a aplicação de lousas interativas, laptops individuais, e softwares educativos, utilizados como ferramentas educativas. De acordo com esse estudo os alunos melhoraram em matemática em média 8,3 pontos, em relação aos que não utilizaram tal aparato tecnológico. Relata ainda que estudo da UNESCO avaliou o desempenho de alunos da rede pública de Hortolândia, em São Paulo, ao utilizarem-se as mesmas ferramentas, o avanço foi de duas a sete vezes maior em relação aos colegas de sala de aula comuns.

Ressalta que o sucesso depende de como a tecnologia é utilizada, não adiantando trocar o caderno pelo notebook ou tablet. Nesse caso, estaríamos ao mesmo tempo que falamos em suporte descrevendo metodologias educacionais, o que não vem a ser a questão central, mas uma parte considerável desta questão, uma vez que o advogado Ticiano Sampaio, advogado residente em Fortaleza coloca em entrevista que: “Meu interesse é colocar a questão no campo da racionalidade, sem deixar que certas posturas exaltadas, muitas delas artificiais, façam tanto barulho ao ponto de não podermos analisar os detalhes interessantes da questão.”

Assim sendo vamos à questão, no próprio artigo, da Época Mark Weston (estrategista educacional) da fábrica de computadores Dell, recomenda boas práticas de ensino, cinco ao todo, a saber; Saber para que usar a tecnologia; transformar o jeito de dar aula; Mudar a relação entre

professor e aluno; Formar e treinar os professores; Reformar a cultura da escola.

E adverte o fato de a tecnologia servir de mediadora educacional uma vez que “se um livro não funciona para o aluno, trocá-lo por um livro digital não vai resolver o problema”. Ou seja, não se trata de substituir um artefato por outro, mas, de aliar práticas ao uso deste artefato, ou ainda como fazer a tecnologia em prol do fazer pedagógico, bem como inovar e aliar tais práticas educacionais. O que discutimos aqui é algo bem mais básico, como a difusão do conhecimento humano e não um mero fetiche pela tecnologia.

Para Makinson, as empresas de TI estão tentando entender à relação entre, conteúdo e veículo:” Temos que ser indispensáveis para o processo para não sermos aniquilados”. Tomemos para a biblioteconomia o conselho desse profissional da indústria editorial, temos que nos mostrarmos com trabalho e dedicação e competência ao mercado que ora se apresenta, para não incorremos o risco de além de perdemos nossa atuação no mercado sermos omissos ante a essa tecnologia que veio para ficar.

Por outro lado, a empresa fabricante desses equipamentos está de parabéns por ter alcançado uma projeção tão marcante no mercado, podemos até dizer que a escrita nasceu no tablete e a ele volta? Podendo tal inovação vir a tornar obsoleto profissionais como: livreiros, editores, bibliotecários e profissionais das áreas afins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lidamos com diversas ideias acerca da recepção das NTIC's, em sala de aula. Cremos que as NTIC's, os outros materiais pedagógicos em suporte físico nunca serão substituídos pelos digitais, assim como o professor e sua aula expositiva nunca serão substituídos por telões. Entretanto cabe à Educação, ante esse novo cenário tecnológico, uma reformulação em seus currículos tendo em vista essa nova demanda.

Constatamos que o início do processo, estudo e a apropriação da comunicação registrada eletronicamente, no caso das NTIC's e as transformações no âmbito pedagógico tecnológico e informacional influenciaram não só no nosso cotidiano, mas principalmente nas buscas de respostas e de tomadas de decisões imprescindíveis para a vida em sociedade.

Compreendemos ainda que a sala de aula é um espaço interativo dialógico e a escola, lugar de ressignificação das práticas educativas. E que mesmo após tantos séculos de existência, o fazer pedagógico como o conhecemos resistiu e continuará resistindo, uma vez que como pedagogos temos que lançar um olhar mais aguçado sobre esta questão ao conceber o perfil dessa nova sociedade digital e a percebermos e recebermos em nossas atividades.

Ao inferirmos tais tendências, concordamos com Suaiden (1995), ao afirmar que o rumo da instituição depende de sua capacidade de interação com a comunidade, em vista de estudos feitos na área. Sendo a comunidade descrita como determinado local dotado de coesão social e vida comum, além do fenômeno da coletividade e de seus interesses. A sociedade como uma concen-

tração e interação de várias comunidades. Uma vez que a Internet, como fator de cultura, aprendizagem e democratização na escola, pode ser uma oportunidade para a educação reafirmar o seu lugar historicamente, libertando-se das amarras do tempo e do espaço escolares circunscritos a normatização e regulação da razão instrumental. Enfim, acordamos no que se refere às relações estabelecidas virtualmente são diferenciadas dos tempos da geração do rádio e da televisão, não almejamos manter uma visão restritiva, uma vez que muitas outras profissões foram sensivelmente alteradas pelas ferramentas oriundas das NTIC's .

REFERÊNCIAS

BRÁS, Janaína. Educação, **Tecnologia e Professor: ENSINO BÁSICO Substituição de livros por tablets, greves e fraude marcaram o ano da educação**, Revista O povo, 2012.Fortaleza:- Fundação Demócrito Rocha, dez.2011.Suplemento

FERNANDES, Amaury. **Notas gráficas sobre a evolução do livro**. Rio de Janeiro:Comum.v.6 n.17.p.126-148.jul/dez 2001.


FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Mariana. **Professores e autores de livros debatem conteúdo**. Jornal OPOVO. p.12. set/2011.

GUIMARÃES, Camila. **A lição Digital**.Época.p.80-87, jun.2011.

LÉVY,Pierre. **Cibercultura**.São Paulo:Ed.34.1999.

SUAIDEN, Emir. **Biblioteca pública e informação à comunidade**. São Paulo: 1995.



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



FACONNECT