

# Gestão & Educação

Vol. 5, No 9 Nov./2022

G363

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 5 n.9 {nov. 2022} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2022.

177p: il, color.

Mensal

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

1. Educação. 2. Professores – formação. 3. Coordenadores - educação. 4. Autismo. 5. Esquizofrenia. 6. Alzheimer, doença de. 7. Doenças mentais. 8. Arteterapia. 9. Música na educação. 10. Arte na educação. 11. Inclusão escolar. 12. Crianças surdas – educação. 13. Surdos – educação – Legislação. 14. Crianças – livros e leitura. 15. Interesse na leitura. 16. Incentivo à leitura. 17. Antirracismo- Brasil. 18. Racismo. 19. Negros – Brasil – condições sociais. 20. Integração social. 21. Jogos educativos. 22. Educação inclusiva. 23. Brincadeiras. 24. Inclusão escolar. 25. Incapacidade intelectual. 26. Educação inclusiva. 27. Educação especial. 28. Psicologia educacional. 29. Estudantes – avaliação. 30. Dança na educação. 31. Arte na educação. 32. Arte na educação. 33. Música e crianças. 34. Música na educação pré-escolar. 35. Canções infantis. 36. Cantigas e rodas infantis. 37. Brincadeiras. 38. Crianças – desenvolvimento. 39. Jogos infantis.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

# EDITORIAL

## A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

O dia 20 de novembro marcou a comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra, data em que Zumbi do Palmares, líder de um dos maiores quilombos e símbolo de resistência negra, morto em 1695. Relembrar Zumbi em novembro é trazer a luta e a resistência para o centro da discussão.

O racismo está na contramão de toda a evolução que desejamos política e economicamente. A gente vive em um país sem memória, mas precisamos lembrar que o respeito ao próximo é o básico. A diversidade é um dos bens mais preciosos que temos e apenas tendo essa representatividade teremos um país mais justo e igualitário.

É preciso ter “consciência negra” o ano inteiro e não somente no dia 20 ou durante o mês de novembro. É preciso reconhecer lugares de privilégios dentro da estrutura social. E como diz a filósofa estadunidense Angela Davis: “Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

O dia 20 de novembro, como o Dia da Consciência Negra, veio para contribuir com a problematização e rompimento de padrões estéticos, morais e culturais na sociedade brasileira. Tem como ponto central pensar em estratégias para construir e reconstruir, a todo momento, a humanidade da população negra.

Nesse processo, a educação é uma ferramenta fundamental. Porém, a sociedade precisa criar condições para implementar mudanças de paradigmas e, conseqüentemente, romper com dogmas e estigmas. Assim, celebrar essa data significa também reconhecer que o racismo existe e precisa ser superado.

**Profa. Dra. Adriana Alves Farias**

**Editora-chefe**

### **Conselho Editorial**

Prof<sup>ª</sup> Adriana de Souza  
Prof<sup>ª</sup> Alessandra Gonçalves  
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva  
Prof<sup>ª</sup>. Andrea Ramos Moreira  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Daniela Oliveira Albertin de Amorin  
Prof<sup>ª</sup>. Debora Banhos  
Prof<sup>ª</sup>. Erika de Holanda Limeira  
Prof<sup>ª</sup> Juliana Mota Fardini Gutierrez  
Prof<sup>ª</sup>. Juliana Petrasso  
Prof<sup>ª</sup>. Marina Oliveira Reis  
Prof<sup>ª</sup>. Priscilla de Toledo Almeida  
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Jr.  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### **Editora-Chefe**

Dra. Adriana Alves Farias

### **Revisão e Normalização de Textos**

Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

### **Programação Visual e Diagramação**

Eliana Duarte de Souza

### **Projeto Gráfico**

Tayna Sousa

### **COPYRIGHT**

Revista Gestão & Educação, Educar Rede Volume 5, Número 09 (Novembro) - SP  
ISSN 2675-2891 (Digital)  
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

# Sumário

**06 HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO COLETIVO: DISTÂNCIAS E TRANSFORMAÇÕES**

ALEXANDRE DOS SANTOS PORFÍRIO

**14 ARTETERAPIA NA CONTRIBUIÇÃO DA SAÚDE MENTAL**

APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

**22 A LUDICIDADE NAS AULAS DE ARTES, POR MEIO DA MÚSICA**

ARIANA DE FARIAS SILVA

**33 CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

BEATRIZ BORGES DE OLIVEIRA ARAUJO

**46 O DIREITO A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR**

CREUSA GONÇALVES DE SOUSA ALMEIDA

**60 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

CRISTINA DOMINGOS MENDONÇA

**71 CRIAÇÃO DE CRIANÇA: A IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES

**79 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ELISANGELA DE SOUZA SANTOS

**86 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

FABIANA CAMPELO VIANA

**91 ENSINO LÚDICO E INCLUSIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

HELENICE DOS SANTOS ROSA MATIAS

**102 O OLHAR DA NEUROPSICOPELOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

**118 A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

IZABEL CHRISTINA FUNICELLI DA SILVA

**130 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR**

LUCIANO DANILLO DE FREITAS

**136 A CORPORALIDADE NA EDUCAÇÃO: OS BENEFÍCIOS DA DANÇA E DO MOVIMENTO PARA O APRENDIZADO**

NATALIA SALES DE CARVALHO

# Sumário

**146 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E AS  
CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

---

POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS

**153 A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS E  
CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

RENATA FUNARI

**158 METODOLOGIAS ATIVAS APLICAÇÕES  
PRÁTICAS PARA USO SEM MUITOS  
RECURSOS**

---

ROSENILDA SANTANA COELHO

**166 QUESTÕES ESTRUTURANTES DA CRISE NA  
EDUCAÇÃO**

---

SANDRA DE SOUZA RAMOS

# HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO COLETIVO: DISTÂNCIAS E TRANSFORMAÇÕES

## ALEXANDRE DOS SANTOS PORFÍRIO

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (2020); Graduado em Letras – Português/Literatura pela Universidade Guarulhos (2005); Graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Pós-graduado em Docência Superior pela Universidade Nove de Julho (2009); Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2011).



## RESUMO

O referido artigo apresenta a formação continuada de professores em sua organização e construção dentre as Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo (HTPC) como transformação quando definida o seu objetivo e as distâncias que ocorrem como intuito de cumprir apenas o seu estimado tempo. Têm-se por objetivo propor uma reflexão em que o professor possa compreender a importância para o seu trabalho em sala de aula e o coordenador pedagógico nestas relações. Concluindo que o tempo, a prática, o conhecimento pedagógico e o diálogo coordenam a aprendizagem em conceitos, procedimentos e atitudes no aprofundamento dos conteúdos de ensino e amadurecimento perante as formações continuadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professores; HTPC; Coordenador Pedagógico; Distâncias; Transformações.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa registra as observações de atuações de professores em Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo (HTPC) de seus olhares perante a importância como transformação no adquirir uma postura de formador de seus estudantes e o gestor “coordenador pedagógico” sua capacidade em gerir a formação continuada numa perspectiva de construção do olhar da sala de aula como foco e relações de capacitações pelo território maior “Secretaria de Educação”

Inicia-se com a conceitualização das HTPC para firmar a necessidade de fazer parte do cotidiano do docente para descaracterizar a problemática “Por que as Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo é visto como espaço que não representa o professor”?

Do ponto de vista de gestor escolar das vivências em diferentes escolas, as HTPC são pautadas para qualificar e evidenciar novos saberes docentes em formação continuada que considera

o pensamento, ações e instrumentos avaliativos como alguns princípios que indagam a trajetória de conhecimentos numa proposta acolhedora de troca de experiências.

Ao que Nóvoa (1992, p.14) complementa ressaltando a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador de formando.

Em virtude, a metodologia utilizada é qualitativa por meio da observação do pesquisador aos dados coletados descritivos e analisados ao que Lüdke (1986, p.26) situa a observação direta que permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”.

Para discutir a situação problemática descrita que a pesquisa vai acolher e direcionar as transformações como direções importantes e reverter as distâncias apresentadas em reflexões.

Ao objetivo geral qualificar e validar as Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo à formação continuada de professores e do próprio coordenador pedagógico e aos objetivos gerais: identificar o docente e o coordenador pedagógico no mesmo contexto; descrever ações dos docentes que distanciam das formações continuadas e demonstrar as transformações causadas com impacto de boas formações continuadas de docentes às HTPCs.

O professor e coordenador pedagógico que colaboram no mesmo processo educativo avançam os estudantes em todas as dimensões do currículo em conteúdo, habilidades e socioemocional que é de suma importância na continuidade do desenvolvimento global e relações humanas.

## **COORDENADOR PEDAGÓGICO**

A educação escolar tem-se o fundamento qualitativo validado quando se permite acrescentar saberes à própria prática pedagógica. Permitindo-se experimentar novos paradigmas dialogando com as vivências anteriores.

Em que a LDB 9394/96 em seu artigo 64 discorre a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica... Ao que tange o Coordenador Pedagógico um profissional que apoia, articula, colabora e vai se definindo em suas atribuições, tais como:

- Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem constantemente em relação ao exercício profissional;
- Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que surgem. (PILETTI, 1998, p. 125 apud EGITO, 2014, p. 17).

O Coordenador Pedagógico é o profissional que atua dentre os contextos de forma a cumprir com os objetivos dentre os objetos de conhecimentos para alcançar as metas que são estabelecidas desde o planejamento no início do ano. Assumindo compromisso, firmando as considerações das avaliações constantes e ao seu protagonismo juntamente com os professores.

## PROFESSOR

Os professores perante os desafios da era contemporânea devem compreender e trabalhar na formação de seu próprio protagonismo como dos estudantes.

Mediante, Vasconcellos (2019) considera que:

O professor também é um pesquisador: toda pesquisa tem origem num problema que o sujeito se coloca; ora como sabemos, os desafios do cotidiano escolar são graves por demais; portanto, para enfrenta-los com competência, o educador precisa estar sempre estudando, lendo, buscando (não basta assistir um vídeo ou uma palestra de vez em quando) ... (VASCONCELLOS, 2019, p. 179).

A pesquisa do professor também se processa dentro da sala em que as situações-problema faz com que possa buscar diversas informações para adequar, modificar e transformar o que é necessário no entendimento das melhorias para um todo.

Compreendendo esta razão, se qualifica no seu processo educativo.

## DISTÂNCIAS NAS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO COLETIVO

As Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo que é direito do professor em ampliar os seus conhecimentos numa conjuntura de sala de aula que as suas maneiras de enxergar em distâncias dizem respeito aos:

Assuntos fornecidos pelo Coordenador Pedagógico sem conexão às realidades da sala de aulas dos docentes ou apenas os coloca em prática de forma burocrática.

Em razão, Vasconcellos (2019, p. 152) lembra que é preciso criar uma nova cultura neste campo. Ou seja, toda proposta de trabalho deve ter uma intencionalidade que viabilize a prática educativa.

Ou seja, esse assunto é detrimento do anterior, durante ou posteriormente num objetivo de conhecimento.

Docentes que não enxergam as formações continuadas como aliadas ao seu desenvolvimento profissional e sim, tempo perdido. Não usam as informações consideradas dentro o grupo para rever a prática educativa e crescer com a mesma.

Cada docente deve se preocupar em fazer o melhor a todos os instantes que estão com os estudantes, transformando-os do que era para um hoje, evolutivo.

Participação e relações profissionais: discordância para suprir o próprio ego sem considerar o outro – docentes.

Uma vez que Barroso (1995, p. 16) ressalta a participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas.

Compreender que é preciso participar se formando numa cultura de participação como Barroso (1995) situa e chama a atenção para esta prática.

São diversas distâncias que tornam as Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo sem significações e ressignificações.

Valendo-se de que o Coordenador Pedagógico pode modificar a estruturação das HTPCs refletindo ao que Nóvoa (1992) situa nesta construção:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

Para os docentes, Nóvoa (1992, p. 17) explica que a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Se a consciência é de trabalho além dos resultados esperados, os docentes aprendem a importância das Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo.

## **HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO COLETIVO: TRANSFORMAÇÃO**

Cada reunião pedagógica é única e potencial quando executada de forma a abranger a complexidade da prática pedagógica, o docente se transforma. E desta, Vasconcellos (2019, p. 142) diz o que muda a realidade é a prática e não pode ser através de qualquer prática. Essa deve corresponder a uma nova visão (logo, pautada numa reflexão crítica) e, mais do que isso, a uma nova postura (adesão interior, crença e convicção).

Em razão, o Coordenador Pedagógico deve conceber a prática como uma renovação a partir do que existe ao que aponta Oliveira (2017):

O coordenador pedagógico consegue realizar o trabalho de formador quando ele problematiza as práticas e as questões do cotidiano, quando articula a teoria com o contexto de trabalho, quando consegue intervir para que as ações dos professores resultem em aprendizagens para os alunos, quando rompe certezas, provoca dúvidas, inquietações e reflexão permanente, quando realiza observações formativas em sala de aula e dá devolutivas aos docentes (OLIVEIRA, 2017, p. 37).

Valendo-se de que a postura deste profissional diante a formação continuada de docentes é para que a participação destes sujeitos sejam por meio de observações e análises das situações reais para se superar e compreender a prática que sempre é emergente.

Ressalta Vasconcellos (2019, p. 171) que o coordenador pedagógico se compromete com a busca de melhores condições de trabalho na escola e a reunião pedagógica semanal pode ser a garantia de um tempo privilegiado.

Neste tempo privilegiado as HTPCs são fortemente importantes ao que se destaca da relação do coordenador pedagógico aos docentes as transformações:

**Relações Profissionais:** O respeito pelo docente é fundamental desde o pensamento primário, o desenvolvimento e término da proposta de trabalho nas Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo assim como, o incentivo, valorização e ética. Em que o diálogo é fundamental nas relações em que Vasconcellos (2019, p. 168) o representa como o mínimo que se exige é o falar e o ouvir; contudo, para que o diálogo seja autêntico, fecundo, se de um lado pede-se o clima de liberdade, de outro, pede-se uma atitude interior de abertura, de acolhida, de reflexão e sinceridade. A estes cuidados, uma relação saudável e maturidade.

Nesta caminhada em gestão escolar percebi que os docentes e coordenador pedagógico devem assumir o mesmo papel de transformador, o diálogo e a autocrítica que valoriza a formação continuada.

**Pautas Formativas:** Toda pauta formativa de ser objetiva e operante em sequência para que os docentes possam saber a linha de pensamento atribuindo seus saberes. E Bordenave (1994, p. 49) contribui ao dizer que os membros de grupo participam mais intensamente quando percebem que o objetivo da ação é relevante para seus próprios objetivos. Em que o cuidado ao manuseio dos objetos de aprendizagem na prática sustentada pela teoria perante a realidade é a formação que se vincula num processo do ato educativo.

Neste contexto, a pauta formativa é conceitual, procedimental, atitudinal e avaliativa ao que se atenta:

(...) a pauta é só um caminho, e deverá ser um caminho aberto com muitas possibilidades. É interessante, portanto, que no momento da leitura o (a) coordenador (a) pergunte ao grupo se quer incluir outros assuntos, dando a esse recurso um caráter de construção, da qual todos participam (Souza, 2009, p. 30 apud Oliveira, 2017, p. 76).

**Intervenções:** Os docentes devem trazer das suas vivências da sala de aula respostas de diferentes formas para vincular com os objetos de aprendizagem na associação em comum e estritamente de si próprio. E o coordenador pedagógico deve manipular estes saberes formando-os continuamente, provocando saberes e intervindo de forma que o docente se reconheça em sua prática e fazer uso para acrescentar novos saberes.

...É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2001, p. 25 apud SANTOS, 2002, p. 102).

Nestas concepções, todos aprendem nas relações e interações aos objetivos de conhecimento e as estruturas que vão sendo formadas na construção.

**Semanário:** Documento que expressa a formação escrita e visual das aulas por meio de conteúdo, objeto de conhecimento, habilidades, recursos, instrumento (s) avaliativo (s) e observações do trabalho realizado com as expressões dos estudantes.

O coordenador pedagógico deve fazer uso de documento observando como pensa o professor a respeito das aulas e quais intervenções podem dialogar orientando-o às mudanças e/ou continuar com a trajetória.

É um documento riquíssimo e de potencial ao que é abordado com clareza e no seu uso sequencial das ações nas relações das mesmas.

Conselho de Classe/Ano: A maioria dos docentes conseguem fazer uso dos saberes aplicados nas formações continuadas pela própria permissão de refletir e conceber novos paradigmas educacionais que foram observadas no percurso de suas ações e nas devolutivas pelo coordenador pedagógico.

Segundo Porfírio (2022, p. 10) é preciso “entender o processo para compreender os resultados”. É na trajetória dos estudos afinados com as relações de sala de aula dos docentes que as HTPCs dentre estrutura e organização se revela perante a importância, sua afetividade.

Afetando a maneira de enxergar, de ouvir, sintonizar caminhos e se utilizar das avaliações constantes como uma ferramenta de estudo para que a transformação seja da transformação.

É assertivo dizer que os docentes que acreditam que mudanças transformam a prática e se reconhecem no processo educativo e assume a importância das HTPCs para suas experiências e vivências.

Ampliando suas atitudes que farão diferenças na aplicabilidade de ações.

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2006, p. 63).

Visto que, a formação docente é mais de si próprio ao outro e o Coordenador Pedagógico auxilia neste processo.

Prática em sala de aula: A sala de aula é um ambiente em que as construções de saberes não se limita a um único espaço de aprendizagem.

Vasconcellos (2019, p. 237) instrui o papel do educador ao sujeito “estudante” na interação com a representação do educando através dos mais diversos meios; acompanhar o percurso de aprendizagem.

Em que a consolidação do processo ensino e aprendizagem se processa por meio de uma base de entendimento às competências das relações cognitivas dos conteúdos à realidade dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo ofertou reflexões atuantes ao expressar as distâncias que estão presentes nas Horas de Trabalho Pedagógico no Coletivo com possibilidades de rompimento em que a formação continuada bem conduzida aperfeiçoa a prática do ensino e aprendizagem.

O núcleo do trabalho na reunião pedagógica, portanto, é a prática transformadora, ou seja, o tempo todo, mesmo quando da necessidade de recorrer a estudos mais sistematizados, a referência

e o horizonte é a prática (ponto de partida e de chegada da reflexão). (VASCONCELLOS, 2019, p. 182).

A esta certeza, o Coordenador Pedagógico, a cada reunião pedagógica deve conquistar seus docentes, acreditando que juntos que é possível colocar em prática e fazer uso. Após na certeza que a validação da qualidade será compreendida de como se processa.

Ao passo que, as transformações são os objetivos de aprendizagem colocadas em prática que alcançaram maturação nos resultados.

É preciso que a formação continuada de docentes represente a expressão real no sentimento de pertencimento evidenciando a auto-organização nas relações e interações com todos no mesmo contexto escolar.

Em que Solé (2010, p. 30) contribui ao dizer que “quando aprendemos, nos envolvemos globalmente na aprendizagem, e o processo e seu resultado também repercutem em nós de maneira global.

Valendo-se que o saber necessariamente necessita de motivações para estruturar o cognitivo em equilíbrio e construindo ressignificações à própria formação continuada e dos estudantes que é o foco minucioso das aprendizagens.

O Coordenador Pedagógico e docentes devem ter o hábito de pesquisar, colher as informações formais e valorizando as outras formas de educação para aprimoramento na busca incansável de fazer a “escola”.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-9380-77-5. Ed. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BORDENAVE, J. E. **O que é Participação**. Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

EGITO, E. G. B. **O coordenador pedagógico no cotidiano escolar: dificuldades e possibilidades. 2014.**

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, E. C. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente.** São Paulo, 2017.

PORFÍRIO, A. S. **Bastidores de Aprendizagem nas séries iniciais.** Páginas 06-13, nº 7, v. 5, 2022. Ed. Instituto Educar Rede, ISSN on-line 2675-2891, disponível em [www.faconnect.com.br](http://www.faconnect.com.br)

SANTOS, A.C.F. **O coordenador pedagógico e consolidação de uma política curricular no ensino fundamental.** São Paulo, 2002.

SOLÉ, I. **Disponibilidade para a aprendizagem e sentido para a aprendizagem.** In: COLL, C. et al. **O construtivismo humano: práticas e sentidos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. P. 10-128.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16.ed. vev. E ampl. – São Paulo: 2019.

# ARTETERAPIA NA CONTRIBUIÇÃO DA SAÚDE MENTAL



## APARECIDA MARTINS DE OLIVEIRA BARBOZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade de Conchas (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no Céu Sapopemba.

## RESUMO

A arteterapia, como terapia complementar e alternativa médica não farmacológica, tem sido utilizada como uma das intervenções médicas com bons efeitos clínicos nos transtornos mentais. Esses distúrbios incluem principalmente transtornos de depressão e ansiedade, comprometimento cognitivo e demências, doença de Alzheimer, esquizofrenia e autismo. Esses achados sugerem que a arteterapia pode servir não apenas como um método terapêutico útil para ajudar os pacientes a se abrirem e compartilharem seus sentimentos, visões e experiências, mas também como um tratamento auxiliar no diagnóstico de doenças para ajudar os médicos especialistas a obter informações complementares diferentes dos testes convencionais. Acredita-se que a arteterapia tem um grande potencial em aplicações clínicas em transtornos mentais a ser mais explorado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno Mental; Tratamento complementar; Arteterapia.

## INTRODUÇÃO

Os transtornos mentais constituem um enorme fardo social e econômico para os sistemas de saúde em todo o mundo (KENBUBPHA et al., 2018). No Brasil, a prevalência de transtornos mentais ao longo da vida foi de 24,20%, e a prevalência de transtornos mentais em 1 mês foi de 14,27% (XU et al., 2017). A situação é mais grave em outros países, especialmente nos em desenvolvimento.

Dado o grande número de pessoas necessitadas e o imperativo humanitário de reduzir o sofrimento, há uma necessidade urgente de implementar intervenções de saúde mental escaláveis para lidar com esse fardo. Embora o tratamento farmacológico seja a primeira escolha para os transtornos mentais para aliviar os principais sintomas, muitos antipsicóticos contribuem para a má qualidade de vida e efeitos adversos debilitantes. Portanto, os médicos se voltaram para tratamentos complementares, como a arteterapia, para atender às necessidades de saúde dos pacientes há mais de meio século.

A arteterapia é definida Legrand et al., (2017, p. 41) como: “uma forma de psicoterapia que usa a mídia artística como seu principal modo de expressão e comunicação”. Os pacientes encaminhados para arteterapeutas não precisam ter experiência ou habilidades nas artes. A principal preocupação do arteterapeuta não é fazer uma avaliação estética ou diagnóstica da imagem do cliente.

O objetivo geral de seus praticantes é permitir que os clientes mudem e cresçam em um nível pessoal através do uso de materiais artísticos em um ambiente seguro e conveniente, considerando que uma profissão integrativa de saúde mental e serviços humanos que enriquece a vida de indivíduos, famílias e comunidades por meio da criação ativa de arte, processo criativo, teoria psicológica aplicada e experiência humana dentro de uma relação psicoterapêutica (HU et al., 2021).

Diante do exposto, esse artigo traz como objetivo compreender qual a contribuição da arteterapia para a saúde mental.

## **UMA VISÃO GERAL DA ARTETERAPIA**

A arte tem sido historicamente utilizada como meio de comunicação, autoexpressão, interação grupal, diagnóstico e resolução de conflitos. Por milhares de anos, culturas e religiões ao redor do mundo incorporaram ídolos e feitiços esculpidos, bem como o uso de pinturas e símbolos sagrados no processo de cura. Foi apenas recentemente, em meados do século XX, que a arteterapia foi estabelecida como uma forma única e publicamente aceita de terapia. O surgimento da arteterapia como profissão ocorreu de forma independente e concomitante nos Estados Unidos e na Europa. (CARDOSO et al., 2018).

O termo "arteterapia" foi cunhado em 1942 pelo artista britânico Adrian Hill, que descobriu os benefícios para a saúde do desenho e da pintura enquanto se recuperava da tuberculose. Na década de 1940, vários escritores no campo da saúde mental começaram a descrever seu trabalho com pessoas em terapia como "arteterapia". Como não havia cursos formais de arteterapia ou programas de treinamento na época, esses cuidadores eram frequentemente educados em outras disciplinas e supervisionados por um psiquiatra, psicólogo ou outro profissional de saúde mental (ESPINDULA, 2018).

Em termos mais simples, a arteterapia é a psicoterapia através do exercício da arte. É uma disciplina relativamente nova que continua a evoluir e a se definir com a mudança dos tempos e encontra diferentes aplicações para ela. A arteterapia tem suas origens no campo da psicologia. É uma ferramenta útil para ajudar os alunos com problemas mentais ou emocionais, como estresse, ansiedade, distúrbios alimentares ou traumas.

Às vezes se pensa erroneamente que a arteterapia envolve atribuir um assunto a um indivíduo e, em seguida, aplicar uma interpretação padronizada à mesma imagem, ou seja, decidir para ele qual será sua expressão pessoal. Embora esse método tenha eficácia limitada, é ocasionalmente usado para ajudar os terapeutas a formular hipóteses sobre o estado psicológico do paciente ou problemas subjacentes (NICHOLAS, 2019).

De acordo com Nicholas (2019), o objetivo da arteterapia é usar o pro-cesso criativo para ajudar as pessoas a explorar a autoexpressão e, no pro-cesso, encontrar novas maneiras de obter insights pessoais e desenvolver no-vas habilidades de enfrentamento. Criar ou apreciar arte é usado para ajudar as pessoas a explorar emoções, desenvolver autoconsciência, lidar com o es-tresse, aumentar a autoestima e melhorar as habilidades sociais.

De acordo com um estudo de 2016 publicado no Journal of the American Art Therapy Association, menos de uma hora de atividade criativa pode reduzir o estresse e impactar positivamente a saúde mental, independentemente da experiência artística ou talento. Os terapeutas de arte podem usar uma varie-dade de métodos de arte, incluindo desenho, pintura, escultura e colagem com clien-tes que vão desde crianças pequenas até adultos mais velhos.

Como a arteterapia permite que as pessoas expressem seus sentimen-tos sobre qualquer assunto por meio de trabalho criativo em vez de palavras, acredita-se que seja especialmente útil para aqueles que se sentem desconec-tados de suas emoções ou sentimentos. As pessoas que têm dificuldade em discutir ou lembrar de experiências dolorosas também podem achar a artetera-pia particularmente benéfica. Pesquisas recentes sugerem que a arteterapia pode ajudar as pesso-as diagnosticadas com esquizofrenia a ver melhorias em alguns de seus sintomas, embora os testes ainda estejam em andamento (BARRETT et al., 2019).

## **OS TRANSTORNOS MENTAIS**

Os transtornos mentais são padrões de sintomas comportamentais ou psicológicos que afe-tam várias áreas da vida. Esses distúrbios criam angústia para a pessoa que experimenta os sin-tomas. Existem muitas condiçõs dife-rentes que são reconhecidas como doenças mentais. De acordo com Priebe et al., (2016) os tipos mais comuns incluem:

**Transtornos de ansiedade:** Pessoas com transtornos de ansieda-de respondem a certos ob-jetos ou situações com medo e pavor, bem como com sinais físicos de ansiedade ou pânico, como batimentos cardíacos acele-rados e sudorese . Um transtorno de ansiedade é diagnosticado se a resposta da pessoa não for apropriada para a situação, se a pessoa não puder controlar a resposta ou se a ansiedade interferir no funcionamento normal. Os transtor-nos de ansiedade incluem transtorno de ansiedade generalizada , transtorno do pânico, transtorno de ansiedade social e fobias específicas .

**Distúrbios do humor :** Esses distúrbios, também chamados de distúrbios afetivos, envolvem sentimentos persistentes de tristeza ou períodos de senti-mento excessivamente feliz, ou flutuações de extrema felicidade a extrema tristeza. Os transtornos de humor mais comuns são depressão, transtorno bi-polar e transtorno ciclotímico .

**Transtornos psicóticos :** Os transtornos psicóticos envolvem consciência e pensamento dis-torcidos. Dois dos sintomas mais comuns de transtornos psi-cóticos são alucinações - a experiência de imagens ou sons que não são reais, como ouvir vozes - e delírios , que são falsas crenças fixas que a pessoa doen-te aceita como verdadeiras, apesar das evidências para o paciente. contrá-rio.

A esquizofrenia é um exemplo de transtorno psicótico.

**Transtornos alimentares :** Os transtornos alimentares envolvem emoções extremas, atitudes e comportamentos envolvendo peso e comida. Anorexia nervosa, bulimia nervosa e transtorno da compulsão alimentar periódica são os transtornos alimentares mais comuns .

**Distúrbios de controle de impulsos e vícios:** Pessoas com distúrbios de controle de impulsos são incapazes de realizar atos que possam ser prejudiciais a si mesmos ou a outros. A piromania (começar incêndios), a cleptomania (roubar) e o jogo compulsivo são exemplos de distúrbios do controle de impulsos. Álcool e drogas são objetos comuns de vícios. Muitas vezes, as pessoas com esses distúrbios ficam tão envolvidas com os objetos de seu vício que começam a ignorar responsabilidades e relacionamentos.

**Transtornos de personalidade:** Pessoas com transtornos de personalidade têm traços de personalidade extremos e inflexíveis que são angustiantes para a pessoa e/ou causam problemas no trabalho, escola ou relacionamentos sociais. Além disso, os padrões de pensamento e comportamento da pessoa diferem significativamente das expectativas da sociedade e são tão rígidos que interferem no funcionamento normal da pessoa. Exemplos incluem transtorno de personalidade antissocial, transtorno de personalidade obsessiva-compulsivo, transtorno de personalidade histriônica, transtorno de personalidade esquizoide e transtorno de personalidade paranoide .

**Transtorno obsessivo-compulsivo ( TOC ) :** Pessoas com TOC são atormentadas por pensamentos ou medos constantes que os levam a realizar certos rituais ou rotinas. Os pensamentos perturbadores são chamados de obsessões, e os rituais são chamados de compulsões. Um exemplo é uma pessoa com um medo irracional de germes que lava constantemente as mãos.

**Transtorno de estresse pós-traumático ( TEPT ) :** o TEPT é uma condição que pode se desenvolver após um evento traumático e/ou aterrorizante, como uma agressão sexual ou física, a morte inesperada de um ente querido ou um desastre natural. As pessoas com TEPT geralmente têm pensamentos e memórias duradouras e assustadoras do evento e tendem a ficar emocionalmente entorpecidas.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA ARTETERAPIA NO TRATAMENTO DOS TRANSTORNOS MENTAIS**

Com o desenvolvimento da tecnologia médica moderna, a expectativa de vida também está aumentando. Ao mesmo tempo, também traz alguns efeitos colaterais e problemas psicológicos durante o processo de tratamento, principalmente para pacientes com doença mental. Portanto, há uma demanda crescente por encontrar terapias complementares adequadas para melhorar a qualidade de vida dos pacientes e a saúde psicológica. A arteterapia é oferecida principalmente como arteterapia individual (GAZIT et al., 2021).

A arteterapia, como método de psicoterapia não verbal, não serve apenas como ferramenta auxiliar para o diagnóstico de doenças, o que ajuda os médicos especialistas a obter muitas informações difíceis de obter com exames convencionais, julgar a gravidade e a progressão da doença, do-

enças e compreender o estado psicológico dos pacientes a partir das características da pintura, mas também é um método terapêutico útil, que ajuda os pacientes a se abrirem e compartilharem seus sentimentos, opiniões e experiências. Além disso, a implementação da arteterapia não é limitada por idade, idioma, doenças ou ambiente, e é fácil de ser aceita pelos pacientes (VAN LITH, 2013).

De acordo com Vahia (2013) a arteterapia pode ser usada como complemento ao tratamento tradicional de saúde mental. O objetivo é gerenciar comportamentos, processar sentimentos, reduzir o estresse e a ansiedade e aumentar a autoestima. Ainda segundo o mesmo autor, ainda pode contribuir para:

**Autodescoberta:** Criar arte pode ajudá-lo a reconhecer e reconhecer sentimentos que estão à espreita em seu subconsciente.

**Autoestima:** O processo lhe dará uma sensação de autorrealização que pode ser muito valiosa para melhorar sua autoestima e confiança.

**Liberação emocional:** O maior benefício da arteterapia é dar a você uma saída saudável para expressar e liberar todos os seus sentimentos e medos. Emoções complexas, como tristeza ou raiva, às vezes não podem ser expressas com palavras. Quando você não consegue se expressar, mas deseja uma liberação emocional, fazer arte pode ajudá-lo a fazê-lo.

**Alívio do estresse:** Combater a ansiedade, a depressão ou o trauma emocional pode ser muito estressante para você, tanto mental quanto física-mente. Criar arte pode ser usado para aliviar o estresse e relaxar a mente e o corpo.

Participar de atividades criativas pode ajudar as pessoas a lidar com o estresse e o desespero e aliviar a carga de doenças mentais crônicas. Muitas culturas aceitaram a ideia de que a expressão artística pode ajudar consideravelmente no processo de cura. Ao longo da história, as pessoas usaram pinturas, contação de histórias, danças, ioga e cantos como rituais de cura. Ao longo da última década, psicólogos da saúde examinaram cuidadosamente como a arteterapia ajuda a curar traumas emocionais, aumentar a consciência de si e dos outros, estabelecer a capacidade de autorreflexão, reduzir manifestações mentais e transformar comportamentos e formas de pensar.

Jalambadani (2020, p. 22) expressa melhor essa visão da arteterapia: "Há poucas coisas mais problemáticas do que uma folha de papel branca ou um pedaço de barro". Os artistas devem criar uma forma de arte a partir desses componentes. Eles devem lutar para entender como se sentem sobre seus esforços à medida que avançam e como usar sua inteligência e experiência para alterá-los e melhorá-los, para que o obstáculo final seja adequadamente gerenciado. Dito de outra forma, o processo de criação de uma obra de arte é um desafio contínuo a ser resolvido e envolve inúmeros fatores cognitivos, emocionais e físicos.

Na arteterapia não se tem uma preocupação estética, apenas em expressar sentimentos. Assim pode proporcionar ao indivíduo possibilidades de se reorganizar internamente, pois a atividade artística por si só é regeneradora. No processo criativo poderíamos dizer que o inconsciente se liga a um arquétipo o expressando numa atividade simbólica e assim somos forçados a nos confrontar com as facetas de nosso íntimo. Percebe-se a partir do exposto que a arteterapia é a

utilização de recursos artísticos para fins terapêuticos (BOS-MAN et al., 2021).

A arteterapia pode promover o ser humano como um todo, aspectos psíquicos e sociais, respeitando as suas individualidades e os ajudando a res-tabelecer relações. O eixo central é a interação organismo-meio e essa interação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio. O processo de criação provoca esta reorganização interna de sentimentos e pensamentos e a partir deste ponto é possível estabelecer uma linguagem com o externo, a realidade (ZHAO et al., 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os componentes básicos das intervenções de arteterapia no mundo real são difíceis de determinar porque atualmente não existem estratégias eficazes para intervenções de arteterapia terapêuticas, envolventes e sensoriais. Há dados inadequados para apoiar a eficácia da arteterapia e, portanto, são necessários ensaios mais poderosos e de alta qualidade com medidas de resultados relevantes e são necessárias mais pesquisas sobre o assunto. Além disso, os resultados de uma intervenção não dependem apenas da arteterapia, pois ela é usada junto com a farmacoterapia. Isso dificultou a comparação de todos os resultados. A pesquisa envolvendo um pequeno número de pessoas impossibilita saber quão precisos são os resultados, tornando complicado prever se os resultados serão os mesmos em grupos maiores de pessoas.

É vital aumentar a conscientização e mobilizar apoio para a saúde mental. As preocupações com a saúde mental devem ser tratadas o mais rápido possível. Medidas abrangentes de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação podem ser implementadas por meio de abordagens governamentais. Os formuladores de políticas devem ser instados a melhorar o acesso ao tratamento custo-efetivo para doenças mentais prevalentes em ambientes de atenção primária à saúde.

## REFERÊNCIAS

BARRETT, M. S., FLYNN, L. M., BROWN, J. E., WELCH, G. F. **Beliefs and Values About Music in Early Childhood Education and Care: Perspectives from Practitioners.** *Frontiers in Psychology*, 10, 724. 2019.

BOSMAN JT, BOOD ZM, SCHERER-RATH M, DÖRR H, CHRISTOPHE N, SPRANGERS MA, VAN LAARHOVEN HW: **Os efeitos da arteterapia na ansiedade, depressão e qualidade de vida em adultos com câncer: uma revisão sistemática da literatura. Cuidados de Apoio ao Câncer.** 2021.

CARDOSO RSS, Sá SPC, Domingos AM, Saboia VM, Maia TN, Padilha JMFO, et al. **Educational technology: a facilitating instrument for the elderly care.** Rev Bras Enferm [Internet] 2018.

ESPINDOLA KSS, Ditttrich MG. **Tecnologia em Arteterapia para à Saúde de Pessoas com Câncer de Mama.** Rev Saúde Transform Soc [Internet] 2018.

GAZIT I, SNIR S, REGEV D, OU MB: **Relações entre a aliança terapêutica e reações à experiência artística com materiais artísticos em uma simulação de arteterapia.** Frente Psicol. 2021.

HU J, ZHANG J, HU L, YU H, XU J: **Arteterapia: um tratamento complementar para transtornos mentais.** Frente Psicol. 2021.

JALAMBADANI Z: **Arteterapia baseada na terapia da pintura na melhoria das interações sociais de crianças autistas no Irã.** Psiquiatria Indiana J. 2020.

KENBUBPHA K., HIGGINS I., CHAN SW, WILSON A. **Promovendo o envelhecimento ativo em idosos com transtornos mentais que vivem na comunidade: uma revisão integrativa.** Int. J. Enfermeiras. Pratique.2018.

LEGRAND AP, RIVALS I., RICHARD A., APARTIS E., ROZE E., VIDAILHET M., et al. (2017). **Nova visão em métodos de análise de desenho espiral – aplicação à quantificação de tremores de ação.** Clín. Neurofisiol.2017.

NICHOLAS ST J. DREY. **Primary school-based art therapy: exploratory study of changes in children's social, emotional and mental health, International Journal of Art Therapy, 24:3, 125-138, 2019.**

PRIEBE S, SAVILL M, WYKES T, et al.: **Eficácia clínica e custo-efetividade da psicoterapia corporal no tratamento de sintomas negativos da esqui-zofrenia: um estudo controlado randomizado multicêntrico.** Avaliação Tecnológica em Saúde. 2016.

VAHIA VN: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5: uma rápida olhada.** Psiquiatria Indiana J. 2013,

VAN LITH T, SCHOFIELD MJ, FENNER P: **Identificando a base de evidências para práticas baseadas em arte e seu benefício potencial para a recuperação da saúde mental: uma revisão crítica.** Rev Deficiente Reabilitação. 2013.

XU G., CHEN G., ZHOU Q., LI N., Zheng **Prevalência de transtornos mentais entre idosos chineses na cidade de Tianjin.** Posso. J. Psiquiatria.2017.

ZHAO J, LI H, LIN R, WEI Y, YANG A: **Efeitos da terapia de expressão criativa para idosos com comprometimento cognitivo leve em risco de doença de Al-zheimer: um ensaio clínico controlado randomizado.** Rev Clin Interv Envelhecimento. 2018.

# A LUDICIDADE NAS AULAS DE ARTES, POR MEIO DA MÚSICA

## ARIANA DE FARIAS SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2014); Segunda licenciatura em Artes visuais, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP (2018) Especialista em Direito Educacional pela Faculdade XV de Agosto - FAQ (2016); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - no CÉU EMEI Cantos do Amanhecer.



## RESUMO

A ludicidade nas aulas de artes, através da música é um instrumento inovador, caracterizada pela eficiência em sua prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, psicomotor e interdisciplinar, possibilitando refletir sobre o importante papel que a música representa em nossa cultura, que vem sendo discutida por muitos pesquisadores ao longo dos anos, desde a escola tradicional à escola nova, uma prática inovadora para contribuir com o processo de ensino aprendizagem de forma rica e construtiva. Contribui para a formação integral dos alunos, vivenciando situações novas de aprendizado se justificando por si só na educação como um todo, abrangendo as diferentes áreas dos saberes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ludicidade; Música; Artes visuais; Aprendizagem Musical; Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho expõe um importante recurso para a transposição de conteúdos para o mundo do educando, proporcionando um novo olhar para a formação do professor.

Este ainda aborda o lúdico no processo de formação integral da criança e as implicações para a prática pedagógica tornando possível a ludicidade na educação por meio da música.

Propomos oferecer aos educadores e interessados, conhecimento, sugestão, informações e propostas que objetivam tornar seus trabalhos mais agradáveis, práticos eficientes e produtivos, na medida em que avalie a música contada ou tocada à disciplina que ensinam, para auxiliar a assimilação dos aprendizes.

Crendo na possibilidade de superação, a ludicidade e a música casam-se, permitindo compreender e superar o atraso no acesso às discussões pedagógicas referentes ao processo de ensino aprendizagem do educando.

Cientes do quão rico e esse recurso na formação integral da criança encaminharam a pesquisa, abordando a seguinte questão; qual a importância da ludicidade por meio da música nas aulas de arte, no processo ensino aprendizagem?

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte<sup>1</sup> tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

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

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade.

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

Garantindo, assim, o aprendizado e ampliando o horizonte dos alunos.

## **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO POR MEIO DA MÚSICA NO ENSINO APRENDIZAGEM**

É bastante raro encontrar no mundo alguma pessoa que não aprecie algum som, seja ele originado na natureza, como o canto de um pássaro, seja ele produzido pelo ser humano, como uma canção qualquer. (FERREIRA, Martins. 2012 p. 9)

FERREIRA conclui que a partir dessa constatação, percebemos o valor que o som organizado por nós, seres humanos, pode alcançar quando desejamos por meio de exprimir algo a outra pessoa. É por meio do som de voz que a maioria dos professores, sacerdotes etc. comunica e ensina a seu interlocutor. É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana; também não é menos verdadeiro que, quando tem a música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensa que adquire a transmissão de sua mensagem original. Muitas vezes é mais eficaz perpetuar um pensamento transmitindo-o verbalmente pelo canto que pela escrita no papel, no papiro, no pergaminho ou na pedra – a história prova isso.

“a conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos deve ser observada, acompanhada e estimulada, tendo-se claro que não devem se constituir em fins em si mesmas e que pouco valem se não estiverem integradas a um contexto em que o valor da música como forma de comunicação e representação do mundo se faça presente.” (RCNEI, vol. 3, p. 77)

Conforme o nosso RCNEI os professores têm que estarem atentos no retorno que os alunos dão por meio das atividades propostas, sempre estimulando seus alunos, adequando a música com seu convívio escolar e social, integrando no seu mundo imaginário criando possibilidades de autonomia, construindo sua identidade.

Completando com a ideia de FERREIRA (2012), é possível despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. Várias possibilidades expressivas em música sempre foram enormes e ampliou-se ainda mais com o avanço da tecnologia eletrônica no século XX. Com essa abundância de possibilidades que tenham levado muitas pessoas a utilizarem inadequadamente a expressividade musical neste século, ou a recuar e resgatar maneiras mais primitivas de expressar-se pela música.

A música no dia a dia das crianças vem atendendo a diversos propósitos como suporte para a formação de hábitos, atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc. Assim o emprego de diferentes tipos de música é uma questão vinculada a cada situação, mas muitas vezes e sempre acompanhadas de gestos e movimentos que pela repetição se torna mecânicos e estereotipadas. (GÓES, 2009,p.29)

Essas contribuições atende ao desenvolvimento da atenção, da memória, do raciocínio lógico e intelectual e da autoconfiança. Aperfeiçoando as funções motoras, cognitivas e sociais. Promovendo também a postura corporal, do sentido rítmico e musical. A aceitação do próprio corpo estimulando movimentos e novas vivências e sensações, propondo uma troca de significados.

Desenvolvendo por meio das vivências escolares, despertando a imaginação da criança, através da música e do brincar, contribuindo para demonstração de sentimentos. Revelando suas dificuldades, conflitos, com o conteúdo proposto. Havendo essa ligação de afeto e confiança entre professor e aluno, ficará mais fácil atender a essas defasagens que existem dentro da aprendizagem, propondo elementos que possam suprir essas necessidades pedagógicas. A linguagem musical é um elo de comunicação, acompanhada por gestos e ações, é a pioneira na formação de vínculo entre pais e filhos, alunos e professores, fator determinante no processo de ensino e aprendizagem.

As aulas em que se utilizam desse recurso devem ser feitas de forma a introduzir a magia dos sons, permitindo as crianças a criação e a execução de atividades musicais de maneira lúdica e prazerosa. Nessas aulas os alunos podem construir instrumentos musicais com materiais sucateados, desenvolvendo a coordenação motora enquanto se descontraem cantando e se divertindo, além de ampliarem o vocabulário a música permite o convívio social. (SOUSA; VIVALDO, 2010)

Outros estudos apontam também que, mesmo se o contato com a música for feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade, os estímulos cerebrais também são bastante intensos. (NOGUEIRA, 2004)

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra

atividade consegue levar o indivíduo a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. (SCAGNOLATO, 2006)

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. (SOUSA; VIVALDO, 2010)

A música é importante para trabalhar temas atuais, assim o aluno desperta o senso crítico, analisando a letra da música. Relacionando-as com a realidade da sociedade. (LIMA, 2010)

## **ARTES VISUAIS E A MÚSICA CONFORME LEGISLAÇÃO**

Tocar, ouvir, criar e entender sobre a História da Música são pontos fundamentais de ensino. Para a professora do Departamento de Música da Universidade de São Paulo, Teca Alencar de Brito, contudo, os currículos não devem ser engessados. "Não se pode ensinar Música a partir de uma visão utilitarista. Estamos falando de arte. É preciso explorar as sensibilidades", afirma a especialista, criadora da Teca Oficina de Música.

A Lei de Diretrizes e Bases foi revogada disposições anteriores e a matéria "Artes" foram reconhecidas como disciplina, tendo seu ensino se tornado obrigatório na educação básica, conforme dispõe o parágrafo 2º do artigo 26: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A matéria se compõe do ensino de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Dança e Música, que se tornou obrigatória a partir de 2008 com o advento da Lei Federal 11.769. Confirma, a seguir, trecho da norma aqui citada, a qual acrescenta o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e bases, já comentadas neste tópico:

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

A Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica.

Conforme os parâmetros curriculares nacionais – Arte Visuais:

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

Com a Educação Musical, incorporaram-se nas escolas também os novos métodos que esta-

vam sendo disseminados na Europa<sup>7</sup>. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocado, dançado, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

A música tem expressão por meio dos sons, uma obra que ainda não tenha sido interpretada só existe como música na mente do compositor que a concebeu. O momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva. As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.

## **A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR NAS AULAS DE ARTES VISUAIS**

A escola deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne um ser crítico. Conforme Barreto (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento.

FUSARI e FERRAZ fala um pouco sobre as atividades em aula:

Os professores de desenho, música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da Lei, ou seja, o Parecer n° 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 37-38).

Conforme os parâmetros curriculares nacionais, aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área da arte (artes visuais, dança, música e teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais como 15 para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidas ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 1998, p. 47).

Segundo Oliveira (2005, p. 66): “Um professor não é competente porque “dá uma boa aula”. Ele é competente quando consegue articular os diferentes saberes e dar significado ao que ensina”.

O professor eficiente vai estar sempre ampliando os seus conhecimentos, sempre pesquisando, ele nunca deixa de ser um aprendiz. Pois assim ele transmitirá segurança e autonomia no que ele diz ao aluno, permitindo que o aluno consiga se apropriar dos conhecimentos e que a aprendizagem se torne significativa para ambos.

Ser professor é atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 49)

Na realização de uma pesquisa um de seus procedimentos consiste em:

[...] explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 55).

De acordo com Moraes (1986, p. 7), a música é movimento antes de qualquer outra coisa: “Tudo pode ser música; o movimento mudo das constelações em contínua expansão, a escola que passa sambando, um jogo, o pulsar cadenciado do coração seu ou alheio, um rito, um grito, o canto coletivo que dá mais força ao trabalho”.

É preciso escutar melhor, tendo assim a oportunidade de analisar criticamente os produtos da indústria cultural que realmente compreendesse e não só ouvisse como música de fundo algumas músicas muito veiculadas pelo rádio e televisão, jamais conseguiria ouvir novamente. Com uma escuta focalizada, poderíamos discernir a música de boa qualidade da música de má qualidade. Porém sempre respeitando os gostos e as preferências de cada um. Afinal, para gostar de samba, não é preciso odiar o rock. Para gostar de forró, não é preciso detestar Beethoven. Podemos gostar de vários estilos musicais ao mesmo tempo. Eles não se excluem. (GÁRCIA, 2000, p. 31-32).

Segundo Dietrich (2001, p. 83): “Da mesma forma que a população brasileira resulta da miscigenação das raças branca, negra e vermelha, a sua cultura e, conseqüentemente, a sua música também resultam dessa miscigenação”. A música além de divertir, também é uma linguagem da Arte e não só pode como deve fazer parte das aulas de artes, da forma como afirma a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Trabalhar o som e a música fazendo uso exclusivo da teoria torna o aprendizado musical improdutivo, desvinculado da realidade e pouco significativo. Por serem os alunos filhos de um país extremamente musical, se fazem imprescindível o aproveitamento desta musicalidade, pesquisando as raízes deste contexto, explorando a sonoridade do ambiente natural e cultural, produzindo, interpretando e improvisando; fazendo isso das mais diferentes maneiras para que o aluno possa ampliar os seus conhecimentos dos códigos musicais. (SANTA CATARINA, 1998, p. 202).

Ferreira (2001, p. 88) diz que “o ensino musical deve oferecer aos estudantes a oportunidade de experimentar diversas manifestações musicais de inúmeras culturas, diferentes repertórios, instrumentos [...]”. Porque a partir do momento em que o aluno passa a ter contato com outros repertórios musicais, com instrumentos diferentes, ele amplia o seu repertório artístico cultural, contribuindo assim para que o mesmo desenvolva ainda mais as suas habilidades, como a capacidade de criação, a percepção auditiva mais aguçada entre outras.

A música é um veículo que desenvolve potencialidades do indivíduo como a capacidade de concentração, a habilidade motora, a percepção auditiva, a capacidade criativa etc. o aspecto interdisciplinar é também outro campo importante de ação para a música. Podemos, por exemplo, promover a integração com as ciências na forma de compreensão do fenômeno acústico, ou com o português e a história, na análise das poesias das canções. Pode também atuar junto com outras formas de expressão, com a utilização de imagens, palavras ou movimentos como pontos geradores de experimentações e criação musical. E, ainda, pode complementar essas outras expressões. (FERREIRA, 2001, p. 84).

Oliveira e Hernández também deixam isso claro na citação a seguir.

A formação do professor deve ser múltipla e que será somente através de seu conhecimento e domínio das diferentes teorias do ensino das Artes Visuais que ele estará apto a bem desempenhar seu papel de agente cultural de mudança, bem como de propiciar ao nosso estudante toda a corrente de opções sobre a aprendizagem em artes que permitirão que ele se torne o ser crítico e culturalmente atuante que todos desejam. (OLIVEIRA e HERNÁNDEZ, 2005, p. 54).

O autor Mendes comenta sobre a importância da linguagem musical:

O importante é começar a trabalhar a linguagem musical com improvisação, exploração corporal, manipulando, classificando, registrando, identificando, escutando sons e música, enfim, produzir e pensar música. Por meio da música o aluno pode se expressar, sendo assim, não deve ser vista como passatempo, ou ser trabalhada de maneira descontextualizada. O professor deve explorar o que ela tem de melhor a oferecer, como sua poesia, sua melodia, seu encanto. Deve haver uma conciliação entre prazeres que a música proporciona e sua importância como forma de expressão e, também, como algo que critica e transforma a realidade (MENDES, 2009, p. 39-40).

Teca Alencar de Brito (2003) retrata, em suas pesquisas, que música deve ser trabalhada por meio de situações espontâneas e das vivências trazidas pelas crianças do meio cultural, “a criança é um ser brincante e brincando faz música, pois assim se relaciona com o mundo e vai se descobrindo a cada dia”, mas não podemos nos restringir a isso, pois é imprescindível a construção de competências voltadas para a construção integral da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a música é um instrumento lúdico para a transformação, pois vem sendo discutida por vários estudiosos outrora citados que identificaram em suas pesquisas o poder de transformação que proporciona na vida do educando, contribuindo, principalmente, para o processo de assimilação do conhecimento, ampliando o desenvolvimento cognitivo da criança, por meio da interação das diversas disciplinas que podem ser trabalhadas também de forma multidisciplinar. Apoiando-se nesses conceitos e teorias citadas no trabalho, respeitando a faixa etária das crianças, proporcionando um ensino lúdico, com métodos musicais, ampliando as áreas do conhecimento do aluno.

Fundamental é deixar a criança agir por si mesma, construir seu próprio conhecimento, explorando a música, os sons, instrumentos musicais, criando melodias, brincadeiras, despertando interesses em se descobrir, deixando o lúdico desencadear suas emoções e sentimentos, implantando saberes e experiências.

Mediante essa concepção, a criança, em nível escolar, estará em constante desenvolvimento, se o professor valorizar e desenvolver atividades que potencializem a capacidade de interação e

compreensão por meio da música terá uma ferramenta valiosa para dar continuidade ao processo de formação integral do aluno. Colocando em ação, projetos multidisciplinares inseridos juntamente com a música. Reproduzindo os resultados de maneira empolgante e envolvente, adquirindo autonomia e a identidade dos alunos no contexto social.

A ludicidade por meio da música é um instrumento inovador, para ser utilizado na prática pedagógica, porque possibilita diversos meios favoráveis para uma educação com qualidade, contribuindo, de forma significativa e positiva, para a formação integral da criança. Revivendo e experimentando diversos tipos de culturas, vários ritmos musicais, brincadeiras de época, rodas de música e de leitura. Apropriando-se de suas habilidades de movimento, linguagem e de raciocínio lógico.

A inserção da música pode ser feita nas diferentes disciplinas, valorizando a interdisciplinaridade nas diferentes séries, abrangendo desde a educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental. A música aumenta a capacidade cognitiva da criança referente ao aprendizado de matemática, alfabetização, leitura, formação de conceitos e condutas sociais.

A proposta deste é que nós, professores, possamos ter o conhecimento de uma estratégia rica, uma proposta sadia para investir e construir propostas pedagógicas, pensando e valorizando as necessidades dos alunos, despertemo-nos para um aprendizado significativo, lembrando sempre que a criança é um ser livre e criativo, que usa a todo o momento, a sua imaginação, que desde modo que possamos aproveitar essa fase de faz de conta, construindo juntamente com eles um conhecimento sólido, criativo, inovador, que por meio da música busque algo singelo e duradouro, contribuindo para a formação de um cidadão pensante, crítico, tranquilo, autônomo e ativo na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e práticas artísticas na Escola**. In: FERREIRA, Sueli (Org.) **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas/ SP: Papyrus, 2001.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. - 3. Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis Editora, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 1983.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos... [et al]. **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DIETRICH, Evelise. **Música uma abordagem cognitiva no ensino fundamental**. In. PILLOTTO, Silvia S. D; SCHAMM, Marilene de L. K. (org). **Reflexões sobre o ensino das artes**. – Joinville, SC: Univille, 2001. 151 p.; il.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 8. Ed. 2012.

FUSARI, Maria F.R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar**. São 43 Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

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

MENDES, Juliana Mizieski. **A música vai à escola: diferentes olhares dos professores do 1º ao 5º ano do município de Içara/SC sobre o ensino de música nas aulas de arte**. 2009. 63 f. TCC (Licenciatura em Artes Visuais)-Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

MORAES, J. Jota de Moraes. **O que é música**. São Paulo: Ed. Nova Cultural e Ed. Brasiliense, 1986.

NOGUEIRA, M. A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, v. 5, n.2, 2003.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de.; HERNÁNDEZ, Fernando. (org). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. – Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

P. ALSINA, 1997, p.36 – Citação tirada da obra da BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis Editora, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A Ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. Ver., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.

RCNEI (**REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**); vol. 3, p. 77.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, 1998.

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

SCHAFFER. R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

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

WALLON, Henri - **NOVA ESCOLA ESPECIAL**. Grandes Pensadores; Fundação Victor Civita. São Paulo, ed. Abril, nº 19, julho. 2008. p 74. Edição especial.

# CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

## BEATRIZ BORGES DE OLIVEIRA ARAUJO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção (2014); Professora de Educação Infantil - no CEI Vereador Cantídio Nogueira Sampaio.



## RESUMO

Neste artigo pretendeu-se traçar, por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa, um paralelo entre o desenvolvimento infantil e a música, fazendo um estudo sobre os conceitos de ambos e de como a música contribui de maneira lúdica e significativa para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos. Ao discorrer sobre a música e a sua trajetória dentro do currículo escolar, percebe-se que, apesar de sua inquestionável importância para o desenvolvimento, ainda é uma área pouco valorizada, uma vez que é possível verificar uma tendência de que a prática da utilização do recurso musical na Educação Infantil se dá de maneira informal e pouco subsidiada por fundamentações teóricas, efetivada por ações individuais e experimentalistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Infantil; Música; Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa, buscou-se compreender como a música pode contribuir no processo de desenvolvimento na Educação Infantil, analisando a importância da música no desenvolvimento infantil de acordo com as diferentes áreas, refletir sobre o conceito de desenvolvimento infantil, em todos os seus aspectos, realizar um levantamento acerca da música, as experiências com a linguagem musical, escutar e produzir música, estabelecer a relação entre a música e as áreas de desenvolvimento infantil, bem como oferecer subsídios para experiências musicais que sejam prazerosas e formativas na Educação Infantil.

A relevância do estudo proposto encontra-se em considerar a música como elemento de viabilização do desenvolvimento infantil para além da recreação.

Compreendendo que a aprendizagem oral e escrita não se resume apenas em decifrar signos linguísticos, esse trabalho com músicas e brincadeiras cantadas tem a finalidade de situar os

alunos no mundo do letramento através do lúdico.

Utilizando uma atitude de prática inovadora na aprendizagem do ler e escrever, é possível reforçar a expressão oral para que os alunos percebam a leitura como algo prazeroso e necessário.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Foram, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

Por meio dos procedimentos apresentados, buscou-se alcançar dados e informações que possibilitassem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas fossem viabilizadas.

O artigo abordará, inicialmente, aspectos do papel do professor como mediador do desenvolvimento das crianças.

Em seguida, serão apresentadas considerações acerca da relação da música com a Educação.

Por fim, a pesquisa trará reflexões sobre a música desde a gestação, acompanhando todo o processo de desenvolvimento da criança, até a fase adulta. Questões relacionadas à música e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social também serão exploradas.

## **O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO**

Os professores de Educação infantil recebem atenção e prioridade em relação a sua formação com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a partir da qual, entende-se que, para garantir um atendimento adequado às crianças, é necessário investir na qualificação dos profissionais.

De acordo com as orientações legais contidas na Lei 9.394/96, artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V- Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda é um ponto no qual se encontram dificuldades.

Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos.

Segundo com o Referencial Nacional para a Educação infantil (1998), os profissionais são entendidos como organismos vivos e dinâmicos, que precisam compartilhar conhecimentos para que possam construir juntos e colocar em prática o projeto educacional da instituição.

O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ainda no RCNEI (BRASIL, 1988), a formação continuada dos professores também recebe destaque, para que práticas como organização e planejamento da rotina, do tempo e das atividades sejam sempre alvos de reflexão e estudos, de maneira que a prática diária seja aprimorada constantemente, facilitando e potencializando o desenvolvimento das rotinas na educação infantil.

De acordo com Almeida (2011), na formação do profissional responsável por atuar na Educação Infantil,

precisamos levar em consideração quais conhecimentos são fundamentais para o trabalho pedagógico que será realizado com estes alunos. Dessa forma, questões como as características de faixa etária dos alunos atendidos, envolvendo aspectos relacionados com o desenvolvimento motor, biológico, psicológico, intelectual, cognitivo etc., devem ser levados em conta (ALMEIDA, 2011, p. 43).

A função do educador é mediar o conhecimento, já que na atualidade se fala em construção de significados por meio da mediação de parceiros mais experientes.

Para isso, Rau (2011) infere que o professor deve sempre considerar o “repertório cultural em que historicamente seu grupo de crianças está inserido, buscando atividades que envolvam o folclore, a música, as cantigas de roda e as parlendas” (p. 153).

As especificidades da Educação Infantil estão dispostas nos art. 29, 30 e 31 da LDB. O art. 29 a caracteriza como primeira etapa da Educação Básica, destacando que sua finalidade específica e “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Como podemos observar, a finalidade da Educação Infantil converge com a finalidade da Educação Básica, de modo a garantir os alicerces para o crescimento saudável das crianças e seu progresso nas etapas posteriores. Já o art. 30, por meio dos incisos I e II, diferencia creche de pré-escola. As instituições caracterizadas como “creches” são destinadas a crianças de até 3 anos de idade.

As instituições caracterizadas como “pré-escolas”, por sua vez, são destinadas a crianças de 4 a 5 anos. Não se trata somente de uma diferença com base na idade das crianças atendidas, mas também com base na natureza do atendimento – e não podia ser diferente, pois crianças de até 3 anos tem exigências e interesses diferentes daquelas com 4 e 5 anos.

Sobre as instituições de Educação Infantil, é importante ressaltar suas várias possibilidades de organização. Elas podem ser independentes ou integradas a escolas de Educação Básica e, também, funcionar em período integral ou parcial.

De acordo com a lei 11.494 de 2007, em período integral, a jornada deve ser de, no mínimo, 7 horas diárias. No regime parcial, deve funcionar, no mínimo, por 4 horas. O art. 31 foi profundamente modificado pela lei 12.796 de 2013. Ao caput do artigo, foram incluídos cinco incisos que apresentam as regras segundo as quais a Educação Infantil deve funcionar:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento a criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A Educação Infantil deve ser administrada segundo regras bastante claras. Dentre elas, destacamos a exigência de avaliação (inciso I) e de registro do processo de desenvolvimento (inciso V).

Ainda que não tenha o objetivo de promoção, o processo avaliativo na Educação Infantil deve acontecer por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento.

Avaliações dessa natureza permitem que o educador tenha uma visão de conjunto do processo de amadurecimento da criança, podendo identificar potencialidades e dificuldades, o que poderá respaldar ações específicas para melhorar a aprendizagem.

A expedição de registros, por sua vez, permite que a criança possa ser acompanhada, independentemente do tempo e do espaço em que a escolarização ocorre.

Em um caso de transferência de instituição, por exemplo, pode-se começar do ponto em que os educadores anteriores pararam, otimizando o tempo e os recursos do ensino.

Deixando de lado a visão que se tinha do professor de educação infantil antes da LDB, como um mero cuidador, pode-se refletir sobre o importante papel que ele exerce na educação lúdica, de modo a fornecer os estímulos apropriados para o desenvolvimento infantil, de acordo com Aguiar

(2004).

É necessário que exista respeito pela individualidade da criança e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

Segundo Rau (2011), o professor deve considerar a criança em sua totalidade:

A criança é um ser integral em suas potencialidades e está inserida em um contexto social em constante transformação. Assim, o profissional que atua na educação infantil precisa identificar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e afetivos existentes no meio em que as crianças vivem (RAU, 2011, p. 147).

Faz-se necessário que o profissional que atua na Educação Infantil esteja sempre atento às singularidades, às necessidades, às potencialidades e às dificuldades de seus alunos, para que tais observações possam repercutir em seu planejamento e em suas ações, a fim de que a avaliação do desenvolvimento das crianças seja também a avaliação de seu próprio trabalho e possa norteá-lo quanto a novas estratégias e propostas que poderão ser elaboradas e aplicadas a partir do emprego deste olhar cuidadoso.

O professor pode ajudar as crianças a perceberem seu desenvolvimento e promover situações que favoreçam satisfazer-se com suas ações. Uma expressão de aprovação diante de novas conquistas é uma das ações que pode ajudar as crianças a valorizarem suas conquistas. Uma conversa mostrando-lhes como faziam “antes” e como já conseguem fazer “agora” se configura num momento importante de avaliação para as crianças (BRASIL, 1998, p. 67).

É indispensável levar em conta que esta avaliação deve ser sempre pautada em um parâmetro particular, de modo que a criança seja comparada apenas consigo mesma. Seu desenvolvimento deve ser considerado dentro de seu próprio histórico, considerando suas próprias características, contextualizadas e analisadas de forma singular.

Assim, o professor conhecerá cada vez mais profundamente o aluno com o qual lida no dia a dia e com quem se compromete a utilizar de todos os recursos e estratégias possíveis com o propósito de auxiliar em seu processo de desenvolvimento.

Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que a criança é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerada em sua totalidade.

Dessa forma, o professor de educação infantil possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de adaptação e desenvolvimento da criança nessa fase educacional, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

## **A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO**

A utilização da música no contexto escolar proporciona que a escuta coloque o aluno diante de um patrimônio cultural musical, como também da grande gama de sons que ele vive.

O homem vive rodeado de uma sinfonia de sons e que estes têm diferentes propriedades que

quando manipulados ou ouvidos individualmente, demonstram suas diferenças.

Além disso, dentre as diversas possibilidades e intenções do trabalho educacional com música, estão aspectos como:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Segundo as autoras, o professor deve propiciar aos alunos um contato com uma gama maior de estilos e gêneros, proporcionando a diversidade e expandindo o universo musical dos mesmos.

Dessa forma, o professor acaba fortalecendo traços culturais dos indivíduos e também pode fazer com que entendam e respeitem os gostos e a cultura de outras pessoas.

É importante lembrar que a música assume diferentes significados dependendo de cada cultura, segundo Penna (2008, p.21):

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós.

Importa lembrar que cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado que acompanha qualquer cidadão por toda vida.

É natural que o ser humano estabeleça relação, fazendo vínculos e acostumando-se com padrões de organização o que nos permite estabelecer vínculos com pessoas, costumes e tradições do local onde vivemos. Dessa forma:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p. 29).

A importância do contato do ensino de música nas escolas pode também contribuir para que o processo ocorra.

Assim, torna-se importante para a criança começar a se relacionar com a música no ambiente escolar, pois é nessa fase que ela constrói os saberes que irá utilizar para o resto de sua vida.

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997, p.75).

Existe uma infinidade de composições musicais no mundo todo e de várias épocas. O Brasil possui uma infinidade de ritmos, estilos musicais e instrumentos.

Os nossos ritmos fazem parte do nosso vocabulário e é a partir deles que vamos entender a nossa música e a de outras culturas.

A aprendizagem escolar precisa incluir a criança de forma significativa, como agente ativo e criativo. É imprescindível que estes aspectos sejam levados em conta do processo educativo, pois:

Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade (PILLETI, 1993, p. 87).

Quando trabalhamos a música na escola, nosso aluno acaba inserido num personagem que se constitui de expressões corporais, faciais, gestos e expressões vocais que servem para inseri-lo ao convívio coletivo.

É importante salientar que os sons podem acontecer além das expressões do corpo, pela vibração de objetos que se diferenciam dependendo da forma como é acionado, podendo sair mais forte, mais fraco, longo, curto, grave ou agudo, assim se faz o som, a música.

Essa divisão nos faz pensar em cada gênero ou forma musical existente em nosso universo, com linguagens diferentes a públicos distintos.

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e rodas cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

Para Freire (1997) a apropriação da alfabetização e do letramento passa por uma contextualização necessária para que seja efetiva.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1989, p. 12).

Assim, a música, no processo de aquisição da linguagem escrita, favorece esta aproximação e a apropriação por parte do aluno, que poderá, com sua ajuda, consolidar seu conhecimento linguístico e suas habilidades comunicativas. Conforme Cagliari (1997) “um falante nativo não comete erros linguísticos a não ser em situações raríssimas” (p. 35).

Observamos que a música está presente em acontecimentos diversificados em que existem músicas orquestradas, infantis, religiosas ou músicas para dançar ou ainda, música instrumental, vocal, erudita, popular entre outras.

Para representar uma música do nosso vocabulário, muito conhecida por todos nós, apresentamos o samba, que é conhecido no mundo por ser uma arte brasileira, com jeito, cores e marca de um povo. O samba faz parte de um gênero de música popular brasileira, realizado pelo povo.

A música exerce forte atração no homem, e que, na forma consciente e até inconsciente nos relacionamos com ela, movimentando o corpo ou balbuciando pequenas partes da melodia.

A mesma coisa acontece com as crianças, quando brincam com o mundo sonoro e acabam descobrindo formas diferentes de se fazer música.

De acordo com Joly (2003, p.116),

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Alguns autores entendem que a música é uma reação de sons feitos com ou sem intenção como, por exemplo, se deixarmos cair um metal no chão como uma panela não se pode considerar como uma música.

Entretanto, se tivermos a intenção de organizar os sons, como a panela caindo no chão, juntarmos o som da torneira ligada, abrirmos uma gaveta, enfim, organizarmos os sons, estaremos fazendo música.

Esse tipo de atividade pode também ser realizada também na escola. Como afirma Schafer (1991), música é o temos a intenção de considerar como música.

A música é uma linguagem que deve ser ensinada como forma de expressão.

A linguagem da música também está ligada à dança. O movimento corporal e o som juntam-se dando o movimento.

O ritmo é uma ação que promove o ato de mover-se, produzindo sequência, o que evidencia a música por si só.

Conforme afirma o músico e compositor canadense Murray Schafer, “originalmente, ‘ritmo’ e ‘rio’ estavam etimologicamente relacionados, sugerindo mais o movimento de um trecho do que sua divisão em articulações” (1991, p. 87).

É importante entender como explorar os sons do cotidiano no ensino da Educação Infantil, entendendo que essa ação desafiadora é uma atitude inventiva no processo de aprendizado de música.

Existe um momento da vida em que as descobertas são muito importantes, como é o caso do período da Educação Infantil. Conforme a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei No 9394/96, que define a infância como compreendida entre zero a seis anos de idade.

Nesse período contemporâneo, as mães trabalham e as crianças necessitam ocupar espaços educativos desde os primeiros meses de vida.

## **LINGUAGEM MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO**

A música é parte essencial da vida dos seres humanos, faz parte da história, varia de acordo com as épocas, regiões e culturas.

Pode ser conceituada como arte de combinar os sons e o silêncio. Ao atentarmos nossa percepção aos sons que estão a nossa volta, fica claro que a música está presente em todos os momentos da nossa vida, quando cantamos, batucamos ou ligamos o rádio ou TV.

Como maneira de sensibilização pode ser utilizada pela mídia com as mais variadas intenções: vender um produto, intensificar cenas de filmes ou propagandas, enfim muitas cenas só se tornam mais veementes com uma boa trilha musical.

Segundo estudos científicos, a música faz parte do cotidiano do ser humano, desde que começou a se organizar em tribos primitivas pela África, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta.

Ao ser produzida, sofre influências da organização sociocultural e econômica local, das características climáticas e também do acesso da tecnologia em relação à produção musical. É uma linguagem global e local que traduz sentimentos, valores e cultura de um determinado grupo.

Existem registros arqueológicos de que na pré-história o ser humano já produzia uma forma de música.

Imersos em sons desde o nascimento, os bebês desenvolvem ainda no útero materno, capacidade de percepção sonora impressionantes.

Segundo estudos, os batimentos cardíacos se alteram aos estímulos sonoros.

O choro é a primeira comunicação do bebê com o mundo e será seu canal de comunicação para manifestar suas necessidades.

Pequenos ruídos, risadas, balbucios vão ampliando seu universo de sons para manifestar suas emoções e vontades.

A voz da mãe é objeto de fascínio para o bebê e suas primeiras reações vocais, ainda que reflexas, pode ser considerada um primeiro sistema de sinais decodificado pelos outros.

Se a voz humana a princípio intriga os bebês, com o passar do tempo vão se tornando intrigantes e divertidas e eles começam a explorar outros sons. Interagindo com o ambiente passam a pesquisar os objetos como fontes sonoras e potenciais instrumentos sonoros.

Na sua ludicidade seu corpo se transforma em brinquedo sonoro que se movimenta, se alimenta, ouve histórias.

Nos três primeiros anos de vida, os sons permeados pela afetividade auxilia na construção dos significados, assim o coçar dos sapos ou a estridulação dos grilos é associada à chegada do dia ou ao cair da noite, dando sentido a estes fenômenos.

O som do vento ou da chuva, ou ainda de qualquer manifestação da natureza ajudam também a compreender melhor estes fenômenos, mas subentendem ações como se agasalhar, se proteger, não sair ao tempo para não se molhar, etc.

Se em casa estas questões aparecem espontaneamente, na escola ou na creche elas devem servir de parâmetro para rodas de conversa e estímulo da percepção para estes fenômenos e fundamentar conceitos, construir significados.

Beyer (1988) e Feres (1998) consideram a música importante no primeiro ano de vida, como

colaboradora no processo de desenvolvimento musical propriamente dito. Mostram também a importância da música já no primeiro ano de vida, pois, segundo as autoras, nesse período a criança está em fase de grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical.

De acordo com Beyer (1988), a educação infantil teria melhores resultados se nós procurássemos entender o mundo musical das crianças como elas o compreendem desta maneira faríamos parte deste mundo infantil.

Existem inúmeras propostas musicais que trabalham rimas, brincadeiras e movimentos para estimular as crianças, como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, jogos de mãos.

Como forma de linguagem expressa pensamentos e sentimentos e pode atender a objetivos como: formação de hábito, atitudes, comportamentos, desenvolvimento de senso rítmico, motor, auditivo, entre outros.

Assim a música utilizada como forma de intervenção pedagógica reafirma a citação: “A finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de realizar aprendizagens significativas por si mesmo e que aprenda a aprender.” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 179).

A música é uma das múltiplas linguagens que possibilita a expressão de sentimentos, sensações e pensamentos, e o compartilhamento de significados entre os sujeitos de uma cultura.

A música constitui-se, pois, como arte e está presente em todas as culturas, tendo a potencialidade de afirmar a identidade de um povo.

Existem, desta maneira, diversos estilos e linguagens musicais, construídos historicamente em diferentes tempos, espaços e nas diversas culturas, reunindo uma riqueza cultural, artística, e estética, que se constitui em patrimônio cultural da humanidade.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem musical nas crianças, vários estudos evidenciam que ainda no útero da mãe, o bebê ouve os sons à sua volta e começa assim a se inserir na cultura à sua volta, apropriando-se dos ritmos, sons e melodias. Sua primeira formação é feita na família, e esse grupo é formador de suas preferências musicais.

A apreciação musical se dá através da escuta atenta pelo sentido da audição e envolve a percepção, conhecimento e a compreensão de todos os elementos melódicos, rítmicos envolvidos na música.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O conhecimento musical no Brasil, infelizmente, está restrito a extraclasse, geralmente fora da escola.

Por esse motivo há tanta carência de conhecimento musical, de apreciação de música de

qualidade, com composições que sejam harmônicas, que soem bem aos ouvidos.

É necessário estar sempre em formação para buscar novos horizontes, afinal, a música é movimento, não é estática; não existe música sem movimento; música é a variação dos sons, de intensidade, de altura, de ritmos.

Se música é movimento e a criança aprende em movimento, isto significa que a criança aprende com a música, e a percepção da relevância do papel da música neste processo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento infantil.

Perceber a importância da música neste processo de desenvolvimento faz parte da atuação do profissional de educação, que buscará da maneira mais criativa, alternativas para oferecer a música como ferramenta de aprendizagem.

Para obter resultados significantes, porém, é necessário que o professor perceba a importância de conhecer, respeitar e adicionar as influências musicais da criança, valorizando sua identidade social e cultural.

Além deste trabalho perceptivo e intuitivo, é necessário que a música passe a ter a relevância justa neste processo, passando a ser trabalhada não só com a intuição e o improviso, mas que haja um processo de formação dos profissionais, com investimento neste campo.

E que estes profissionais possam atuar de maneira profissional e estruturada, obtendo assim melhores resultados não só no desenvolvimento infantil, mas influenciando significativamente no aprendizado.

Propomos, portanto, que haja uma adaptação na grade curricular dos cursos que capacitam pedagogas de educação infantil para contemplar a música, a fim de cultivar a cultura e o desenvolvimento pessoal que essa área pode trazer.

E que esta ferramenta possa enfim ser explorada e utilizada em toda a sua potencialidade, trazendo resultados significativos para o trabalho do professor de educação infantil.

Assim, escola, pais e alunos devem oportunizar elementos comuns que sejam vínculos que poderão impulsionar o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara de. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação**. Curitiba: Ibplex, 2011.

AGUIAR, Renata. **O Lúdico na educação infantil**. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BRAIT, Beth. **Língua e Linguagem**. 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96**. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2. Brasília, MEC/SEEF, 1997.

BRITO, Gilson. **A canção do Aratátá**. Escola. São Paulo: n°126, p. 28. Ano XIV. Outubro, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. Scipione: São Paulo, 1997.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**. São Paulo: Ática, 2000.

BEYER, Esther S.W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.

FERES, Josette S. M. **Bebê, Música e movimento**. São Paulo: Ricordi, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa.** In: \_\_\_\_\_. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.

JOLY, I. Z. L. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música.** In: \_\_\_\_\_. HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação.** Editora Ática, 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

ROSA, Nereide Shilaro Santa. **Educação Musical para 1ª a 4ª série.** Editora Ática, 1990.

SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

# O DIREITO A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR

## CREUSA GONÇALVES DE SOUSA ALMEIDA

Graduação em Artes Visuais, pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Prática, Criação e Manifestação em Educação Artística, pela Faculdade Unidas de Tatuí (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Arte - na EMEF Anna Silveira Pedreira, Professora de Educação Infantil e Fundamental I - Pedagoga - na EMEI Julitta Prado Alves de Lima.



## RESUMO

O tema deste trabalho é o direito a inclusão do surdo na escola regular e analisar seu desenvolvimento desde os seus primeiros anos de vida até o término do Ensino Médio. Com este trabalho, busquei aprofundar teoricamente a caracterização da surdez para entender os limites e as dificuldades da criança surda. Pesquisei a história dos surdos, os desafios enfrentados por eles, suas formas de comunicação no decorrer da história e a origem de filosofias educacionais, como o Oralismo, o Bilinguismo e a Comunicação Total, focando na legislação, que garante o acesso de todas as crianças na escola regular. A metodologia utilizada foi através de pesquisa bibliográfica baseada em diversos autores, entre os quais destaco: Botelho, 2002; Moura, 2000 e Goldfeld, 2002.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão de surdos; Direito; Bilinguismo.

## INTRODUÇÃO

Durante muitos séculos o surdo foi tido como um ser irracional sem direitos na sociedade, um ser ineducável. Com o passar dos anos, aproximadamente no século XVI, começaram os estudos sobre a educação dos surdos que se estenderam até a atualidade. Pode-se dizer que grandes conquistas foram alcançadas, podendo citar a Declaração de Salamanca, que garante a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, porém essa garantia não significa qualidade na educação dos surdos incluídos na escola regular, e esta inclusão me causou inquietação. Questões como, quais são as condições educacionais oferecidas aos surdos na escola regular e de que forma a educação pode garantir a qualidade do ensino e a efetiva inserção do surdo em uma escola regular, povoaram a minha mente.

Para esta pesquisa, estabeleci como objetivos pesquisar métodos de trabalho que garantam o desenvolvimento cognitivo da criança surda, conhecer e compreender as etapas de aprendiza-

gem dessas crianças, respeitando seus limites, cultura e identidade, buscando caminhos para a real inclusão social e investigar as metodologias atuais, inicialmente com um levantamento bibliográfico da literatura existente sobre o assunto e tive como base alguns autores como Skliar, 2001; Botelho, 2002; Sá, 1999; a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Declaração Mundial de Educação Para Todos; a Declaração de Salamanca e materiais pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2007, 2008.

Esse artigo se divide em duas partes, primeiro inicia-se com a história e a caracterização da surdez, é feita uma retrospectiva histórica sobre a mesma mostrando seus avanços, passando pelas filosofias utilizadas na educação dos surdos. No segundo momento escrevi sobre a educação inclusiva fazendo breves comentários sobre os documentos que regem a Educação Especial, partindo então para a educação dos surdos mostrando os avanços e fracassos. Por fim falei sobre o Bilinguismo, tendência mais usada na atualidade nos materiais didáticos encontrados.

Utilizei como exemplo dessa prática duas escolas públicas do Estado de São Paulo, uma Municipal e outra Estadual, com seu Programa Ler e Escrever, que atende as crianças do Ensino Fundamental I que são acompanhados por um interprete de LIBRAS até o Ensino Médio, procurando garantir os direitos e qualidade de aprendizagem dessas crianças surdas. Atribuí a relevância do tema trabalhado à necessidade de compreensão por partes dos adultos e professores em relação à necessidade dessa inclusão.

## **A HISTÓRIA DOS SURDOS E CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ**

Ao longo da história o conceito de surdez sofreu inúmeras modificações. No passado, a visão médica era a maior influência na definição de surdez como déficit auditivo, através dela, criou-se uma tabela classificando a perda auditiva como: normal (até 25 dB), leve (de 26 a 40 dB), moderada (de 41 a 55 dB), moderadamente severa (de 56 a 70 dB), severa (de 71 a 90 dB), profunda (maior que 91 dB). De acordo com esta visão, a surdez ou deficiência auditiva tem como característica a dificuldade de recepção de sons, impossibilitando o surdo de se comunicar por meio da linguagem oral, neste caso, a tendência médica é que se busque a restituição da “normalidade” do sujeito. Skliar “ressalta que este não é o papel da escola, na vivência escolar deve-se evitar modelos de normalização, sendo que se estes não forem evitados, estaremos trabalhando com exclusão e não inclusão”.

Conforme Paula Botelho (2002) ressalta questões referentes à surdez precisam ser valorizadas na educação dos surdos. “Insistir em uma classificação por graus de perda é uma forma de desvio de questões que são de fato importantes.” Um surdo que tem perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo (p.p, 14.15...).

A perda auditiva traz muitas mudanças tanto sociais quanto educacionais e psicológicas, transformam o sujeito como um todo por isso para entender a surdez é preciso considerar o contexto social e cultural em que o surdo esta inserido. De acordo com Sá (1999) a principal dificuldade dos surdos está na aquisição de uma linguagem que auxilie seu desenvolvimento cognitivo, a surdez

analisada do ponto de vista físico não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba impedindo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

Conforme escreve Skliar (2001) sobre os “Estudos dos Surdos na Educação”, programa de pesquisa em educação onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, as artes, as comunidades e as culturas são vistos a partir, das diferenças e do seu reconhecimento político. Este grupo de estudo luta contra a interpretação da surdez como deficiência, eles são contra a visão de que a pessoa surda é um indivíduo deficiente, doente e sofredor. Segundo o autor, a surdez possui diferentes representações, entre elas: A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; ela é uma experiência visual á medida que a compreensão se dá através de sinais; é uma identidade múltipla ou multifacetada; esta localizada dentro do discurso sobre a deficiência. A palavra surdez não possui uma definição exata e pode ser compreendida de diversas maneiras. A língua de sinais é a língua natural da comunidade surda. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ela não é universal, e cada país possui sua língua de sinais específica, que apresenta características distintas da língua falada pela comunidade local. No Brasil, tem-se a língua de sinais brasileira (LSB), utilizada pela comunidade surda e objeto de estudo deste artigo e a língua de sinais indígena da tribo Urubu Kaapor (Ferreira Brito, 1995 e Quadros, 1995).

Durante muito tempo, as línguas de sinais foram consideradas apenas como gestos ou pantomima, incapazes de expressar conceitos abstratos. As línguas de sinais só foram reconhecidas como língua quando surgiu um sistema de notação que pudesse representar a estrutura de seus sinais. Segundo Hoiting e Slobin (2002), os primeiros estudos que mencionam as línguas de sinais datam da década de 1960, com os trabalhos sobre a língua de sinais americana (ASL) realizados por Stokoe. Desta forma, as pesquisas sobre as línguas de sinais são muito recentes se comparadas às línguas faladas, que já possuem uma longa tradição. Além disso, a maioria delas ainda não está totalmente descrita em seus níveis fonológico, morfológico e sintático e carecem de maior investigação.

As pesquisas linguísticas com relação à LSB, ainda são escassas, destacam-se Ferreira-Brito (1995) Quadros e Kamopp (2004). Quanto à estrutura, tanto as línguas de sinais quanto as línguas faladas apresentam as mesmas propriedades abstratas da linguagem, mas se opõem fortemente na sua forma na superfície. Enquanto as línguas orais são apresentadas nas modalidades auditivas e orais as línguas de sinais se apresentam na modalidade visual espacial. Apesar desta diferença na modalidade de percepção e produção entre línguas de sinais e línguas orais, o termo “fonologia” é também utilizado para referir-se ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais.

De acordo com Quadros e Kamopp (2004), a diferença fundamental entre línguas de sinais e línguas faladas diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. Enquanto as línguas orais apresentam uma ordem linear (uma sequência horizontal no tempo) entre os fonemas, nas línguas de sinais além da linearidade, os fonemas são articulados simultaneamente. Os sinais são decompostos em três aspectos ou parâmetros que não carregam significados isoladamente.

Girolamo Cardano, médico italiano que viveu no séc XVI, propôs que os surdos fossem en-

sinados a ler e escrever, acreditando que eles poderiam compreender ideias abstratas se expostas a eles em sinais. Seu grande feito foi abolir o conceito de que eles eram ineducáveis, Fornari relata que “Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, afirmando: É um crime não instruir o surdo-mudo”. A educação do Surdo surgiu na Espanha com Pedro Ponce de Leon, considerado o primeiro professor de surdos da história, ele dedicou parte da sua vida para educar surdos filhos de nobres a falar, ler, escrever, como também noções de Física e Astronomia.

Ponce de León desenvolveu uma metodologia de educação para surdos que incluía escrita, oralização e datilologia (representação manual das letras do alfabeto). Seu trabalho serviu de base para muitos educadores de surdos que o sucederam.

Bonet publicou o primeiro livro no século XVII sobre educação de surdos, titulado “Reduccion de las letras, y arte para enseñar a hablar los surdos”. Bonet reproduziu o método de Ponce de Leon, assumindo-se como o inventor da educação dos surdos, chamando a atenção de intelectuais de toda a Europa, tornando-se grande influência nos esforços futuros de fazer o surdo falar. Sua base oralista serviu como modelo para três grandes pilares da educação oral: Pereire, nos países de língua de origem latina; Ammam, nos países de língua alemã e Wallis, (considerado fundador do oralismo na Inglaterra) nas Ilhas Britânicas.

Na França no século XVIII, surgiu o Abade Charles Michel de L’Epée, que aproximou-se de surdos pobres em Paris com a missão de catequiza-los, ele entendia que existia uma língua entre os surdos que desenvolvia-se e servia como base para a comunicação entre eles, aprendeu com eles esta língua para através dela ensinar-lhes a palavra de Deus. “Todo Surdo-Mudo enviado a nós já tem uma linguagem. Com ela ele expressa suas necessidades, desejos, dúvidas, dores etc. e não erra quando os outros se expressam da mesma forma. Nós desejamos instruí-los e assim ensiná-los o Francês. Qual é o método mais simples e mais curto? Não seria nos expressando na sua própria língua? Adotando sua língua e fazendo com que ela se adapte as regras claras, nós não seríamos capazes de conduzir a sua instrução como desejamos?” (MOURA, 2000, p.23).

O Abade criou os “sinais metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Obteve grande sucesso na educação dos surdos e transformou sua casa em escola pública que em poucos anos atendia a um número elevado de surdos. L’Epée e Sicard, seu seguidor, acreditavam que, independente da classe social, todos os surdos deveriam ter acesso a educação e esta deveria ser pública e gratuita. L’Epée foi o responsável pela criação do Instituto Nacional para Surdos Mudos em Paris (1771 - primeira escola pública para surdos do mundo), passando também da educação individual para o coletivo, ficando mais acessível às classes de baixa renda. Em livro escrito em 1760, L’Epée defende o uso da língua de sinais e critica ferozmente o ensino da fala aos surdos.

Na Alemanha Paralelamente a isto, com as ideias de Samuel Heinick, surgiram as primeiras noções de uma filosofia que rejeita a língua de sinais e acredita que através da língua oral alcançará a integração do surdo na comunidade geral (oralismo). Heinick fundou a primeira escola pública baseada no método oral.

Nos Estados Unidos a educação dos surdos teve início com Thomas Gallaudet, professor

americano, que juntamente com outras pessoas resolveu criar uma escola pública para surdos. Para adquirir os conhecimentos necessários Gallaudet visitou na Inglaterra os Braidwood que utilizavam apenas a língua oral, mas este não quis revelar seu método, então, viajou a França onde conheceu L'Épée e seu Instituto, lá aprendeu os sinais e o Sistema de Sinais Metódicos. Em 1817, acompanhado de Laurent Clerc, aluno do Abade L'Épée, fundou a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, utilizando nas salas de aula e em diálogos extra classe um Francês sinalizado adaptando-o ao Inglês, a Língua de Sinais Americana (ASL) e abandonando os sinais metódicos. Nesse período houve uma elevação no nível de escolarização dos surdos que aprendiam com facilidade as disciplinas ministradas em língua de sinais. Em 1864 foi fundada nos EUA a primeira universidade nacional para surdos: Universidade Gallaudet.

A partir do ano de 1860, motivado pelo avanço tecnológico que facilitava a aprendizagem da fala pelos surdos, o oralismo ganhou força. Diversos profissionais investiram na oralização, afirmando que a língua de sinais é prejudicial para a aprendizagem da língua oral. Um dos grandes defensores do oralismo foi Alexander Graham Bell que pensava a surdez como um desvio, uma doença.

Em 1880, foi realizado em Milão o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, colocando em votação qual método deveria ser utilizado na educação. Nesta votação os educadores surdos não tiveram direito a voto e o oralismo venceu e a língua de sinais foi oficialmente proibida. Enquanto com a língua de sinais os surdos aprendiam diversos conteúdos e eram formados para várias profissões, no oralismo o objetivo maior era ensinar o surdo a falar, utilizando grande parte do tempo para treinamentos orais deixando em segundo plano, disciplinas como Geografia, Matemática, História, etc, causando uma queda no nível de escolarização dos surdos. No início do século XX, grande parte das escolas do mundo todo utilizavam o oralismo.

Com o passar dos anos, ficou visível os insucessos do oralismo, os surdos estavam infantilizados com níveis de fala e leitura ruins, despreparados para exercer profissões e incapazes de trocar ideias. Ele predominou até a década de 1970, quando começou a surgir publicações demonstrando que a Língua Americana de Sinais era uma língua com todas as características das línguas orais e os educadores passaram a utilizá-la, criando um método que combinava a língua de sinais com a língua oral, leitura labial, treino auditivo e o alfabeto manual denominando Total Approach (abordagem total). Roy Holcom acreditava que a comunicação e não a língua devia ser privilegiada, então, renomeou este método dando origem a Comunicação total.

Na década de 1970, países como Suécia e Inglaterra perceberam que a língua oral e os sinais deviam ser usados independentes uma da outra, criando uma filosofia bilíngue que nas décadas de 80 e 90 ganharam adeptos em todo o mundo.

No Brasil, o primeiro professor de surdos foi Hernest Huet que, por intermédio de D. Pedro II, veio ao Brasil por volta de 1855, para educar duas crianças surdas. Em 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que se mantém até os dias atuais como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

As consequências do congresso de Milão, realizado em 1880, chegaram ao Brasil somente em 1911, quando o INES, influenciado por uma tendência mundial, estabeleceu o oralismo puro

como forma de comunicação em todas as disciplinas, mas a língua de sinais ainda permaneceu nas salas de aula até 1957 quando a então diretora Ana Rimola de Faria Dória proibiu oficialmente a língua de sinais em sala de aula. Apesar das proibições os alunos continuaram a utilizar a língua de sinais nos pátios e corredores da escola.

A Comunicação Total chegou ao Brasil no ano de 1970, através de Ivete Vasconcelos e na década seguinte o Bilinguismo, baseado em pesquisas de Lucinda Ferreira Brito sobre a língua de sinais, que em 1994 passa a ser chamada de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais),

Segundo Goldfeld (2002), atualmente no Brasil, convivem as três abordagens na educação dos surdos, causando discórdias e conflitos entre os profissionais que as seguem, são aceitas as diferentes filosofias educacionais para os surdos, acreditando que todas elas se estudadas com seriedade tem seu espaço e pode trazer grandes contribuições para a comunidade surda.

A filosofia Oralista defende que a surdez é uma deficiência que precisa ser minimizada, buscando a reabilitação, não surdez, através de estímulos auditivos com o intuito de integrar a criança surda á comunidade ouvinte e desenvolver nela uma personalidade igual á de uma pessoa ouvinte, os profissionais desta filosofia defendem o uso da língua oral como única forma de comunicação para os surdos, rejeitando qualquer forma de gestos.

O processo de reabilitação é feito através de estimulação auditiva que se inicia preferencialmente nos primeiros meses de vida. Através da audição, vibrações corporais e da leitura labial a criança deve compreender a fala de outros e mais tarde oralizar; este processo leva de 8 a 12 anos para apresentar bons resultados, sendo diferente para cada criança, pois fatores como o nível de perda auditiva, a época em que ocorreu a perda e a participação da família no processo de reabilitação influenciam no resultado. Para seus defensores a língua materna do surdo é a Língua Portuguesa. Parte-se de situações concretas, vivenciadas através de um dinamismo natural, sem perda de tempo e procurando sempre “bombardear” linguisticamente tudo o que acontece em sala de aula, ou em casa com a ajuda dos familiares. Chamando a atenção da criança para todo e qualquer som. Ajudando-a, assim, a chegar à descoberta dos sons, a descoberta dos nomes das coisas que compõe o mundo sonoro, à compreensão daquilo que esta sendo vivenciado e falado (...) (GOLDFELD, 2002, p.36).

De acordo com Couto, citado no livro de Goldfeld (2002), criança que não recebe este estímulo precocemente, passará a usar gestos e isto prejudicará o aprendizado da oralização. Grande parte dos autores que a defendem não considera a língua de sinais como uma Língua e a classificam como prejudicial ao aprendizado da língua oral. Para eles, o surdo que domina a Língua Portuguesa e consegue oralizar é considerado bem sucedido.

A filosofia da Comunicação Total defende que o desenvolvimento da comunicação entre os surdos e surdos e ouvintes é a principal preocupação e aceita toda e qualquer forma de comunicação. Segundo Moura, “a comunicação foi definida oficialmente como uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas”. (2000, p.57). Esta filosofia defende a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas não deixa de lado os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Enquanto

os oralistas vêm o surdo como um deficiente, os que defendem a Comunicação Total o vêm como pessoa e a surdez como uma diferença que interfere nas relações sociais e no desenvolvimento cognitivo da pessoa. Todas as pessoas surdas são únicas e tem diferenças individuais iguais aos ouvintes, os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, os interesses e as habilidades do surdo de acordo com Goldfeld.

O Oralismo procura igualar a criança surda ao padrão ouvinte, já a Comunicação Total defende que somente a oralização não assegura esse desenvolvimento e com isto a ela se sobressai em relação ao Oralismo, porque valoriza aspectos importantes do desenvolvimento infantil e enfatiza o importante papel dos pais ouvintes na educação de um filho surdo.

A Comunicação Total apesar de valorizar os sinais não privilegia o fato de esta língua ter uma cultura própria, e cria outros recursos para facilitar a comunicação dos surdos que poderá dificultar a comunicação com outros surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais. Sob a proteção da filosofia educacional liberal da Comunicação Total, os diversos sistemas de sinais criados de fato, conseguiram aumentar a visibilidade da língua falada, para além da mera leitura labial e, assim auxiliar a compreensão da língua falada, porém, havia outros aspectos críticos em que os problemas começavam a acumular-se, que diziam respeito ao fato de que, embora por princípio, a Comunicação Total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais com sistemas de sinais; na prática, tal conciliação nunca foi efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta das mesmas.

A comunicação entre as crianças surdas e a comunidade ouvinte melhorou drasticamente com a adoção dos métodos da Comunicação Total, mas, foi observado que as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam limitadas. Na década de 1970, pesquisadores do Centro de Comunicação Total de Copenhague começaram a desenvolver uma série de pesquisas. Uma linha filmava as conversações entre surdos em língua de sinais. Outra linha filmava os professores enquanto ministravam aulas, falando e sinalizando ao mesmo tempo. Enquanto a primeira permitiu a descoberta de regras fonológicas, procurando descobrir por que as aulas em que se oralizava e sinalizava ao mesmo tempo não produziam a melhora esperada na aquisição da leitura e escrita alfabética, os pesquisadores decidiram registrar as aulas do ponto de vista de um aluno surdo e, então discutir com os professores o que poderia estar acontecendo. Eles filmaram as aulas em que eles sinalizavam e oralizavam ao mesmo tempo e exibiram as fitas, mas sem o som e para surpresa geral foi descoberto, que, quando estavam impossibilitados de ouvir a fala que acompanhava a sua sinalização, os mesmos exibiam uma grande dificuldade em entender o que eles haviam sinalizado e perceberam que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações. A conclusão óbvia foi a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente. A língua falada e sinalizada não parecia mais suficiente diante da riqueza da língua de sinais.

A filosofia do Bilinguismo defende que o surdo deve ser bilíngue, sendo sua língua materna a de sinais e a Língua oficial do país uma segunda língua e a ideia que os surdos podem aceitar e assumir a surdez sem buscar igualar-se ao padrão ouvinte. O enfoque principal do bilinguismo está nas questões e estudos que buscam entender o surdo, suas particularidades, sua língua, sua cultura

ra, formas de pensar e agir, deixando de lado os aspectos biológicos relacionados à surdez.

Não existe uma unanimidade entre os profissionais bilinguistas, existem pesquisas baseadas no Gerativismo (Chomsky) e outras no sociointeracionista (Vygotsky). Segundo Goldfeld (2002), duas definições da filosofia bilíngue são encontradas: A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a linguagem de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deveria ser alfabetizada na língua oficial de seu país. A segunda acredita na interação da criança surda com surdos mais velhos que dominam a língua de sinais. É importante também que a família aprenda a língua de sinais, para que haja comunicação com a criança surda também em casa.

Muitas pesquisas são realizadas no Brasil sobre o bilinguismo e a língua de sinais, mas na prática vemos que não temos interpretes em locais como hospitais e repartições públicas, raros são os programas de televisão em língua de sinais, etc...Na educação pública poucas escolas utilizam a língua de sinais em salas de aula.

A Suécia foi o primeiro país a concretizar o Bilinguismo e reconhecer politicamente os surdos como uma minoria linguística com direitos políticos assegurados à educação na língua de sinais e na língua falada (Prillwitz e Volhaber 1990).

Conforme Hansen (1990) descreve um programa dinamarquês de pesquisa que acompanhou durante oito anos, o desenvolvimento da aquisição da língua de sinais e das línguas falada e escrita por nove crianças surdas dos seis aos 14 anos sob a filosofia educacional do Bilinguismo. Filmando as interações comunicativas das crianças e obtendo registros de suas produções linguísticas, o programa pôde acompanhar o desenvolvimento das habilidades de sinalização, leitura, escrita e, mesmo oralização. Nesse programa foi decidido que o primeiro ano seria dedicado exclusivamente ao desenvolvimento da linguagem de sinais como língua materna que forneceria a base para a edificação escolar. Para avaliar experimentalmente o nível de desempenho linguístico em língua de sinais, os pesquisadores usaram inicialmente uma tarefa de descrição de desenhos animados de televisão. Eles verificaram que, aos sete anos de idade, apenas duas das crianças conseguiam comunicar-se com sinais de um modo apropriado à sua idade. Dois anos depois, sete das nove crianças dominavam fluentemente a língua de sinais, sendo que apenas duas, o nível de sinalização não era condizente com sua idade. Todas as nove demonstraram uma grande expansão de vocabulário de sinais, conhecendo a gramática da língua de sinais e sendo capazes de contar uma história sem as hesitações de ficar procurando pelos sinais apropriados. Ainda assim, as crianças apresentavam problemas com certos padrões gramaticais e de expressões e movimentos faciais. Notando uma disparidade entre o nível de sinalização exibido pelas crianças em sua conversação espontânea e o desempenho na prova de contar uma história a partir de trechos de filme, os pesquisadores perceberam a necessidade de usar amostras linguísticas mais naturais como, por exemplo, pedir às crianças para descrever suas férias de verão. A partir do segundo ano de programa, o Dinamarquês falado e escrito foi introduzido como a primeira língua “Estrangeira”. Assim, para fins de ensino da língua falada e escrita, as crianças foram divididas em dois grupos, conforme seu desempenho. Nesse programa de pesquisas baseado na filosofia do Bilinguismo, Hansen ressalta que “para o ensino de leitura e escrita em Dinamarquês foram empregados todos os recursos possíveis, incluindo a língua de sinais, a língua falada textos escritos, correção da fala, exercícios de articulação, a leitura labial

emparelhada com a fala, e a soletração digital e finalmente, o treino de entoação e de ritmo da fala.” (Hansen,1990, p.5). O programa foi bem sucedido em vários aspectos. Por exemplo, aos 12 anos de idade, cinco das nove crianças tinham um nível de leitura igual ao das crianças ouvintes.

## A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A Declaração de Salamanca é a principal orientação para a Educação Especial e trouxe muitos avanços para a Educação dos Surdos que hoje, estão inseridos em escolas regulares e possuem seus direitos garantidos pela lei. A prática educacional difere de uma instituição para outra, em alguns lugares a oralização ainda persiste, mas de modo geral o bilinguismo é a filosofia educacional mais usada.

A partir da Educação Bilingue o surdo passou a ser visto como sujeito possuidor de uma identidade, experiências e diferenças, que devem ser consideradas nas relações de ensino e aprendizagem entre surdos e ouvintes. Entretanto, de acordo com Skliar a conquista da valorização e reconhecimento da importância das duas línguas presentes na vida social e cultural do sujeito surdo não foi o suficiente para que todas as questões educacionais fossem resolvidas, chegando a uma proposta educacional satisfatória.

Para a pedagogia educacional é ainda mais complexo por ter que enfrentar as oposições entre a saúde e a patologia, o ouvinte e o surdo, a maioria e a minoria, a oralidade e a gestualidade. Essa nova perspectiva não se contentou com o fracasso educacional, buscou construir a identidade, a cidadania e a linguagem dos surdos. De acordo com Skliar, o modelo antropológico, através do estudo comportamental, étnico, ou psicológico do homem, tenta diferenciar patologias e deficiências da surdez, tratando-a como uma privação sensorial de uma pessoa com um mundo e uma vida marcada por uma ausência.

As questões relativas à linguagem de surdos e ao desenvolvimento cognitivo são muito controversas. A ideia mais corrente, em psicologia, é a que assinala a perturbação psicofisiológica global que afeta o surdo e acaba provocando um retardo, relacionando a impossibilidade de alcançar um pensamento abstrato. A surdez é motivo de retardo da linguagem ou da perturbação que ela provoca no desenvolvimento geral, indiretamente, pois, “acreditar que o surdo não desenvolva o pensamento abstrato é acreditar que o pensamento chinês, pelo fato de ter inventado categorias (espirituais?) linguísticas como o yin e o yan, não seja capaz de assimilar conceitos da dialética materialista” (Morato, 1996: 54). É possível dizer que as dificuldades dos surdos acontecem pelo fato de as línguas orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades. Assim, “no início do desenvolvimento da espécie humana, a comunicação era feita através de gestos; com a evolução da espécie humana, o sistema fonador passou a ser utilizado na comunicação entre as pessoas”. De fato, vários pesquisadores afirmam que a qualidade comunicativa dos surdos e a constituição do pensamento estão nas mãos (e em todo esquema corporal), pois eles podem executar com perfeição o mesmo papel atribuído ao sistema fonador por meio da Língua de Sinais. Vygotsky, em seus trabalhos sobre a defectologia, atribui os problemas da surdez às questões socioculturais. É evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela surdez não têm sua origem na

falta de audição por si mesma, mas nas consequências, nas complicações secundárias provocadas pela surdez. A surdez, por si mesma, poderia não ser obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança e a falta de linguagem que é um grande entrave neste aspecto. Por isso, a linguagem é posta como núcleo do problema em que se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. É necessário enfatizar que as condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo dependem normalmente do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas. Nessa mesma ótica é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte.

O rompimento da dependência da educação especial com a educação dos surdos se dá por razões como a obrigatoriedade da educação especial como parte do currículo escolar após o debate da educação dos surdos a respeito dos fracassos; a linha contínua de representações de sujeitos deficientes, e o não reconhecimento da característica do surdo, com sua identidade, cultura, comunidade e etnia. A educação especial passa a ser subproduto da educação, que busca uma prática constante de inclusão e exclusão, tendo natureza discriminatória e não sendo adequado para a educação dos surdos, mas torna-se um espaço habitual onde à surdez é disfarçada.

Busca-se então, não só o lugar dos surdos na educação especial ou na educação regular, e sim um território significativo para a educação dos surdos. Não só tentar melhorar o que já se tem, baseado nos significados que os dois tipos de educação possuem. A educação inclusiva tem sido a única opção para os surdos, tendo como referência os insucessos da educação especial. Como diz o autor:

A necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma “melhoria” dos paradigmas dominantes na educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas. (Op. Cit., p.13).

Mesmo com o Bilinguismo, a educação dos surdos não demonstrou resultados satisfatórios, e esse fracasso muitas vezes é atribuído aos próprios surdos, aos professores ouvintes e as limitações de ensino. Justificações baseadas na não compreensão dos significados da língua oral pelos surdos, pelo analfabetismo massivo, os poucos alunos surdos no ensino superior, e a falta de qualificação profissional. Com esses apontamentos, evita-se a análise da instituição de ensino, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. Skliar aponta os seguintes aspectos a respeito do fracasso educacional dos surdos, o autor conclui que ela não fracassou, apenas conseguiu resultados previstos para os saberes atuais. E o olhar dos surdos sobre esse fracasso, refere à falta de acesso à língua de sinais e o pouco acesso de interação com outros surdos. Para os professores, falta formação e uma nova reflexão sobre seu papel como educador.

Ainda é possível encontrar escolas que baseiam hoje suas propostas no oralismo ou na comunicação total, mas as propostas educacionais de grande divulgação no Brasil estão baseadas no Bilinguismo. Alguns teóricos baseiam-se nas pesquisas de Chomsky, relacionadas ao Gerativismo defendendo a ideia de que a linguagem humana precisa possuir uma perspectiva com poder de convencimento.

A Educação Bilinguista se sustenta, procurando garantir aos surdos o desenvolvimento de sua linguagem interna, passível de convencimento e à medida que forem se desenvolvendo socialmente, adquirir a língua com as pessoas que convivem. Além da vertente baseada em Chomsky, encontramos também trabalhos na filosofia bilíngue que baseiam nas pesquisas de Vygotsky, que aborda questões sobre o sociointeracionismo, defendendo que o desenvolvimento humano se dá nas trocas sociais, através de processos de influências e mediações. Isto porque, o ser humano vive em meio social, em convivência e em processo de socialização. E isto se consegue por meio da linguagem, que é considerada como instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação e a vida em sociedade.

Segundo Goldfeld, autores como Ciccone, Brito, Reis e Fernandes afirmam que os atrasos na aquisição da linguagem sofridos pela criança surda podem causar problemas emocionais, sociais e cognitivos, pois o sentido da linguagem é mais amplo do que sua função comunicativa, ela é responsável também pela organização do pensamento. De acordo com Vygotsky a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo, a criança surda deve adquirir a linguagem da mesma forma e na interação com os ouvintes. Seguindo estas orientações o Bilinguismo baseado no sociointeracionismo busca integrar a criança surda com ouvintes e dar a ela um suporte em sua língua materna que se supõe que seja a Libras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de conclusão deste Trabalho foi bastante gratificante, uma oportunidade de conhecimento da teoria e aproximação da prática pedagógica, uma vez que trabalhei em uma escola polo da Sul II que atende em torno de 20 surdos, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, podendo conhecer o que se tem como proposta e o que realmente é praticado.

Para este trabalho, levantei algumas hipóteses de como ocorre a Educação dos Surdos nas Escolas Públicas Regulares de São Paulo, tanto as Municipais como as Estaduais, e notei que para chegar à educação dos surdos de hoje, precisaria compreender a definição de surdez e seus graus de comprometimento. Conhecer a história dos surdos em relação às dificuldades encontradas, exclusão social, pré-conceitos e comunicação. Desse ponto, passei a conhecer as filosofias educacionais que surgiram durante a história dos surdos no Brasil.

Após entender o que é surdez, sua cultura e sua atuação na sociedade, procurei entrar no mundo da educação inclusiva. Como envolver alunos surdos e ouvintes em uma sala com qualidade de ensino, partindo das leis atuais sobre a garantia do acesso a escola a todos.

A conquista da LIBRAS através do Bilinguismo, proporcionou meios para que atualmente haja propostas como a da Prefeitura Municipal de São Paulo e do Estado de São Paulo, que através da LIBRAS e de propostas adaptadas, garantem aos alunos surdos, o acompanhamento durante todo o Ensino Fundamental e Médio com acompanhamento por um interlocutor de LIBRAS, facilitando ao surdo o acesso a escola regular, o desenvolvimento da leitura e da escrita, tornando-se um leitor e escritor competente na Língua Portuguesa e aperfeiçoando a comunicação através da

LIBRAS que deve ser considerada para o surdo como língua materna.

Através desse processo de pesquisa, aprendi não só sobre a Educação dos Surdos, como também da importância do respeito e da valorização do ser humano com suas características, cultura e ritmos. A importância de valorizar a diferença ao invés de fazer uso de práticas de normalização, acreditando nas possibilidades e avanços de qualquer ser humano. E, principalmente, não privar uma criança de seus direitos por ignorância, negligência e imprudência.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte. Autentica, 2002.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007**.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - **Estrutura de ação em Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 20 nov. 2022.

**DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**, disponível em [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php) acesso em nov. 2022.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> acesso em 08 nov. 2022.

GÓES, Maria C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 3ª Ed. Campinas, SP. Editores associados, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo. Plexus, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo, Editora Pedagógica, 1986.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo - caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro – RJ. Livraria e Editora Reinventer Ltda, 2000.

PEREZ, Sandra. **O Gerativismo de Chomsky**. Disponível em <http://www.ajwm.com.br/sandraperes/academico/chomsky.asp#topo> acesso em 20 nov. 2022

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf> no dia 23 nov, 2022

SÁ, Nídia Limeira de. **Estudos Surdos**, disponível em [http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos\\_surdos\\_feneis.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc), acesso em nov. 2022.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2007.

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

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

SILVA, I. R. e FAVORITO, W. **Surdos na escola – Letramento e bilinguismo**. Ministério da Educação, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2001

# ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

## CRISTINA DOMINGOS MENDONÇA

Graduação em Letras pela Universidade Ibirapuera em 2007; Especialista em Técnicas da Estrutura Gramatical e Textual da Língua Portuguesa na área de Linguística, Letras e Artes em 2011; Professora de Educação Básica em - Emeb Professor Florestan Fernandes e - Emeb Albino de Freitas.



## RESUMO

A contemporaneidade trouxe consigo marcantes mudanças em todo o mundo, e na Educação Infantil mudanças na visão de infância, ou seja, um paradoxo na pequena infância, onde está etapa inicial da Educação básica na qual se encontra a Educação Infantil contemporânea. Essa etapa, tornou-se objeto de estudos e pesquisas em todas as áreas: Pedagogia, Psicologia, Neurociência entre outras ciências que procuram entender o comportamento humano, estudos que são capazes de influenciar as experiências de aprendizagens. Contudo, nesta etapa da infância de crianças pequenas é a fase fundamental para muitas aquisições da aprendizagem, entre elas que permitem a compreensão de quais os percursos que a criança realiza para a aquisição da leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Leitura; Letramento; Literatura.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é o processo de aquisição de conhecimentos para a codificação e decodificação da língua materna, ou seja, a utilização do código de comunicação, porém, esse processo de aquisição não se restringe somente às habilidades mecânicas (codificação e decodificação), mas envolve também as capacidades de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento.

Sabemos que a alfabetização e letramento são processos diferentes, porém, indissociáveis, a alfabetização é a codificação e a decodificação da língua materna o letramento e a compreensão da língua é a capacidade de analisar, interpretar o conhecimento, portanto, é preciso que a alfabetização seja realizada em um contexto letrado para que o aluno não se torne apenas dominador das habilidades mecânicas, mas que se faça a construção de um efetivo leitor.

Existem elementos construtivos da educação para sociedade que trazem influências na postura das pessoas perante a sociedade e as respostas das ações perante o aprendizado. A leitura e a escrita são um elemento essencial e importante fator que determina a trajetória da pessoa como cidadã dentro da sociedade em que está inserida. O letramento é uma forma aperfeiçoada de garantir a inclusão social e combater problemas sociais/educacionais.

A alfabetização pode ser reconhecida como um processo em que indivíduo não aprende apenas a ler e a escrever, mas também, aprende a ler o mundo, compreender seus sentidos e significados. Pode-se dizer que os aspectos econômicos, culturais e sociais, permeiam as ideias que se pode ter sobre alfabetização. A essas ideias estão relacionados conceitos de escrita, que são influenciados pela sua função social. A função social da escrita contribui para que o aluno resolva questões práticas da vida e interprete as informações que recebe, transformando-as em conhecimentos e ajudando-o a comunicar-se satisfatoriamente.

Conforme Azenha (1997): “Ao ingressar na série onde começa a ocorrer o ensino sistemático das letras, a criança já detém uma grande competência linguística que não é considerada”. Dessa forma, seria adequado supor que ao professor cabe a observação e consideração dessas competências, ou seja, os conhecimentos prévios.

Quando a escola cria condições de oferecer diferentes espaços buscando favorecer os estudantes em relação à aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa, nesta perspectiva o ambiente alfabetizador traz diversas possibilidades de interação e aprendizagem.

## **APRENDENDO E ENSINAMOS**

Alfabetizar não é apenas ensinar as crianças a juntar letras ou a reconhecer os sons, não é somente adquirir os mecanismos. É preciso que a criança compreenda que a palavra escrita significa uma ação concreta.

Segundo mostrou a psicogênese da língua escrita, em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizam, as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita (WEISZ, 2002, p. 20).

Como afirma a autora, a psicogênese da língua escrita tem mostrado que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde pequenas. É importante o professor conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados têm sobre a escrita, bem como orientar por meio de atividades que favoreçam a criança a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

O sistema de escrita alfabética não é um código que se aprende por memorização e fixação, pelo contrário, é um objeto de conhecimento que foi construído socialmente. Os níveis de escrita, segundo a Psicogênese da Língua Escrita: PRÉ-SILÁBICA: o/a alfabetizando/a não compreende

a natureza do nosso sistema alfabético, no qual a grafia representa sons, e não ideias, como nos sistemas ideográficos.

Cruz e Fontana (1996, p. 191), afirma que:

Nesta fase a escrita constitui um sistema independente, mas relacionado ao desenho. Embora as crianças distingam texto de desenho, elas consideram que não se pode ler um texto sem imagens, porque, nesse caso, faltam elementos para poder interpretar as letras, e, ao escrever procuram associar escrita e desenho (CRUZ; FONTANA, 1996, p. 191).

A Hipótese SILÁBICA: divide-se em escrita silábica e escrita silábico-alfabética. Na Hipótese SILÁBICA, a criança supõe que a escrita representa a fala. É a fase que se inicia o processo de fonetização; nesta fase, ela tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras: “Está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 192).

Na Hipótese SILÁBICO-ALFABÉTICA a criança apresenta uma escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas. Ou seja, ela alterna escrita silábica com escrita alfabética, pois omite algumas letras:

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termo de hipótese silábica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 196).

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas. A partir desse momento, a criança se confronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido restrito (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 213).

O artigo 13 da Constituição Federal de 1988 aponta como uma das incumbências dos docentes o cuidado com a aprendizagem dos alunos. Podemos considerar esse cuidado como a elaboração de estratégias e utilização de recursos que possibilitem que os alunos aprendam da melhor forma que lhes convém. Dessa forma, a formação do professor deve atender, segundo o artigo 61 da Constituição Federal, aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como às características do desenvolvimento do educando. Faz-se necessário que o docente esteja preparado para associar conhecimentos teóricos às necessidades do trabalho, ou seja, a prática.

Desde meados dos anos 80, estudos nos informam sobre as hipóteses que as crianças constroem a respeito da língua escrita, tentando compreendê-la. Se até então, o método de alfabetização era o mais importante, pois as questões se reduziam ao como ensinar, essas pesquisas nos levam a refletir sobre como as crianças aprendem a descobrir o que já sabem, para, a partir dessas informações, ensiná-las o que ainda não sabem. Segundo Ferreiro (2001, p. 41),

As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais

didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: Reduzimos um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 2001, p. 41).

Nesta perspectiva o homem primitivo utilizava o fogo, caça, para assim registrarem seus acontecimentos através de pinturas rupestres (gravuras), não tinham a linguagem como conhecemos hoje, pois representavam sua vivência e necessidades: “Nesta época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-lo, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escreve era apenas um tipo de documento ou texto” (CAGLINI, 1998, p. 14).

Dizer que quem inventou a escrita foi a leitura: um dia numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano [...]” (CAGLINI, 1998, p. 13-14).

O ser humano já em seu primeiro dia de vida interage com o processo de construção, que influenciará em sua alfabetização, pois a assimilação e desenvolvimento fazem parte da leitura do mundo, da necessidade de experimentar, vivenciar e compreender. “quando ela leva um objeto à boca, quando agarra, puxa e encaixam objetos, quando ouve e imita sons etc., ela está lendo” (LIMA, 1996, p. 63).

Percebe-se que a alfabetização é se apropriar do código como um instrumento para ler e escrever, sendo um trabalho em conjunto com a responsabilidade da escola e da família, o processo está situado não só na codificação e decodificação que é interpretar, entender, produzir textos de uma maneira mais abrangente. Segundo dados estatísticos a alfabetização escolar no Brasil vem apresentando dificuldades principalmente com relação aos anos iniciais, o fracasso escolar, expresso na repetência e na evasão escolar tem se tornado um fenômeno recorrente. Reconhecemos que os problemas referentes à alfabetização fazem parte de um conjunto maior, que vão da economia à política social: desigualdades sociais, prioridades de investimentos, formação de professores, gestão educacional e escolar, entre outros (LERNER, 2002, p.73).

Mas, reconhecemos também que a alfabetização, tem recebido contribuições significativas, nas últimas décadas, tanto da Pedagogia como de outras áreas do conhecimento, principalmente, da Psicologia e da Linguística e estes conhecimentos provavelmente, podem ter influenciado o cotidiano dos professores alfabetizadores das escolas (LERNER, 2002, p.73).

De acordo com o processo descrito anteriormente, no início do ano letivo e ao longo do processo de alfabetização, é necessário investigar o que o aluno já sabe e fazê-lo refletir sobre

seus conhecimentos a fim de que avance nas aprendizagens. O aluno é ativo em seu processo de alfabetização, logo é fundamental saber o que pensa a respeito do sistema de escrita, identificando a hipótese na qual se encontra para, a partir dela, conduzi-lo à reflexão e avanço no seu conhecimento. É importante ressaltar que a diagnose deve ser constante a fim de se reavaliar os caminhos de forma a perceber avanços e entraves e pode fazer interferências de forma eficaz. Conhecendo o que o aluno sabe, o professor organizará suas atividades didáticas, formulará perguntas que o ajudará a refletir sobre suas hipóteses e avançar em suas aprendizagens. Interações com os colegas de turma, formando grupos produtivos auxiliam a confrontar ideias e resolver situações conflitantes individuais (FERREIRO, 2001, p. 41).

A palavra letramento é a tradução da palavra inglesa literacy, que é o estado que assume aquele que aprende a ler e escrever e está relacionada com a escolarização e seu sucesso. Sua utilização no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas foi inserido em meados dos anos 80, nos Estados Unidos, e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares (PELANDRÉ, 2002).

Vale mencionar que, conforme lembra Tfouni (2005, p. 20), “A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, enquanto, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. As crianças podem usar recursos da escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizado, este aprendizado se dá a partir da convivência dos indivíduos (jovens e adultos), com materiais escritos disponíveis e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que vivem.

Embora diferentes, os processos de leitura e escrita são complementares e centrais à compreensão do conceito de letramento. A pessoa letrada é aquela que possui o conhecimento da leitura, não significando que seja está, alfabetizada, a pessoa que é letrada é a que sabe o que está “vendo”, sabe a língua, mas não sabe interpretar, codificação. Portanto, não basta saber ler e escrever é necessário fazer uso do que se lê e se escreve. Na dimensão social, são consideradas as práticas de leitura e de escrita necessárias aos indivíduos em determinado contexto social. Essas práticas estão associadas ao que uma pessoa faz com as capacidades e as habilidades de leitura e escrita que têm desenvolvidas nas múltiplas situações em que o letramento é requerido (PELANDRÉ, 2002).

De acordo com Ferreiro (2001) a autora afirma que: “a criança deve percorrer quatro etapas da psicogênese da língua escrita, são elas”:

- hipóteses pré-silábica;
- hipótese silábica;
- hipótese silábico-alfabética
- hipótese alfabética.

Uma das fases mais importantes da criança na alfabetização, sem dúvida é a primeira etapa, onde a mesma terá início as letras, aos sons, ao reconhecimento, gráfico, numérico, silábico, pois

na hipótese pré-silábica assim chamada a primeira hipótese da criança, a mesma passa por uma tentativa de escrita, isto é, sua imaginação produz escritas próprias, como as garatujas, com a intenção de passar para o papel algum tipo de registro escrito, até porque não compreende, ainda, que as letras representam sons (FERREIRO, 2001).

Portanto, na última fase chamada hipótese alfabética a autora, afirma que a criança já passou os níveis anteriores e já tem um domínio próprio dos caracteres do alfabeto, conseguindo fazer o uso devido das palavras e suas respectivas letras, sendo assim, uma fase final para um entendimento de formações de letras, com sílabas formando sons e palavras, entendendo a leitura e a escrita (FERREIRO, 2001).

Entretanto, quando o professor tem o domínio e o total conhecimento desses processos de compreensão da criança onde se possibilita ao professor um imenso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento, portanto, estes processos de conhecimentos são específicos em razão da fase individual de cada criança, ou seja, cada um necessita do seu momento para ler e escrever, e o momento do professor entender seu desenvolvimento cognitivo e, por consequência, a construção do conhecimento em relação à escrita e leitura, sendo crucial a sua alfabetização, portanto, o papel que o professor desempenha precisa de uma flexibilidade para que possa ensinar de forma a atender as peculiaridades dos seus alunos (FERREIRO, 2001).

A oportunidade de estar em um ambiente planejado e cuidado para elas, pensando de forma humanizadora, buscando ser um espaço de promoção da vida, do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem, sem perder de vista que isso terá também consequências positivas para todos os demais atores envolvidos nesse processo de promoção/construção da qualidade, no âmbito da instituição educativa e das famílias dessas crianças (SOUZA, 2005, p. 122).

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do

entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL: 1997, p. 41)

Não basta denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que não sabem ler e escrever (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciemos o nosso ainda alto índice de analfabetismo), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento (SOARES, 2001, p. 22-23)

Assim o indivíduo que tem o acesso aos materiais de leitura e escrita e que faz uso indireta-

mente desse material, de certa forma, ele é letrado:

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada (SOARES, 2011, p.24).

O educador tem um papel fundamental de tornar suas aulas desafiadoras e interessantes que promovam pesquisas e descobertas. Essa ajuda concretiza - se por meio de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento daquela aprendizagem e por meio de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido. A aprendizagem acontece de maneira eficaz quanto mais à criança tem acesso a esses materiais e as situações de usos da leitura e da escrita, mas ela será levada a construção de seu conhecimento (FERREIRO, 1982/2001).

A impressão que se tem, segundo Ferreiro é que existe um receio de que a criança já saiba muitas coisas a respeito da escrita antes de entrar na escola e, conseqüentemente, este saber iria atrapalhar todo o processo de ensino. A ideia subjacente a esse raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar - se na escola. Para Ferreiro (1982/ 2001):

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais que os métodos em si) que tem efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou

como “aberrantes”. É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica (FERREIRO, 2001, p.31).

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor reconheça claramente a importância dos conhecimentos prévios, da autonomia e, principalmente, que tenha conhecimento sobre o que a escrita representa. Bozza (2009) afirma que não é possível o professor oferecer aos alunos aquilo que não tem; isso significa que a efetivação da aprendizagem escrita só se dá a partir do momento em que o professor reconhece o aluno como sua extensão, como aquele que se apropriará do conhecimento a partir de sua mediação. Para que o professor realize essa mediação, deve dominar os conhecimentos acerca da linguagem escrita e da leitura, reconhecendo sua função social, ou seja, a possibilidade de conhecer o mundo, interagir com a realidade e construir a história.

A mesma autora ainda cita a Psicologia Genética de Piaget para fundamentar a compreensão da aprendizagem como processo construtivo e individual, afirmando que “o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas sim na interação entre ambos”. Construtivo, por acreditar que a criança aprende por suas ações, e individual, pois cada criança aprende a sua maneira, de acordo com seus conhecimentos já edificados, mas, como nos lembra Weisz (1999), com a direção e orientação do professor, como se este fosse um “contrarregra e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz”.

Teberosky e Tolchinsky (1995) apresentaram uma proposta de espaço de reflexão sobre a prática da sala de aula. A ideia desse espaço é experimentar e proporcionar a reflexão sobre novas propostas didáticas sobre a língua escrita, sobre as dificuldades de aprendizagem, as atividades desenvolvidas e seus efeitos. A importância de criar esse ambiente está na interação entre os profissionais, na troca de experiências sobre os resultados do trabalho do educador. Sobre isso, as autoras afirmam:

Partimos da hipótese de que as relações entre o professor e o grupo de alunos, no contexto da classe, estabelecem-se e se configuram de modo relevante através da atividade didática. Os conteúdos e objetivos do ensino, as ideias e atitudes do professor e dos alunos concretizam-se no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem (TEBEROSKY, TOLCHINSKY, 1995, p. 175).

A falta de uma política realmente comprometida com os resultados faz com que nossas crianças tenham um rendimento insatisfatório, gerando índices alarmantes como os apresentados até agora.

Segundo Soares (2003, p.14) “Nenhum progresso nas últimas décadas. Somos um país que vem reincidindo no fracasso da alfabetização.” Para reverter esta situação, é imprescindível que medidas imediatas sejam tomadas em relação à educação brasileira.

Assim sendo, devemos olhar de uma forma diferente para a Educação Infantil, já que até pouco tempo esta fase escolar era vista pela comunidade como “a fase da brincadeira”, ou a fase da “adaptação escolar” (grifo meu). Porém é de grande relevância que se deva considerar esta, como fase mais importante na Alfabetização e no Letramento na vida do educando.

Cabe aos educadores planejar com cuidado momentos de contato prazeroso e eficiente com a leitura e a escrita. Quanto maior o contato, mais interesse, curiosidade infantil sobre o mundo letrado e maior significado a escola terá para esta criança.

Diante das práticas de ensino até hoje utilizadas, sejam as restritas ou aos velhos métodos de alfabetização, busca-se o ideal que seria alfabetizar letrando, considerando desde a Educação Infantil, os primeiros traços, atentando-se para colocar estas crianças em contato direto com a escrita, para que esta nova geração tenha condições de destacar-se na sociedade, sendo capaz de transformar sua realidade social e econômica.

É muito comum que as pessoas associam o letramento à escolarização, mas aquelas pessoas analfabetas poderão ser letradas. A escolarização se dá quando foi possível o acesso à escola, já o letramento ocorre com base em necessidades e experiências vivenciais do dia-a-dia.

Portanto um analfabeto poderá ser letrado, o que não quer dizer que ele de alguma forma não tenha estudado. De acordo com o autor muitos locais poderão proporcionar o letramento, como as atividades de uma Igreja, no bar da esquina numa roda de amigos (as), no trabalho, no sindicato, no ônibus etc. Mas como isso ocorre? É simples, quando há uma determinada necessidade o ser humano tem a capacidade de criar condições para se integrar ao meio:

“O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas

sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet” (KLE

A observação e análise do que as crianças escrevem deixam claro que elas também querem utilizar o código escrito e quando elas pegam lápis e papel para imprimir marcas, imitando a escrita, elas estão se aventurando no mundo do ler e escrever. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz como objetivos da linguagem escrita para a criança desta faixa etária os seguintes tópicos:

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.

- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário.

- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.

- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano (RCNEI, 1998).

Diante do exposto no documento oficial, a aventura precisa ser valorizada e patrocinada por meio de um ambiente alfabetizador, o objetivo é pensar em ambientes onde o contato com material escrito aconteça, espaços onde se possa folhear um livro emitindo sons e gestos, escrever em blocos de papéis, utilizando-se da caixa de recados, etc. O gosto e o prazer pelo mundo letrado serão incentivados e as condições de exploração deste universo, serão garantidas por meio de uma prática reflexiva de um educador que vê e escuta as necessidades de seus alunos (RCNEI, 1998).

Nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e escrever, seu conhecimento de letras e números [...] Além dos conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita (REVISTA PÁTIOEDUCAÇÃO INFANTIL- Ano VII - Nº 20- Jul/Out 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio dos conhecimentos prévios do aluno, o professor oportuniza o estabelecimento de relações, de maneira significativa, entre o que conhecem e o que irão conhecer, pois os conhecimentos prévios são a base que sustentam a construção de novos conhecimentos. Esses conhecimentos que as crianças já estabilizaram possuem um caráter particular, por isso, podemos afirmar que o conhecimento é elaborado de maneira muito pessoal, não podendo esse processo ser confundido ou encarado como um processo padrão, que acontece da mesma forma para todos os alunos. Ao professor cabe considerar esse processo explorando as situações que fazem uso da função social

da escrita, questionando e estimulando o raciocínio, e também utilizando-se dessas relações para detectar os conhecimentos que os alunos possuem e que serão envolvidos no trabalho.

Soares (2009) enfatiza que o Letramento pode ser definido como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Neste sentido as práticas de letramento são responsáveis por inserir um grupo ou indivíduo em uma cultura, adquirindo uma condição social e usufruindo da função social da escrita, promovendo relações entre os indivíduos e os contextos e meios sociais:

Tão importante quanto ensinar a ler e escrever é garantir aos indivíduos o acesso as informações e aos livros, o reconhecimento da leitura como um valor, assim como a participação na cultura letrada. Por isso, quando se fala em letramento na perspectiva de grupos sociais, o que está em pauta não é o somatório das capacidades individuais, mas as condições para que a população possa usufruir da circulação dos bens culturais, das possibilidades de recriação do saber e de padrões sociais de valorização do conhecimento (COLELLO, 2010, p. 114 apud Britto, 2003).

O trabalho do professor consiste em propor atividades que permitam à criança manifestar-se por escrito e oralmente de modo livre. A escola deve considerar as práticas de leitura e escrita que são vivenciadas fora do espaço escolar para que as práticas de letramento realmente sejam contextualizadas e não apenas uma forma de aprendizagem em que a escrita e as produções de texto demonstram habilidades e competências totalmente desvinculadas da função social que a leitura e a escrita possuem na vida social e nas práticas cotidianas.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**, 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BREDA, Tadeu. **O aluno precisa de informação para refletir.** Revista Nova Escola, São Paulo: Abril, n. 22, p.10 – 12, março, 2009.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: o que será que será?** In LEITE, Sérgio Antonio da Silva, COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreira: **A estudiosa que revolucionou a alfabetização.**

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 199

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação. Caxambu: ANPED, 2009.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1987.

# CRIAÇÃO DE CRIANÇA: A IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

**DANIELLE CRISTINA DE MORAES MARCONDES**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes – UMC (2007); Pós-graduação em Artes pela Faculdade Campos Salles (2017); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Conceição Monteiro Ayres, da Prefeitura Municipal de São Paulo.



## RESUMO

Considerando a importância da brincadeira para a infância e seu desenvolvimento, pesquisa-se sobre os brinquedos não estruturados e sua influência para o ambiente externo à criança, a fim de compreender esta questão e observar suas principais características. Para tanto, é necessário compreender a função e definição do brinquedo não estruturado e a correlação com o desenvolvimento infantil. Logo, é realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico com autores e autoras que tratam desta questão com precisão e conhecimento. Dentro do contexto da Educação, espaço primário do ser criança e das brincadeiras, é preciso que seja percebido este tema com muita ênfase. Este aspecto, portanto, demonstra a seguinte constatação: para refletir sobre a importância dos brinquedos não estruturados para o desenvolvimento infantil é preciso proporcionar momentos de interação desde a Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Brinquedos Não Estruturados; Desenvolvimento Infantil; Brincadeiras; Criatividade.

## INTRODUÇÃO

A infância é caracterizada por ser multifacetada e dotada de possibilidades infinitas. Pode-se tornar herói e em seguida ser o maior vilão de toda a história, a brincadeira, no entanto, só continua com muita diversão e encantamento. É fundamental observar, neste contexto, os materiais utilizados para brincar e as diferentes possibilidades existentes.

A primeira infância é a fase de grande influência sobre o desenvolvimento infantil. Desde os 0 aos 3 anos de idade, a criança incorpora muitos dos conhecimentos que estarão presentes ao longo de suas vidas. As brincadeiras e as interações externas são fontes de importantes aprendizados que seguirão firmes em suas memórias e intelectos por toda a fase adulta. A criança é brincante por

excelência e o professor deve organizar os espaços, os tempos e os materiais para atender esta importante demanda.

Ao contrário do que a indústria voltada para o público infantil apresenta, em sua imensa maioria os pequenos preferem explorar painéis, galhos, peneiras e até mesmo sucata ao invés de brincar com brinquedos prontos. Parte-se, portanto, desta especificidade para explorar as possibilidades das interações com itens diversificados e o magnífico ato de dar asas à imaginação.

O tema é abrangente e apresenta infinitas possibilidades de discussão, no entanto, é fundamental trazer alguns questionamentos à luz da bibliografia utilizada: De que forma os brinquedos não estruturados trazem benefícios às crianças? Qual a importância da mediação do professor? Em quais contextos podem ser explorados? Qual o papel das brincadeiras no cotidiano das infâncias?

Pretende-se, logo, definir com o auxílio de material bibliográfico os brinquedos não estruturados e compreender como a presença destes em salas de aula e demais espaços voltados às infâncias influenciam no desenvolvimento infantil. A partir destes objetivos, as principais especificidades do tema serão abordadas e devidamente explicitadas.

## **DEFINIÇÃO DE BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS**

Brinquedo não estruturado é todo e qualquer objeto que não tenha como principal finalidade o brincar: caixas, garrafas, potes, painéis, talheres e peneiras são alguns dos exemplos:

Brinquedos não estruturados são materiais variados (blocos de madeira, elementos da natureza, cones, rolos, objetos de uso cotidiano, caixas, entre outros) que através das intervenções das crianças, podem se transformar numa infinidade de brincadeiras. São aqueles que permitem que a criança exercite sua imaginação e inteligência, favorecendo os estímulos cognitivos e potencializando a exploração e o surgimento de novas habilidades (BERTOLLI, 2019, n.p.)

A principal particularidade é o incentivo do desenvolvimento criativo das crianças, bem como de sua capacidade imaginativa. Uma simples panela pode transformar-se num chapéu, uma peneira numa lupa e um copo vira facilmente um trem ou um carrinho. São muitas possibilidades e a partir de cada uma delas o interessante movimento da brincadeira flui entre as crianças.

A canção “Aquarela” do artista Toquinho, lançada em 1983 traz em sua melodia a importância da criatividade e da imaginação. No trecho “Com o lápis em torno da mão, e me dou uma luva, e se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva”, é possível observar a iniciativa do cantor em suscitar a percepção para além do que está dado, uma análise mais profunda, e o mesmo pode ser compreendido com os brinquedos não estruturados. A principal diferenciação entre as brincadeiras dirigidas ou orientadas para as que necessitam da ação direta das crianças é justamente a não existência de certo ou errado e a vasta possibilidade de interação.

Durante o período de pandemia que acometeu o Brasil e o mundo desde o ano de 2020, houve um aumento considerável de crianças no celular. As rotinas bagunçadas, escolas interditadas e muitas famílias em casa transformaram os smartphones na saída mais recorrente entre os pais ou demais familiares (IDOETA, 2020).

Por este motivo, muitos pararam de brincar e dedicaram seu tempo às telas com desenhos diversos, jogos online e outras formas de entretenimento digital. Perdeu-se, durante este período, a capacidade de interagir com o exterior e os prejuízos são visíveis mesmo após a considerável melhora nos índices pandêmicos.

Resgatar os momentos de lazer e invenção é uma das funções do professor pós-pandemia. Fugir do tradicional e elevar os saberes às inovações que vão muito além do que os olhos podem ver ou o tato pode sentir. É uma incansável movimentação de artefatos que diariamente são fruto da imaginação:

Os materiais não estruturados possuem vários benefícios: eles são facilmente encontrados em casa, na natureza ou no supermercado mais próximo; possuem baixo custo em relação aos brinquedos convencionais; não limitam faixa etária, contemplando todas idades; são muito versáteis e facilmente ganham novos significados; são ótimas ferramentas de conexão e interação entre as crianças e seus pais. Quando uma criança brinca de forma livre com esses materiais, muitas possibilidades surgem, não existe certo e errado, não existem conceitos pré-determinados que os impedem de criar. Dessa forma o cérebro faz novas conexões nervosas e o aprendizado vai sendo consolidado de forma prazerosa e inovadora. Pneus podem se transformar em naves espaciais, rolos de papel higiênico em foguetes, escorredores de macarrão em chapéus, tecidos coloridos em castelos. Nesse universo tudo é permitido e, então, a mágica da brincadeira acontece. O faz de conta se torna real e a imaginação vira a grande protagonista deste espetáculo, assim como deve ser (BERTOLLI, 2019, n.p.).

Como parte de seu desenvolvimento integral, a imaginação das crianças pode estagnar caso os únicos estímulos sejam digitais. É fundamental tecer relações horizontais de amizade, respeito mútuo e principalmente de incentivo ao conhecimento e a brincadeira é a forma mais indicada para alcançar os objetivos propostos.

Logo, diante de tantos benefícios, os artigos domésticos, materiais recicláveis e outros itens que ofertam possibilidades ao público infantil podem contribuir para o desenvolvimento desde a primeira infância. Dentre os muitos estímulos propostos para as crianças, a brincadeira possui centralidade, a educação como espaço da infância é um dos locais que devem destinar sua organização para garantir esta especificidade. É preciso pensar os tempos e os incentivos a imaginação, a ludicidade e as invenções infantis.

## **O DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM PAUTA: COMO PODEM SER ÚTEIS OS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS**

O vocábulo “Infância” (SIGNIFICADOS, n.p.), oriundo da palavra em latim *infantia* pode ser traduzido num contexto literal como “aquele que não é capaz de falar”. Esta explicação é colocada a partir da noção da criança como um indivíduo completamente incapaz de realizar determinadas ações, refletir sobre suas decisões e especialmente responder por si próprio.

Numa tentativa de explicar o desenvolvimento da relação entre as concepções de infância e as sociedades, Ariés (1981) apresenta inúmeras contrariedades encontradas durante os séculos. Por volta do século XII, a criança era completamente inserida no mundo dos adultos ao apresentar o mínimo de aptidão física para sua “independência”. Não existia o comum “sentimento de infância”, que seria tão comum posteriormente, ao contrário, eram vistos como adultos em miniatura. Logo, as

crianças trabalhavam exacerbadamente e exerciam funções direcionadas aos adultos na sociedade moderna.

Ao passar dos anos e com o desenvolvimento social, as transformações surgem e impactam diretamente na vida dos indivíduos de pouca idade. A partir do século XV, elas passaram a ocupar espaço nas obras de arte e em seguida o sentimento de infância surge com maior intensidade nas comunidades europeias:

Este despertar ainda seria os primeiros passos de uma sociedade que estaria caminhado para se tornar tutora de uma criança que agora era percebida como frágil, pois seus valores estariam relacionados com sua evolução intelectual o que alguns procuram usar para suas afirmações de que a idade media seria um período de trevas ao que podemos perceber neste estudo que seria uma expressão equivocada ou utilizada propositalmente para atingir interesses particulares. Percebe-se que a própria arte que elevou uma infância mística, trás no decorrer dos séculos uma infância real, despertando as sociedades para o ser infante. (BARBOSA, 2007, p. 6)

Vale considerar, portanto, que o universo das crianças é complexo e não se exalta para olhos distraídos que não se dedicam a compreender sua imensidão. É necessário ter sensibilidade no trato com seus corpos, suas vontades, manifestações e transgressões. Num local que abrange a existência de crianças bem pequenas até as maiores, a educação é um espaço majoritário de descobertas, de brincadeiras e interações.

A criança desenvolve-se por meio de desafios e propor-lhes o comum com o objetivo de (re) pensar novas invenções é algo indispensável para seu pleno crescimento e desenvolvimento:

[...] um aspecto que merece destaque é que, na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. A brincadeira é parte de um processo de alto nível do desenvolvimento psicológico infantil, na medida em que liberta a criança das amarras situacionais, permitindolhe agir sobre os objetos em uma perspectiva que altera seu uso convencional: há uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto na brincadeira, a qual emerge no transcórre da própria atividade (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2016) (CHICON, et. al., 2018, p.588)

**Figura 1 - Charge Frato**



Fonte: <<https://bit.ly/3GcxcAi>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

A charge apresentada acima, do ilustrador Francisco Tonucci (1998) representa um trio de crianças ocupando um local inusitado e fazendo algo mágico: brincando. No caso da charge, estão se divertindo com uma bola, todavia, muitas outras possibilidades podem vir a ser exploradas: fazer de seus próprios corpos os brinquedos, pular o cavalete, esconderem-se uns dos outros, e tantas outras interessantes invenções. Em cada uma delas, portanto, prevalece a iniciativa de criar e criativamente explorar o que lhes são oferecidos diariamente como objetos triviais do cotidiano.

Ao observar estas brincadeiras, muitas memórias podem despertar: as noites nas ruas do bairro com os amigos, em que muitas mães não liberavam a presença de brinquedos fora das casas, as idas à escola com as propostas da professora e até mesmo alguns espaços recreativos frequentados. Além de ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil, a brincadeira pode reviver em muitos corações a essência primária da infância: a capacidade de transformar e inventar cenários usando apenas a imaginação e transformar uma realidade – por vezes – inerte e complexa numa bela e ornada poesia.

Os brinquedos – comumente estruturados – são ainda artefatos direcionados a infância, todavia possuem alguns marcadores que segmentam sua orientação. Estes marcadores podem ser de gênero, raça ou classe. O que se pretende defender ao longo deste artigo é a brincadeira – sendo com objetos ou livre – como processo criativo, inventivo e principalmente divertido para aqueles que brincam. Com a utilização de materiais diversificados, este tipo de questão é quase anulada, visto que, são objetos do dia-a-dia. Independentemente do que pode ser usado como intermédio, esta comum ação da e para a infância deve fazer parte da escola, da comunidade e majoritariamente da família, sua presença requer esforços vindos das pessoas adultas e criatividade de quem irá aproveitá-la.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No ato da finalização deste artigo, que nos serve como uma reflexão, é possível compreender a relevância dos brinquedos não estruturados para o desenvolvimento infantil. Ao longo do tempo da pesquisa, demonstrou-se o quão importante é este tipo de interação e o papel das famílias, da comunidade e dos professores. Considerando os aspectos tratados como objetivos do presente artigo, entendemos que iniciamos este caminho positivamente.

É um dificultoso e importante desafio pensar acerca da infância, dos brinquedos e brincadeiras sob um olhar crítico, a fim de encontrar possíveis lacunas e sugerir manifestações que venham a ser favoráveis ao processo de desenvolvimento infantil. Para além disso, é fundamental que exista um importante e proeminente teor de criticidade ao longo da presente pesquisa.

Os estímulos, a motivação, as brincadeiras, os jogos, as situações de aprendizagem e os estímulos para com os alunos sobre quaisquer temas que sejam trabalhados são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem. Cabe a nós – como professores e professoras aptos/as a combater as dificuldades – sair da zona de conforto e propor caminhos diferentes a serem trilhados, explorando, portanto, possibilidades que instiguem a criatividade e imaginação.

Perceber a educação como espaço privilegiado das infâncias trouxe uma visão inovadora sobre como devem ser a utilização das brincadeiras e dos brinquedos neste contexto. Dentre as possibilidades, notaram-se algumas questões cognitivas que são favorecidas, como a capacidade de resolução de problemas, o aprimoramento da questão social, etc.

A interação e relação com as crianças, depende primordialmente do tipo de concepção de infância que os professores adotam em suas práticas pedagógicas. Se as veem como seres incompletos, a postura do professor será autoritária dotada de afirmações adultocentristas, suas ideias e necessidades serão comumente ignoradas neste tipo de ajuntamento.

A posição que deve ser tomada, ao contrário, enquanto educadores, no entanto, é a percepção da infância como um período preciosíssimo da vida, repleto de criações, descobertas e a necessidade crescente de transformar a realidade delas a partir de práticas acolhedoras e lúdicas.

Refletir acerca do que está dado é um dos exercícios mais importantes a se fazer diariamente. Por vezes a rotina torna-se tão comum que se deixa de analisá-la sob este viés crítico. O resultado: nos tornamos criticamente apáticos e habituados com o que está dado. Este tipo de resultado deve ser – sob todas as hipóteses – negado. Não basta apenas exercer a função de professor ou professora. É preciso refletir sobre sua prática e pensar para ela diferentes movimentos de democratização e facilitação de seu acesso.

Mesmo com um cenário pouco agradável ou esperançoso, é necessário que haja ainda um enorme esforço em continuar e seguir lutando. Luta no sentido de problematizar o status quo, pensar em novas possibilidades e adquirir conhecimento neste sentido. A relação com os educandos pode também ser grandemente favorecida, neste sentido. O quão fundamental é – para os alunos e alunas – perceberem que existe preocupação com seus futuros e vivências.

A posição deve ser tomada, enquanto educador, é a de observador e pesquisador. Nos sentidos mais simplificados da palavra: é fundamental que se estude e compreenda a realidade como algo mutável. Estas experiências são de grandes ensinamentos: o “ser” professor é estar num vicioso processo de construção e desconstrução.

A partir da realização do presente trabalho, foi possível observar a relevância do trabalho docente e da concepção de pedagogia e infância adotada por quem orienta crianças de diferentes faixas etárias. Especialmente direcionadas à relevância da presença de brinquedos não estruturados, brincadeiras livres e jogos para o desenvolvimento integral da infância. Estas particularidades, quando correlacionadas, favorecem a vida das crianças, ao passo que este movimento deve ser pensado no dia-a-dia.

Logo, finalizo defendendo a brincadeira como uma ferramenta indispensável para a educação diante da urgência do desenvolvimento integral. Ao deixar minhas simples contribuições ao âmbito acadêmico, percebo uma série de perguntas sobre esta temática surgindo em minha mente.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. **A Concepção De Infância Na Visão Philippe Ariès E Sua Relação Com As Políticas Públicas Para A Infância**. Revista UFRR. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/examapaku/article/viewFile/1456/1050>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

BERTOLLI, Aline. **Brinquedo Não Estruturado e suas possibilidades**. 2019. Disponível em: <<https://www.escolapindorama.com/post/brinquedo-n%C3%A3o-estruturado-e-suas-possibilidades>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHICON, José Francisco et al. **A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA COM CRIANÇAS AUTISTAS**. Movimento [online]. 2018, v. 24, n. 2, pp. 581-592. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.76600>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

FELÍCIO, Franciele Aparecida dos Santos; SEABRA, Manoel Osmar e RODRIGUES, Viviane. **Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma Criança com Deficiência Múltipla**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2019, v. 25, n. 1, pp. 67-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100005>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

GOSSO, Yumi; MORAIS, Maria de Lima Salum e OTTA, Emma. **Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais**. Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2006, v. 11, n. 1, pp. 17-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100003>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

IDOETA, Paula Adamo. **Crianças no celular? Como a pandemia mudou o modo como especialistas veem o uso de telas na infância.** BBC News Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53774440>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

JURDI, Andrea Perosa Saigh; SILVA, Carla Cilene Baptista e LIBERMAN, Flavia. **Inventários das brincadeiras e do brincar: ativando uma memória dos afetos.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2018, v. 22, n. 65, pp. 603-608. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0978>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

MARIN, Elizara Carolina e SANTIAGO, Mariani Guedes. **JOGO COMO PATRIMÔNIO CULTURAL: MUSEUS DE BRINQUEDOS NO BRASIL.** Movimento [online]. 2019, v. 25. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.87591>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

SIGNIFICADOS. **Significado de Infância.** Disponível em: <<https://www.significados.com.br/infancia/>>. Acesso em: 12 nov. de 2022.

TOQUINHO. **Aquarela.** Cidade: Tonga Ed. Musical Ltda.: 1983.4 min e 15s.

# A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**ELISANGELA DE SOUZA SANTOS**

Graduação em Pedagogia e Ciências Sociais pela Faculdade UNIMES; 2018 Professora e Educação Infantil no Cei Jardim Reimberg.



## RESUMO

O Presente Artigo traz A Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, nomeada de Lei Berenice Pian, que assegura os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e no artigo 4º institui o direito à escolaridade em sistema educacional inclusivo. tendo o estudo voltado para a educação infantil, caber a preocupação dos professores em pesquisar como pode mediar o ensino – aprendizagem favorecendo o potencial cognitivo das crianças nessa faixa etária educacional. O autismo é um transtorno e neurodesenvolvimento com várias gravidades (leves a graves), denominadas transtornos do espectro autista (TEA), onde apresenta características diferenciadas no quadro comportamental que envolve as áreas da interação social e da comunicação. O objetivo desse trabalho é analisar as estratégias de mediação do professor para que possa favorecer o potencial cognitivo com TEA. A metodologia utilizada busca em diversas produções alternativas educativas que venha atender as crianças com TEA, tanto no aspecto cognitivo como na integração com os colegas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Mediação do Professor.

## INTRODUÇÃO

Entende-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui um conjunto de diferentes síndromes caracterizado como perturbações do desenvolvimento neurológico marcado pelo desafio de interação e comunicação social por conta da fala e sobre a dificuldade da comunicação não verbal, padrões estereotipados e repetitivos e comportamentos que as crianças encontram dificuldades e o desenvolvimento intelectual irregular, frequentemente com retardo mental.

Na educação infantil que é a educação básica onde a criança tem sua primeira etapa educacional, tendo como finalidade o atendimento integral da criança, essa escola tem que ter uma preparação para receber diversos alunos independentes das diferenças que possam apresentar.

A Lei Berenice Piana, nº 12.764, foi sancionada em 27 de dezembro de 2012, e assegura os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, onde teve um marco histórico de luta pelos direitos dos autistas, fazendo com que as instituições educacionais tivessem direito a essa inclusão garantindo a educação em escolas regulares e de ingresso no mercado de trabalho, entre outros recursos.

Entende-se que o aluno com déficit de comunicação e interação social, e muitas vezes comportamentos inadequados, tem a necessidade de um acompanhamento educacional especial (AEE), onde esse professor especializado terá como orientador e auxiliar trabalhando a necessidade de cada aluno com transtorno.

Já o professor se vê a frente de um desafio onde deverá se empenhar para que tenha um bom resultado satisfatório em relação ao ensino – aprendizagem quando se refere ao potencial cognitivo do aluno com TEA, sendo necessário buscar intervenções que o ajude no desenvolvimento do potencial do aluno.

O objetivo deste trabalho é analisar estratégias de mediação do professor, favorecendo o potencial cognitivo da criança autista na educação infantil, trabalhando tópicos como; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): alguns aspectos como; a inclusão de crianças com TEA no ensino regular, em especial na educação infantil. Mediação do professor na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)**

O transtorno do espectro do autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento englobando graves dificuldades no decorrer da vida de uma pessoa, causando déficits na comunicação e interação social em vários contextos como, comportamento e interesses limitados e repetitivos.

O TEA traz uma dificuldade que afeta o desenvolvimento global fazendo com que o indivíduo tenha uma grande inconstância na intensidade e na forma de expressão dos sintomas, nas áreas que definem o seu diagnóstico. Souza (2015) afirma que os sinais do TEA são notados antes dos três anos de idade, os pais percebem o déficit de respostas dos estímulos, pois em alguns casos o bebê não reage a atitude de carinho e nem procuram a mãe.

Esse diagnóstico do TEA se faz por uma equipe multidisciplinar que observa a criança em diversas situações e após esse diagnóstico os pais procuram tratamentos específicos para orientar a criança, em busca de uma melhor qualidade de vida para seu filho, para que tenham condições de desenvolver seus aspectos sensoriais, sociais e motores.

Vários aspectos podem dificultar o início da busca do profissional para realizar o diagnóstico no tratamento do TEA, entre esses aspectos estão as dificuldades e detectar os primeiros déficits

do comportamento da criança. Mas alguns estudos mostram que é difícil a criança receber o diagnóstico antes dos cinco anos de idade. Pois o esse desenvolvimento varia de acordo com o grau do déficit cognitivo, os que possuem déficit mais grave tem menos possibilidades de desenvolver a linguagem tendo uma maior chance de apresentar comportamentos mais agressivos.

Bosa (2006), reforça a dificuldade para socializar e se comunicar se estende por toda a vida. Podendo haver uma melhora da qualidade de vida com o passar dos anos, isso quando recebem cuidados adequados. Os pacientes com TEA tem fenótipo que são notáveis podendo variar, sendo indivíduos com deficiência intelectual (DI) baixa ou grave desenvolvimento de habilidades comportamentais, ou até mesmo indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, tendo uma vida independente. (Oliveira, 2017).

## **A INCLUSÃO E CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A inclusão das pessoas com demandas especiais tem a tendencias mundial de proteção que tem inserido os autistas e seus transtornos, o art.1º, §2º, da lei nº 12.764/12, essa é a Lei Berenice Piana, que instituiu a Política nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do Espectro Autista deixa claro que pessoas tidas como deficiente e em diagnostico no espectro autista para todos os efeitos legais.

Mas a lei nº. 9394/96, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 59, dispõe que todas as escolas devem assegurar aos estudantes um atendimento adequado as suas necessidades. O sistema de ensino assegura ao educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superação:

I – Currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; (...)

II – 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.

Assim a Constituição de 1988 determina a educação como direito de todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no art.29 e art. 30 inciso II da Educação Infantil, define que esta seja oferecida em pre – escolas para todas as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Sendo assim entende se que a escola de educação infantil necessita estar preparada para receber alunos independentemente de sua diferença, Monton (2003), afirma que a escola para ser considerada inclusiva de fato, será preciso receber e acolher os alunos independentemente de suas condições de qualquer ordem, visando o objetivo básico desenvolvendo uma pedagogia capaz de educar e incluir todos que tem dificuldades, sejam educacionais, temporários ou permanentes.

Para ter uma escola inclusiva é necessário rever métodos e práticas de ensino e de avaliação que tome por base as habilidades e interesses dos alunos, ter avaliação contínua, compreensão dos significado, a colaboração dos pais, as relações de causa e efeito, a comunicação e independência,

trabalhos por meio de informações visuais, rotina e ambientes naturais e com vários materiais e um currículo funcional natural visando desenvolver habilidades para as crianças atuarem de forma possível, a independência e serem criativos, além de serem vistos como pessoas comuns onde todos a sua volta devem agir com naturalidade sempre com muita calma e estimulando as crianças a interagirem com os colegas.

É importante neste contexto a participação dos pais, auxiliando e reafirmando o trabalho desenvolvido na escola (BOETTGER; LOURENÇO; CAPELLINI,2013). para a escola também não é uma tarefa fácil, pois se observa que uma criança com diagnóstico comprovado de TEA, tem dificuldade de ingressar se na rede regular de ensino devido suas especificidades onde apresenta dificuldade na comunicação, na integração e mostra problemas no desenvolvimento de forma geral.

O papel que a escola precisa se especializar com esse aluno especial além de buscar as regularidades necessárias para o cumprimento do direito da criança, há a necessidade também de trabalhar a convivência com os colegas evitando assim os episódios de exclusão.

O professor nessa circunstância deve propor atividades que integrem as crianças, reforçando as atitudes positivas e possibilitando o desenvolvimento delas, é indispensável a integração familiar como já foi dito anteriormente, pois a família é como primeira via social da criança, onde precisam acompanhar de perto o desenvolvimento, especialmente nos aspectos sociais e cognitivos.

Nessa linha de pensamento o pesquisador Cunha (2012), afirma:

Enquanto o aluno autista não adquirir a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sobre o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para dar suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe, ainda inteira com diferentes níveis educacionais e proporcionar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade.

(CUNHA,2012,p.55)

Entende-se que qualificar a escola no processo de inclusão será o caminho mais seguro para viabilizar os valores humanitários como o respeito e a igualdade.

## **MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Na escola a mediação do professor conta com a proteção da constituição de 1988, onde cita que a educação tornou-se um direito de todas as crianças, com gratuidade e acesso, exercendo a sua cidadania, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura nos artigos 29 e 30, que a educação infantil, a primeira etapa da educação básica, seja oferecida em creches para as crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Entende-se que mesmo assim a educação como direito de todos ainda depende da política pública, incluindo realmente todos os alunos no âmbito escolar e com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, também a Lei nº 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação preconiza que a

inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência seja atendida preferencialmente na educação básica com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multi funcional, classes, escolas ou serviços especializado, públicos ou conveniados. (BRASIL,2014, p.70).

Os professores apesar das dificuldades devem incluir esses alunos com TEA onde possam proporcionar a oportunidade igual aos demais de forma que sejam aceitos e incluídos pelos colegas e pela sociedade, com consciência de que um autista pode se desenvolver em habilidades e aprendizagem que se faz indispensável no processo inclusivo.

De acordo com Mantoan (2003):

A escola para ser inclusiva, deve atender a todos os alunos, independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectual, linguística,entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades temporárias ou permanente, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de eficiência. (MANTOAN< 2003, p.143).

O autor ainda afirma que a inclusão tem o privilégio de conviver com as diferenças, sendo que o professor e aluno percebem e entendam essas diferenças um dos outros, e que reconheçam a importância da inclusão na escola, e para essa pratica ser inserida no processo inclusivo na escola precisa assumir que as diferenças são positivas para a aprendizagem de todos, introduzindo assim recursos e praticas capazes de referendar a aprendizagem, pois será necessário para isso que o professor esteja disposto a trabalhar com qualquer dificuldade que surja em sala de aula, adequando sua pratica as necessidades dos alunos, atualizando se através de novas leituras e uma educação continua.

Na visão de Mello,2007, devido aos diferentes graus que apresenta o TEA, as intervenções devem ser adequadas a cada tipo, para crianças com TEA, sem deficiência intelectual , deve se desenvolver a autonomia, a independência, a comunicação não verbal simbólica, aspectos sociais como imitação, aprender a esperar a sua vez, aprender a participar de jogos de equipe para problemas de comportamento e aumentar a socialização, ensinar a flexibilizar tendencias repetitivas, desenvolver habilidades cognitivas e acadêmicas, buscando atividade diárias como ajudante do dia do professor, fazer lista de atividades, agendas e calendários para melhor a organização.

O professor tem que observar o aluno com TEA e sempre estar disposto a ensinar a pedir ajuda quando necessário, ser elogiado sempre que for bem-sucedido, ser acompanhado no intervalo do recreio para não ficar alvo e brincadeiras e julgamentos inadequados de outras crianças e para ser guiado a coisas de seu interesse

Há dezenas de anos se vem usando métodos e técnicas para a inclusão dar certo, mas não é milagre, mas sim uma forma que podem colaborar com o desenvolvimento dessas crianças aplicando o método de forma consciente, com adaptações observando o estilo e cultura, esse método da muito certo nas crianças que começam desde cedo quando entram nas creches, por isso a necessidade de um diagnóstico precoce e o envolvimento dos pais na construção de uma atitude de trabalho positiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa foi possível constatar que o Brasil possui uma legislação sobre a educação inclusiva e em especial a inclusão de autistas com a Lei Berenice Piana, Lei nº 12,754/2012, que referenda os dispositivos legais com expressivos avanços na ordem pedagógica como direito ao acompanhamento de ações políticas a pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

O trabalho proposto expõe as inquietações que o TEA traz, assim com motivar as propostas de releitura no ambiente escolar, garantindo o aluno com TEA um aprendizado que seja significativo. Essa proposta é efetivar a educação inclusiva ao atendimento de alunos com TEA, integrando – os espaços escolares, não tem como não adaptar esse espaço apropriado no ambiente educacional no processo de aprendizagem do aluno.

Ressaltando que a inclusão não é somente colocar o aluno dentro do contexto escolar, mas sim adapta-lo na realidade do aluno possibilitando -o a construir novos conhecimentos de maneira própria e principalmente no seu tempo. Como vimos nos estudos essa aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor, onde possa lhe proporcionar a ambos um relacionamento enriquecedor com aplicação de novas estratégias de intervenção que estimulem a aprendizagem do aluno com TEA.

A formação continuada enriquece não só a prática, mas também a vida de forma geral, e diante do exposto é imprescindível que o professor busque enriquecer essa prática, capacitando constantemente, concluindo será preciso repensar o processo inclusivo nas escolas em geral, e principalmente na educação infantil, para que possam trazer para as crianças acima de tudo o como aceitar as diferenças e necessidades que as encorajem a permanecerem, desenvolver e aprender a lidar com essa inclusão.

Rubem Alves, (2004) recita:

Escolas que são gaiolas existem para que pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaro engaiolado são pássaros sobre controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados tem sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existe para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado, apenas encorajados. (RUBEM ALVES, 2004, p.27).

Entende-se nesse recital que as escolas, especialmente da educação infantil, jamais pode ser gaiolas, e sim escolas permitindo aos seus alunos alçarem de forma instigante e prazerosa.

## REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista brasileira de psiquiatria - Brazilian Journal of Psychiatry. 2006

BOTTGER, A.R.S.; LOURENÇO, A.C.; CAPELLINI, V.L.M.F. **O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo**. Revista de Educação Especial, v.26, n.46, 2013.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1998.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

MANTOAN, M.T. **Inclusão social: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 7.ed. Colaboração: Marialice de Castro Vavuk.6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007, 104 p.

# POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

## FABIANA CAMPELO VIANA

Graduada em Ciências Biológicas pela UNIFIEO (2005); Especialista em Farmacologia Clínica pelo IPH (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e de Pesquisas Hospitalares) (2006); Especialista em Ensino de Ciências pela UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Tarsila do Amaral e Professora de Educação Básica - Biologia - na EE Walter Negrelli.



## RESUMO

No cerne da formação do Brasil, no período após a libertação dos escravos, está o racismo estrutural. Livres da escravidão, a população negra não teve acesso à sociedade republicana, nem como trabalhadores assalariados tampouco como cidadãos. Vale notar a ausência dos negros em cargos sociais mais elevados, e a imensa dificuldade de ascensão social. O racismo estrutural revela uma das faces mais perversas da sociedade brasileira, que em grande parte nega que aqui haja discriminação. De certo o comportamento e as ações da sociedade brasileira do século XXI, com relação às vidas negras e suas condições sociais pouco se diferencia da sociedade do século XIX. A violência atinge a vida, a cultura, e a religiosidade da população negra desde sempre.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discriminação; Educação; Racismo Estrutural; Metodologias.

## INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é lançar luz sobre a necessidade de uma Educação Antirracista, que sirva como uma semente para a transformação das raízes injustas da sociedade brasileira, marcada pela Matriz do ódio e da discriminação aos povos que vieram da África que tanto contribuíram com a formação da riqueza do Brasil. É sempre bom lembrar que todas as riquezas do Brasil têm em seu desenvolvimento o sangue negro, explorado, aviltado, subjugado anteriormente nas senzalas, fazendas e engenhos e atualmente nas periferias, comunidades e à margem da sociedade e refém de uma violência insana por parte das forças de segurança. Negar uma educação pública de qualidade à população negra e aos demais pobres, é condenar um país a não ter nem um futuro, a perpetuar uma elite misógina, racista e violenta. Só teremos novos tempos com uma revolução na cultura e na educação.

## REFLEXÕES SOBRE O RACISMO ESTRUTURAL

No cerne da formação do Brasil, no período após a libertação dos escravos, está o racismo estrutural que consiste em, desde aqueles tempos, deixar os negros recém-libertos longe de qualquer possibilidade de conseguir empregos nas indústrias recém-instaladas no Brasil; bem como estabelecer moradia nos centros urbanos.

Livres da escravidão, a população negra não teve acesso à sociedade republicana, nem como trabalhadores assalariados tampouco como cidadãos. Foram jogados à própria sorte. Com a opção de continuar levando uma vida de semiescravidão no campo, trabalhando nas fazendas e nos engenhos em troca de comida, ou andando a esmo pelas regiões urbanas sem as mínimas condições de sobrevivência, ocupando morros e terrenos abandonados onde se organizavam em comunidades, muitos deles morreram de fome abandonados à própria sorte.

O racismo faz parte da estrutura social brasileira, e se configura quando pessoas negras são excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas, e as instituições agem na perspectiva que privilegiam os/as brancos/as e mantêm suas vantagens em detrimento as vidas negras (KILOMBA, 2019, p.77).

Vale notar a ausência dos negros em cargos sociais mais elevados, e a imensa dificuldade de ascensão social, a partir das políticas públicas de acesso à educação de qualidade, e qualificações dignas no mercado de trabalho. Assim, um Magistrado Negro, um médico, uma autoridade religiosa, um diplomata tornam-se sempre mais difíceis de serem encontrados em nosso cotidiano, o que se constitui em exceções e uma prova definitiva da injustiça social perpetrada no país, com tamanha diferença de números e oportunidades em relação à população branca.

O racismo estrutural revela uma das faces mais perversas da sociedade brasileira, que em grande parte nega que aqui haja discriminação; basta ver os números da violência dos aparelhos de segurança contra a população jovem e negra, e a banalização da vida, quando muitos da população marginalizada acabam perecendo vítima desses estados de coisas. Basta ver a diferença de repercussão quando acontece fato semelhante com um cidadão negro nos Estados Unidos, há uma indignação geral com manifestações de rua, artigos na imprensa condenando o fato, entrevistas de intelectuais negros nas redes de Tv, por aqui se há um fato como esse a vítima é classificada apenas como mais um, num falso conceito de normalidade.

De certo o comportamento e as ações da sociedade brasileira do século XXI, com relação às vidas negras e suas condições sociais pouco se diferencia da sociedade do século XIX, quando não lhe comovia o fato de os jornais noticiarem a morte de negros/as de todas as idades; vítimas da fome e do abandono.

O tratamento dado aos negros pela sociedade do século XXI é semelhante ao do século XIX, como nos diz SCHWARCZ: o tratamento das notícias envolveu a morte de pessoas negras, é praticamente o mesmo, não reconhecendo em nenhum momento a dignidade da pessoa, que é tratada como mais um que morreu. sem discutir que valor tem a vida.

Foi encontrado o pardo Maximiliano, de 70 a 80 anos. Este indivíduo usava de bebidas, atribui-se a isso a causa da morte.” O subdelegado de Merity no estado do Rio de Janeiro acompanhado de seus subordinados, deu cerco a casa de um celebre curandeiro feiticeiro. Deu causa a esta diligência um crime de pior espécie praticado por aquele bandido que se chama Termo dano Severino de Freitas. Entre as suas clientes havia duas mulheres, duas mães que entregando-se aos cuidados de tal negro Juca Rosa deixava de ser vigilantes sentinelas da honra das suas filhas cuja beleza de posse mal razonado seduziu o patife (...) A diligência teve bom êxito e o curandeiro deflorador foi preso e só resta que a lei o puna (Correio Paulistano, 3 de outubro de 1893) (SCHWARTZ, 1987, p. 33)

A violência atinge a vida, a cultura e a religiosidade da população negra desde sempre; o preconceito e a discriminação são resultado dessa matriz que se prolonga por toda a história dessa nação.

## CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO E ATITUDES ANTIRRACISTAS

Há inúmeros desafios para se chegar a essa construção. Podemos começar pensando a partir de alguns critérios estruturais que encontramos em nossas escolas, principalmente as escolas públicas, onde encontramos um maior contingente de alunos afrodescendentes, também de alguma forma é reflexo do racismo estrutural.

Começar pensando no Currículo Escolar nos diversos espaços de convivência dentro da Unidade Escolar, como os alunos e funcionários se tratam e são tratados, como são recebidos os pais dos alunos quando visitam a escola. Criação de rodas de conversa em que os professores e os alunos tentem entender como eles se identificam com a negritude, o que sabem de suas origens e das origens de sua família, sua ancestralidade e o modo como encaram a questão racial no país. Estudo e entendimento da Comunidade Escolar sobre as Africanidades e diversas culturas presentes no Continente Africano. Entender a presença negra na Formação da Riqueza, História do povo brasileiro como elemento constituinte é da maior importância.

Por currículo escolar o entende a totalidade das relações que na escola são estabelecidas, sendo este “mais do que uma composição do que deve ser ensinado na disciplina de Português, de História e de Geografia, mas também a maneira como todos os profissionais ali presentes recebem as crianças e seus familiares”, desde “o modo como a merendeira ao distribuir o lanche na escola” às situações que levam a criança a “construir um tipo de conhecimento”. Sendo assim o currículo é composto a todo o momento, pois a criança aprende também através da observação e estas situações demonstram uma visão sobre o mundo e sobre o conhecimento na escola. (ARAÚJO, Letícia Guimarães. Educação Antirracista: Uma Pedagogia do Respeito à Diferença In: SEGUNDO CONGRESSO INTERNACIONAL DAS FACULDADES ESTADUAIS, 2012, São Leopoldo).

A preocupação começa desde a formação dos educadores, para que eles conheçam a história da sociedade brasileira e da marginalização do povo negro e pobre, a participação nas lutas históricas, nas conquistas sociais, nas manifestações artísticas, culturais, desportivas e políticas bem como na geração de riquezas do país no campo e nos centros urbanos. Desconstruir o conceito de que senhores de engenho e fazendeiros tratavam com cordialidade os escravizados, e que isso é a base de uma democracia racial falaciosa. Entender e conhecer a diáspora africana, bem como as personalidades envolvidas, para que os alunos possam através das proposições dos professores sobre a diversidade e a riqueza da cultura das africanidades, conhecer e valorizar a ancestralidade, seu passado cultural e a importância do Continente de origem na construção da civilização. O

processo de formação escolar traz a possibilidade de ampliar e valorizar o conhecimento, criando uma maior identidade entre o povo negro sua história, seus legados culturais, religiosos e sociais. Quanto mais se entender sobre a influência dos Reinos de África e as africanidades brasileiras, mais se emanciparão esses povos, construindo o que alguns teóricos chamam de Segunda Abolição, quando se conquistaram direitos negados ao longo da construção do Estado Brasileiro.

Estudar africanidades brasileiras significa estudar um novo jeito de ver a vida e o mundo, o trabalho de conviver e convencer os alunos da população marginalizada de seu papel e importância na convivência com outras etnias, a influência sofrida, e influência que tiveram na formação da nação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A primeira etapa, sem dúvida, passa pela reformulação da formação dos professores nos institutos de ensino, que precisam incluir e ampliar nos diversos cursos a História da África e as Africanidades brasileiras, pesquisando e disponibilizando materiais sobre o tema para que se pense novas metodologias de ensino, que enfrentem essa perspectiva de superação de problemas decorrentes da visão etnocentrista em detrimento das populações menos favorecidas e discriminadas, em todos os níveis do conhecimento.

Nas escolas as salas de aula devem ser ambientes dialógicos, onde os alunos possam contar sua vivência na temática racial, colocando suas experiências no entendimento e conhecimento dos processos históricos de seus antepassados e seus familiares contemporâneos. Buscar e/ou construir materiais que desconstruam conceitos enraizados na mente de muitos educadores que negam o racismo, que não entendem o sistema de cotas como uma tentativa de reparação das injustiças históricas em relação ao povo oriundo da África e seus descendentes. Fundamentar as práticas e pesquisas pessoais dos educandos, que as escolas possam ter como no caso das escolas públicas de São Paulo, sejam munidas da Trilha Antirracista, com diversos livros sobre o tema à disposição.

Os professores também podem construir materiais próprios, visando rever falsos conceitos, estereótipos sobre o povo negro, a diversidade dos países e dos povos que constituem o Continente Africano. Estudar os movimentos de Resistência Negra na história, na política e social no Brasil, passando pela democracia e a cidadania.

A educação antirracista é um dos poucos caminhos que podem mudar a história de nosso país nos próximos anos, passando pela valorização do povo negro, desde os espaços escolares, com tratamento afetivo, pedagógico em igualdade com as outras etnias. A experiência nos mostra que novas formas de pensar como prática social nos diversos níveis constroem uma nova realidade.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Letícia Guimarães – **Educação Antirracista: Uma Pedagogia do Respeito à Diferença - Trabalho Apresentado no Congresso Internacional das Faculdades Estaduais**, São Leopoldo, 2012

KILOMBA, Grada - **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p.77

SCHWARTZ, Lilia Moritz- **Retrato em Branco e Negro: Jornais, Escravos e Cidadãos em São Paulo no final do século XIX**, São Paulo, Companhia das Letras, 1987, p.33

# ENSINO LÚDICO E INCLUSIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

## HELENICE DOS SANTOS ROSA MATIAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2013); Especialista em 2013 pela Faculdade Uninove (2013); Professora de Educação Infantil- CEI Onadyr Marcondes; Professor de Educação Infantil e Fundamental.



## RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem teórica analítica do conceito de brincar para favorecer os processos de inclusão na primeira infância em crianças com desenvolvimento típico ou com atraso ou deficiência no desenvolvimento. Delineia-se um programa de acompanhamento e desenvolvimento do jogo em idade precoce, considerando um perfil de pontos fortes e fracos de cada criança, numa intervenção multidisciplinar que integra a família e considera os aspetos afetivos e socioemocionais como elementos centrais no desenvolvimento de habilidades para sair do jogo. Conclui-se que a participação em sessões sistemáticas, com intensidade ajustada às necessidades de cada criança, permitiria o desenvolvimento das funções cognitivas, comunicativas e sociais, caminhando para o alcance de habilidades complexas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança; Jogo; Inclusão.

## INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o desenvolvimento do brincar e da inclusão como elementos geradores de igualdade entre crianças com e sem deficiência na primeira infância. A relevância de colocar o jogo em sintonia com a inclusão é enquadrada na visão cultural do jogo que, partindo de uma abordagem antropológica cultural, está enraizada no seio de uma atividade livre, voluntária, separada da vida cotidiana e ajustada às regras.

Além disso, o conceito de "inclusão" é polissêmico e multifacetado, pois está relacionado aos direitos fundamentais de grupos desfavorecidos, pessoas em situação de privação social, deficiência, atrasos ou atrasos no desenvolvimento, linguagem, entre outros. Esse conceito é baseado em um princípio de direito que visa à educação de qualidade em um ambiente educacional justo e democrático, que promova a aceitação, a valorização e o respeito às diferenças (MENDES, 2017).

Segundo Monteiro e Neres (2017), a visão de inclusão na primeira infância está vinculada a uma noção ampla de inclusão social referente a uma forma de realizar ações para reduzir as limitações na participação. Trata-se de remover todas as barreiras para brincar, aprender e participar de todas as crianças. É concebido como um limiar orientador sob o qual todas as pessoas têm a mesma importância e implica o reconhecimento das diferenças abordadas a partir de princípios mais amplos que se enquadram nas políticas sociais e educacionais voltadas para a criação de sociedades mais justas.

Esse processo pode se desenvolver desde quando as crianças são muito pequenas e iniciam suas primeiras interações sociais por meio de brincadeiras. O encontro com o outro em instâncias de interação lúdica permite apreciar as diferenças e a aceitação, aspectos que se refletem nos tipos de jogos desenvolvidos por meninos e meninas, nas estratégias utilizadas para interagir no jogo e nas formas de resolver e dar continuidade à atividade lúdica. Nesse sentido, o jogo é o fundamento e o fator da cultura, no jogo há movimento, um ir e vir, uma mudança, uma série, um vínculo e um desfecho. Uma vez que se participa do jogo, ele é capturado na memória como uma memória vívida que pode ser transmitida, replicada ou repetida em muitos outros momentos.

É por isso que a identificação e promoção de experiências lúdicas, nas quais todas as crianças podem participar, permite privilegiar espaços de relacionamento socialmente inclusivos, promovendo tramas culturais que favorecem a aceitação da diversidade e o reconhecimento das diferenças desde a primeira interação na infância.

Neste artigo, o objetivo é conceituar sobre O desenvolvimento da inclusão social na primeira infância que se refere às possibilidades oferecidas por meio do brincar, como competência social para favorecer a interação entre crianças com características diversas, por isso, a importância de estimular o jogo no meio social, cultural e educacional para gerar oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. Uma perspectiva inclusiva proposta desde a primeira infância está relacionada a uma educação inicial baseada em uma abordagem de direitos, que se baseia no acesso de todos os meninos e meninas à educação e ao ensino de qualidade com base nos valores e princípios dos Direitos da Criança.

Neste texto, a inclusão está enquadrada nos elementos que emergem da interação social entre meninos e meninas em relação ao jogo, permitindo a visualização de diferentes experiências de participação na infância, em contextos de encontro lúdico. Isso possibilita tornar visíveis as possibilidades que a cultura oferece para perceber, interpretar e responder a diferentes situações sociais na interação lúdica entre pares. A abordagem básica é estimular as crianças a se sentirem socialmente competentes em suas interações com jogos, mantendo relações sociais positivas que impliquem inclusão. A necessidade de examinar uma abordagem abrangente que aborde conjuntamente o desenvolvimento do brincar e as diferentes formas de inclusão nas interações da primeira infância é pertinente.

## NECESSIDADES DE APOIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

As etapas pelas quais uma pessoa passa ao longo de sua vida constituem um continuum que reflete o crescimento, a especialização e o amadurecimento que ela atinge para funcionar com sucesso na interação social. Dessas etapas, o desenvolvimento da primeira infância é um aspecto central do desenvolvimento humano e constitui um indicador decisivo do grau de sucesso das sociedades (SILVA et al, 2018).

Nesse sentido, deve-se considerar que todos os seres humanos possuem características e necessidades particulares que os tornam únicos e irrepetíveis, portanto, apesar de existir um parâmetro de desenvolvimento esperado para cada idade, ele varia de acordo com as condições biológicas e psicossociais que estão presentes, conjugados em cada pessoa. Nesta grande diversidade encontraremos níveis muito heterogêneos, principalmente em crianças, algumas que atingem desenvolvimento típico para sua idade e outras que apresentam riscos, atrasos no desenvolvimento (CAMPANA, GOMES, 2017).

Assim, a finalidade da educação deve referir-se ao reconhecimento dessa diversidade, enfatizando o desenvolvimento integral de cada pessoa, qualquer que seja sua condição. Para conceituar essas diferenças, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), baseada em uma abordagem biopsicossocial, considera o conceito de deficiência como deficiências, limitações de atividades ou restrições de participação destacando que a funcionalidade e incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interação dinâmica entre estados de saúde (doenças, distúrbios, traumas, lesões, etc.) e fatores contextuais, portanto, uma criança pode se sentir mais ou menos incapacitada dependendo de sua relação com as barreiras ou facilitadores que o ambiente proporciona (JURDI, TEIXEIRA, DE SÁ, 2017).

Nesse sentido, programas voltados para os primeiros anos de vida são fundamentais, considerando as fases de desenvolvimento, modificabilidade cognitiva e plasticidade que caracterizam a primeira infância e que preveniriam atrasos no desenvolvimento e proporcionariam cuidados oportunos às crianças que deles necessitam. Juntos, o cuidado oportuno e preventivo é baseado em abordagens de atenção precoce focadas nos primeiros anos da população infantil, como etapas que estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social, permitindo às crianças uma participação plena e ativa na sociedade (GUIZZO, BALDUZZI, LAZZARI, 2019).

Nesse sentido, a experiência bem-sucedida nos faz refletir sobre a importância de abordar os problemas das crianças e jovens desde cedo, prevenindo dificuldades ou atrasos no desenvolvimento e deficiência em tempo hábil. Isso implica aproveitar ao máximo as possibilidades de desenvolvimento, evitando que as situações de defasagem se agravem (SILVA et al, 2018).

Neste artigo, a ênfase nas necessidades de apoio na primeira infância é colocada na ajuda que algumas pessoas necessitam para atender às demandas do ambiente e garantir processos de aprendizagem de qualidade, evitando ou reduzindo formas de exclusão e discriminação. Nesse sentido, o atendimento precoce envolve uma série de apoios e serviços voltados para crianças com atrasos, riscos ou deficiências no desenvolvimento para melhorar o desenvolvimento pessoal e fa-

miliar, fortalecendo sua inclusão social.

Assim, há crianças que com as medidas e recursos usuais lhes bastam, outras crianças necessitam de ajudas menos “habituais” e mais específicas para avançar nos processos de aprendizagem e participação. De uma perspectiva ecológica, independentemente dos requisitos comuns ou especializados de que necessitam para atingir as competências esperadas em cada fase, defende-se que as crianças de todas as idades são especialmente sensíveis aos cuidados dos pais ou cuidadores primários, uma vez que estabelecem os vínculos afetivos estáveis com eles (CAMPANA, GOMES, 2017).

Nessa interação, as famílias podem criar ambientes estimulantes gerando uma poderosa influência no desenvolvimento. Assim, desde os primeiros meses de vida, um ambiente estimulante afetará as habilidades que as crianças alcançam (SILVA et al, 2018).

Portanto, segundo Lazaretti e Guimarães (2019), o desenvolvimento cognitivo e biológico do bebê dependerá da qualidade da estimulação que recebe do seu ambiente, sendo determinante no desenvolvimento do bem-estar e da saúde. Nesse sentido, propõe-se a atenção precoce vinculada às atividades cotidianas, rotineiras e lúdicas realizadas pelas famílias, desta forma serão geradas oportunidades de aprendizagem em contextos naturais, fortalecendo o sentimento de competência das famílias na tomada de decisões e nas expectativas que geram ao redor de seus filhos.

## **INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

A inclusão, para os fins deste texto, é definida como um processo que permite que todos os meninos e meninas progridam e avancem na aprendizagem e na participação. possibilidades de acessibilidade curricular e social, além da criação de adequações para promover sistemas de participação das pessoas em sua cultura e em sua comunidade (BARROZO, DOS SANTOS, 2021).

Uma resposta à diversidade visa garantir a equidade e a qualidade educacional, aspectos que vão além da superação da pobreza, situações de desvantagem ou privação social colocar-se no reconhecimento de cada pessoa, permitindo-lhe sentir-se igualmente valorizada, receber apoio atempado às suas necessidades e participar plenamente no seu meio e comunidade (MELO, COUTINHO, 2020).

Reforça-se a ideia de Inclusão através de um posicionamento conjunto, em que valorizam a pertença, a aprendizagem e a participação das crianças com e /ou sem deficiência e suas famílias nas diferentes atividades e organizações de sua comunidade, enfatizando três conceitos centrais que definiriam a inclusão, a saber: acesso, participação e apoio (PICCOLO, 2022).

Quando esse processo incide sobre crianças com deficiência, menores de oito anos, denomina-se inclusão na Primeira Infância. Essas instituições têm colocado ênfase na melhoria dos serviços para crianças, tentando combinar critérios de inclusão e seus significados, formas de implementação, padrões, resultados e aspectos centrais para consolidar serviços inclusivos de alta qualidade (MELO, COUTINHO, 2020).

A inclusão na primeira infância incorpora os valores, normas e procedimentos subjacentes ao direito de participação de todos os bebês, crianças pequenas e suas famílias. Por outro lado, a deficiência é entendida como um conceito que evolui, resultado da interação com os outros e com o meio ambiente, portanto, todas as crianças devem gozar dos direitos humanos e liberdades fundamentais (PICCOLO, 2022).

A acessibilidade aos ambientes físicos, culturais, econômicos, sociais e educacionais é assumida como forma de proteger os direitos e a participação das pessoas com deficiência e suas famílias, bem como de todos os membros da comunidade. Da mesma forma, destaca-se a importância da educação e dos primeiros cuidados na primeira infância, a fim de proporcionar-lhes bem-estar e proporcionar-lhes maiores oportunidades de desenvolvimento quando ingressam na escola (BARROZO, DOS SANTOS, 2021).

Portanto, a inclusão deve ser vivenciada e promovida em cenários cotidianos, em locais e atividades desenvolvidas de forma recorrente e que fazem parte do contexto natural de vida de meninos e meninas na primeira infância. Nessas experiências do cotidiano, o “brincar” surge como conceito central das atividades em que as crianças e suas famílias se desenvolvem, surgindo como um cenário natural, propício ao desenvolvimento de habilidades de inclusão para crianças com ou sem deficiência. O desenvolvimento de habilidades inclusivas poderia ser projetado a partir da vontade de jogar com o outro, pois a partir do jogo com dinâmica própria, flexibilidade e regulação, as diferenças são assumidas e acolhidas.

## **O LÚDICO E SUAS PARTICULARIDADES**

O jogo tornou-se fonte de interesse para diferentes disciplinas ao longo da história e principalmente para a educação, pela contribuição que significou nos postulados pedagógicos de grandes pensadores como: Freinet, Dewey, Pestalozzi e Montessori, entre outros. Aspecto revelador da essência do ser humano, pois permite demonstrar as particularidades de cada sociedade em seu desenvolvimento artístico, linguístico, jurídico e poético, entre outros. As características do jogo o posicionam como elemento fundamental no desenvolvimento do ser humano e da cultura, mostrando sua ligação com aspectos cognitivos, afetivos e suprabiológicos (CARNIEL, CUNHA, 2022).

É uma experiência humana transcendental ligada a várias formas de manifestar e vivenciar a cultura. Torna-nos mais humanos e ao mesmo tempo constitui uma experiência de vida que permanece ancorada na memória. O jogo, com sua grande flexibilidade e múltiplas dimensões, possibilita a demonstração de afeto, preocupação e cuidado, favorecendo a expressão da criatividade e da fantasia. Também permite o desdobramento da imaginação, a capacidade de desfrutar junto com os outros, a expressão de gostos e preferências, tornando-se uma oportunidade de despertar curiosidade e espanto a partir de uma experiência satisfatória (GIROTTI, 2017).

O jogo é um elemento central da cultura. As festas e celebrações sagradas são formas pelas quais o jogo se manifesta dentro da cultura, permitindo fortalecer as expressões de uma comunidade e revigorar as manifestações do grupo (MARQUES, 2017).

Alguns aspectos característicos do jogo referem-se à possibilidade de criar e recriar mundos, passando da fantasia para a realidade, em uma relação biunívoca que permite às crianças ir e vir vivenciando sensações, construindo experiências e conhecimentos por meio de suas próprias vivências (CRESPI, NORO, NÓBILE, 2020).

Essas experiências estão enraizadas na cultura, tudo o que ela possibilita ou, ao contrário, restringe, nos permitirá caracterizar as formas de brincar que as crianças desenvolvem. Nesse sentido, o vínculo com pares ou adultos dispostos a se envolver nessa experiência lúdica torna-se um elemento estimulante para o desenvolvimento do jogo (MARQUES, 2017).

No caso das crianças, o jogo dá a possibilidade de repetir infinitamente o que é prazeroso e satisfatório. Além disso, revela os esforços que cada menino ou menina faz para interpretar, abordar e compreender o mundo. É uma atividade voluntária, altruísta, espontânea e prazerosa (CRESPI, NORO, NÓBILE, 2020).

Quando as crianças brincam, elas estão de alguma forma rerepresentando o mundo, usando sua imaginação para imitar as performances que vivenciam na realidade. Sendo uma atividade desinteressada, que não exige o desenvolvimento de um produto específico ou visa o lucro, mas, ao contrário, uma ação livre que está ligada à fantasia e à distração, permite que todos a desenvolvam.

## **O LÚDICO INCLUSIVO OU NÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

A infância e a primeira infância são fases em que o brincar se manifesta como expressão natural do desenvolvimento infantil. Esse período é especialmente valioso para o desenvolvimento e manifestação das interações lúdicas, pois a criança é uma exploradora que descobre infinitas oportunidades de criar, representar o mundo e compartilhar socialmente (DE MELO SOUZA, 2021).

De uma perspectiva abrangente e de acordo com a convenção sobre os direitos da criança especificada no artigo 3, brincar é um direito da criança. Permite que se encontrem em uma atividade prazerosa, manifestando sentimentos de prazer por meio de uma ação livre que se desenvolve intersubjetivamente, como relação e interação com os outros.

Na primeira infância, meninos e meninas expressam, a partir do desenvolvimento de comportamentos psicomotores, a exploração do mundo, iniciações na linguagem ou nas formas de manipular, agarrar ou pegar objetos. A brincadeira está imbricada nesse desenvolvimento e envolve olhares, trajetórias, percursos, movimentos, deslocamentos e gestos que enchem de sentido a ação das crianças. isto é, o brincar é importante para o desenvolvimento em qualquer idade, valioso em si mesmo e não apenas como algo que pode ser controlado e avaliado (BARROZO, DOS SANTOS, 2021).

Consequentemente, o brincar na primeira infância é visto como um aspecto essencial para o desenvolvimento de diferentes funções afetivas, cognitivas e linguísticas. É uma importante experiência humana que permite exibir habilidades para representar e explorar o mundo. Na interação lúdica e no vínculo com adultos e pares, a criança adquire habilidades sociais e potencializa suas

habilidades afetivas e cognitivas (DE MELO SOUZA, 2021).

Ao brincar, ele interage, se conecta e se relaciona com os outros, em situação de prazer. O brincar oferece benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e moral (BUGANTI et al, 2017).

Nesse sentido, a discussão começou a se mover em relação aos estágios de desenvolvimento das crianças e sua relação com o jogo, as habilidades alcançadas e o que acontece com aquelas crianças que apresentam deficiências ou atrasos no desenvolvimento (NESS, 2017).

As habilidades exibidas pelas crianças ao brincar podem ser organizadas em sequências de tempo específicas para cada estágio de desenvolvimento. Essas sequências seriam reveladoras do período lúdico em que se encontram meninos e meninas, com diferenças entre o desempenho de crianças com deficiência e o desempenho de crianças com desenvolvimento típico (SOUZA, DE LIMA NUNES, 2020).

Nesse sentido, para as crianças com desenvolvimento típico, o brincar é uma habilidade muito natural que elas vivenciam no dia a dia, desenvolvendo-se nos diversos ambientes e situações em que participam. Eles conseguem se conectar com os outros, usar brinquedos e objetos para simular situações ou eventos de projeto, usar a imaginação e criatividade para resolver problemas ou encontrar soluções para suas preocupações e desfrutar de um envolvimento sustentado que os mantém motivados por muito tempo. No caso de crianças com deficiência, há variações no desenvolvimento dos diferentes aspectos do jogo, de acordo com Bruno e Nozu (2019).

Algumas crianças com deficiência, dependendo do nível de desenvolvimento que atingiram, apresentam declínios nas habilidades de jogo, em muitas ocasiões, as habilidades de jogo não se desenvolvem espontaneamente, aparecem com menos regularidade e às vezes com declínio significativo em comparação com os tipos de jogos, a interações desenvolvidas durante os tempos de jogo e menor diversificação no desenvolvimento de jogos simbólicos. As crianças com deficiência brincam menos do que as crianças com desenvolvimento típico e seu jogo simbólico é menos variado do que o vivenciado pelas crianças com desenvolvimento típico (SOUZA, DE LIMA NUNES, 2020).

Em geral, os déficits nas habilidades de jogo são uma manifestação de algum atraso ou atraso no desenvolvimento. Por exemplo, crianças com deficiência intelectual apresentam atrasos no desenvolvimento do brincar e do lazer. O jogo caracteriza-se por demonstrar um menor repertório de habilidades, uma linguagem reduzida, uma atividade lúdica menos sofisticada, uma seleção de materiais mais limitada e com menos representações. Crianças com deficiências graves apresentam comportamentos estereotipados (DE MELO SOUZA, 2021).

Por outro lado, crianças com deficiência motora apresentam menor participação devido às dificuldades de manuseio e mobilidade. Crianças com deficiência visual exibem menos brincadeiras de interação social e mais tempo de brincadeiras solitárias do que crianças com desenvolvimento típico. Crianças com dificuldades de linguagem apresentam menor contato social e brincadeiras menos organizadas (BUGANTI et al, 2017).

Essa classificação contemporânea permite que a criança seja inserida nos tipos de jogos que

acessa, integrando experiências de jogo com outros domínios cognitivos que ela está desenvolvendo (NESS, 2017).

Nesse sentido, alivia-se o jogo simbólico e sua relação com a linguagem, destacando que "o jogo simbólico permite facilmente, a partir dos dois anos e meio, introduzir verbalmente a criança em discursos descentralizados do aqui e agora. Da mesma forma, destaca a possibilidade de aquisição de tempos verbais quando as crianças são apresentadas a um mundo narrado, pequenas histórias, personagens e enredos (BUGANTI et al, 2017).

Como foi referido neste artigo, o jogo é dinâmico e multifacetado, pois muda constantemente sem usar uma forma específica ou comportamentos específicos ao se manifestar. Tampouco é desenvolvido em um único contexto ou associado a um conjunto específico de habilidades. Dificilmente se define pelo que pode ser considerado, ao mesmo tempo, ação, processo e produto do comportamento da criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O jogo é uma habilidade que faz parte da vida do ser humano, enriquece sua experiência e nos permite dar sentido e significado às atividades cotidianas. Isso envolve áreas cognitivas, linguísticas, sociais e culturais, tornando-se uma experiência natural que flui ao longo do desenvolvimento, porém no caso de crianças com defasagem ou que apresentam dificuldades em determinada área ou deficiência, esse aspecto também se vê interferido. Pesquisas sugerem que os efeitos de uma intervenção sistemática em crianças com deficiência, participando de experiências de imitação e faz de conta ou jogo simbólico, permite que as crianças adquiram, mantenham e generalizem comportamentos lúdicos para outros contextos.

Uma proposta abrangente que permita que meninos e meninas interajam sistematicamente com seus pais e suas famílias em sessões de jogo, permitiria, a partir de um apoio baseado em aspectos socioemocionais e afetivos, passar de um jogo dirigido e com altos níveis de acompanhamento para o realização de outros domínios do desenvolvimento, incluindo o brincar espontâneo com formas de comunicação mais complexas e respeitando sempre as ideias, necessidades e exigências propostas pelas crianças neste processo.

Iniciar esse acompanhamento desde cedo evitaria dificuldades ou atrasos no desenvolvimento e evitaria que comportamentos de isolamento fossem acentuados em crianças com deficiência. As sequências progressivas com graduação de acompanhamento de moderada a pouca ajuda permitiriam gerar oportunidades de comunicação, socialização com os pares e interação em atividades lúdicas com outras crianças.

Dessa forma, sugere-se a inclusão em idade precoce, a partir das possibilidades oferecidas pelo jogo de favorecer intencionalmente maior desdobramento emocional e social em crianças com desenvolvimento típico e principalmente naquelas que necessitam de ajuda específica para avançar nesse desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BARROZO, Leandra Matos; DOS SANTOS, Joel Cabral. **Educação ambiental e nutricional como práticas educativas para a inclusão de hábitos alimentares saudáveis na primeira infância.** Revista Práticas em Extensão São Luís, v. 5, n. 01, p. 03-117, 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 687-701, 2019.

BUGANTI, Deiziane et al. In **Libras: Criação de um Ambiente Lúdico para Aprendizado de Libras.** Abakós, v. 6, n. 1, p. 3-18, 2017.

CAMPANA, Nathalia Teixeira Caldas; GOMES, Isabel Cristina. **O exercício parental contemporâneo e a rede de cuidados na primeira infância.** Psicologia em estudo, v. 22, n. 3, p. 449-460, 2017.

CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. **Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne.** Revista Teias, v. 23, n. 68, p. 42-54, 2022.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia Finimundi. **As potencialidades do brincar para o desenvolvimento das funções executivas na Primeira Infância.** [TESTE] Debates em Educação, v. 12, n. 28, p. 158-177, 2020.

DE MELO SOUZA, Alexsandra Ricz. **O lúdico no processo de inclusão escolar e social de estudantes com deficiência intelectual.** Revista Educação Continuada, v. 3, n. 4, p. 23-32, 2021.

GIROTTO, Cyntia Graziella. **Comunicação afetiva e prática em atividades lúdicas na primeira infância: o que obter de um livro no processo de humanização infantil?.** Humanidades & Inovação, v. 4, n. 1, 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha.** Educar em Revista, v. 35, p. 271-289, 2019.

JURDI, Andrea Perosa Saigh; TEIXEIRA, Patrícia Andrade; DE SÁ, Cristina Santos Cardoso. **Vulnerabilidade sócio ambiental e o cuidado na primeira infância: o olhar da terapia ocupacional para o trabalho em creche.** Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 28, n. 3, p. 281-289, 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MAGALHÃES, Giselle Modé. **A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvendo para todas as crianças.** Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, p. 1-21, 2019.

MARQUES, Jacia Veranilza de Lira. **Contribuições das atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem na Educação Infantil.** 2017. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MELO, Josefa Gomes dos Santos; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. **Educação infantil: métodos e estratégias para inclusão.** Revista Espacios, v. 41, n. 18, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas,** p. 60-83, 2017.

MONTEIRO, José Carlos; NERES, Celi Corrêa. **A inclusão na educação infantil: análise do documento saberes e práticas da inclusão.** Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, v. 1, n. 1, 2017.

NESS, Rubia. **Inclusão matemática para crianças com deficiência visual.** Revista Viver IFRS, v. 5, n. 5, p. 62-64, 2017.

PICCOLO, Gustavo Martins. **A inclusão como princípio inegociável: contribuições à educação infantil.** Zero-a-Seis, v. 24, n. Especial, p. 526-550, 2022.

SILVA, Flávia Calheiros et al. **Capacitação para profissionais de Educação Infantil sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Vírus Zika e outras alterações neurológicas.** Educação, v. 8, n. 1, p. 57-71, 2018.

SOUZA, Alanna Patrícia Ribeiro; DE LIMA NUNES, Laísy. **Primeira infância em foco: a educação infantil como contexto potencializador da aprendizagem socioemocional.** Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 10, n. 21, p. 354-381, 2020.

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

**HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES**

Professora na Rede da Prefeitura de SP; Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.



## RESUMO

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

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

## INTRODUÇÃO

O direito à Educação, considerado um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo amplamente discutido nas diversas instâncias da sociedade. Mais recentemente, assiste-se a um rico debate quanto a necessidade de tornar esse direito, de fato, um direito universal, ou seja, estendido a todos os indivíduos independentemente de suas características pessoais. O contexto de tal debate é a histórica exclusão de setores da sociedade que, por suas especificidades manteve-se, na prática, alijado dos processos educacionais formais.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL**

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

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Conceituar a Deficiência Intelectual.

Definir Educação Inclusiva, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

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

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

### **METODOLOGIA**

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

### **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)**

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

Atualmente, uma definição bastante aceita e utilizada é a da Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas (AAIDD), que propõe que a deficiência intelectual seja

caracterizada “por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso em três domínios fundamentais: conceitual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos” (BELO ET AL., 2008, p. 8).

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

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

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

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

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

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

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

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

A ideia de se estender o direito à educação a todos, sem quaisquer distinções, é indisso-

ciável do conceito de sociedade inclusiva, que representa uma nova visão de sociedade baseada na disseminação dos valores humanos. Admitir a presença de alunos com deficiência nas escolas implica em repensar as próprias relações que ocorrem nos ambientes escolares. No lugar de uma escola que esteja baseada no desenvolvimento competitivo de talentos individuais, propõe-se outra, na qual “os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas” (MANTOAN, 2006, p. 53).

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

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

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

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

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

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

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

não sendo possível a criação de fórmulas universais.

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

## EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

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

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

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

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

De qualquer forma, a legislação brasileira atual em torno da questão da Educação Inclusiva e da Educação especial representa um avanço no sentido de tornar o direito à Educação, efetivamente, um direito de todos.

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

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

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

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

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

## **ALUNOS DEFICIENTES E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## INCLUSÃO ESCOLAR DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

Lopes e Marquezine (2012) investigaram um caso de sala de recursos para alunos com deficiência intelectual, a partir da ótica dos professores. O estudo permitiu concluir que:

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

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

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

## **O CASO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

### **Aprendizagem dos alunos autistas**

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

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

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

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

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

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

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

## **A ALFABETIZAÇÃO DOS AUTISTAS**

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

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

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

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

Crianças autistas são alfabetizadas de modo muito gradual, sendo necessário ensinar um conceito por vez. Recomenda-se, neste sentido, começar pelos fonemas (o som produzido por cada letra), para se chegar à formação das sílabas, palavras e, depois, construção de frases. O tempo dedicado à aprendizagem da leitura deve, também, ser aumentado gradativamente.

Finalmente, é necessário adequar a alfabetização aos diferentes sentidos. Há autistas mais visuais, que necessitam de livros com mais imagens, outros mais auditivos, que preferem ouvir instruções orais para depois realizar as atividades, para os quais os audiolivros são um recurso

bastante eficaz. Há, ainda, aqueles que aprendem melhor quando podem manipular objetos e assim por diante.

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Foi possível, também, identificar, na literatura, alguns caminhos para se construir uma escola que incluía os deficientes intelectuais no direito à Educação: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

Dessa forma, alguns caminhos já estão sendo construídos para a inclusão escolar dos deficientes intelectuais. Entretanto, cabe a cada equipe escolar, no exercício de sua autonomia peda-

gógica e de seu compromisso político, analisar a sua situação específica, buscando respostas tanto em sua realidade quanto na produção acadêmica sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

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

BATTAGLIA, Laura. **Inclusão escolar: práticas e compromissos**. Disponível em: <http://www.saci.org.br>. Acesso em 01 nov. 2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TISMOO, **Biotecnologia.** Disponível. em: <https://tismoobiotecnologia>. Acesso em 01 nov. 2022.

# A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## IZABEL CHRISTINA FUNICELLI DA SILVA

Graduada em Letras pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (2005) e Pedagogia pela Universidade de Santos (2015); Especialista em Psicopedagogia (2008); Educação Inclusiva (2014); Docência do Ensino Superior (2018) e Musicoterapia (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Língua Inglesa – na EMEF Raul de Leoni e EE Guilherme de Almeida.



## RESUMO

Este estudo irá abordar a importância da música no processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, a fase da vida onde ocorrem as mais diversas descobertas. O objetivo desse trabalho foi investigar a utilização da música como recurso didático indispensável nas práticas pedagógicas que propiciam uma aprendizagem de forma lúdica, despertando o imaginário e abrindo as portas para novos conhecimentos. Através do diálogo com os teóricos foi feita uma abordagem, análise e caracterização sobre as contribuições da música na Educação Infantil como recurso didático na dinâmica escolar. Os resultados mostram que a música na educação, principalmente de crianças, desenvolve a percepção, estimula a memória e favorece a inteligência por compreender um universo que compõe expressão de sentimentos, ideias, valores culturais, e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que ele vive.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música; Educação Infantil; Recurso Didático.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo foi desenvolvido com o objetivo de abordar a música na Educação Infantil como um recurso didático indispensável, pois ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem além do gosto musical, a convivência, a socialização e a inclusão, propiciando à criança uma interação com o mundo que ela vive.

Incluir a música na aprendizagem é oportunizar momentos de criatividade que podem ser a chave para que a música não seja vista apenas como uma combinação de sons, mas como uma das mais belas artes e como um meio privilegiado de favorecer a alfabetização, que é antes de tudo uma alfabetização corporal (BARRETO, 2000).

Na Educação Infantil as atividades com música auxiliam de maneira lúdica e prazerosa o processo de ensino e aprendizado, uma vez que os momentos de troca e comunicação sonora musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO, 1998).

Assim, na busca de ter uma compreensão mais ampla sobre o tema, a presente pesquisa irá identificar através da literatura o surgimento da Educação Infantil no Brasil, a música no processo de ensino e aprendizagem e a importância da música como um recurso didático indispensável no contexto educacional infantil. Procurou-se seguir uma metodologia orientada pela pesquisa bibliográfica em livros, internet e revistas científicas, tendo como referencial teórico os autores: Teca Alencar de Brito, Cynthia Costa, Juliana Bernardino, Mariana Queen, Nicole Jeandot e outros.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX, de acordo com Souza (2007). O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröbeliana - já tinham seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875. No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia a elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. O jardim-de infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröbel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral.

Em 1899, no Rio de Janeiro, foi inaugurada a primeira instituição brasileira de ensino que atenderia as crianças de mulheres trabalhadoras da indústria, mas apenas em 1940, que foram criadas políticas públicas que garantissem a essas crianças, os devidos cuidados, entretanto baseado num modelo assistencialista.

No intuito de acolher as mães que ainda amamentavam seus filhos, surgiram as creches e berçários em 1943. Mas só em 1980, após várias lutas dos movimentos sociais e feministas da época, a creche tornou-se um direito da mãe trabalhadora, assim houve um aumento significativo das creches.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação das crianças pequenas como Dever do Estado e Direito da Criança, exposto em seu artigo 208. A constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovada a Lei 8.069/90 - o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. Em seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos inerentes a pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades.

Entre os anos de 1994 e 1996, foi criada a Política Nacional de Educação Infantil pelo Ministério da Educação. Uma série de documentos que estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; Por uma política de formação do profissional de educação infantil, que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; Educação infantil: bibliografia anotada e Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições (PASCHOAL 2009; MACHADO, 2009).

Logo em seguida, ainda em 1996, a educação infantil foi inserida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O Ministério da Educação tomando por base seus documentos de 1994 e 1995, em consonância com a legislação vigente e o processo histórico que acompanhou a trajetória das instituições de atendimento à infância, seja a creche ou a pré-escola, definiu o ano de 2006 como o ano da Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino. Recomendando que a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas Ciências quanto pela Arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006).

Após essa abordagem histórica sobre os avanços conquistados pela Educação Infantil e nas diretrizes e bases que ela assegura, em seguida será abordada a importância da música nesse processo de ensino e aprendizagem.

## **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A música é uma forma de arte que se constitui na combinação de vários sons e ritmos, seguindo uma organização ao longo do tempo. É uma linguagem que se traduz em formas sonoras

capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos.

Não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias. Segundo Snyders (1997), a música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, a música ainda é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais.

Na educação, a música está presente desde muito tempo, sendo que, na Grécia antiga, era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia, Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI 1998).

No contexto da Educação Infantil, a música vem ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos os quais alheios às questões próprias dessa linguagem, tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, como por exemplo: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, e etc. (RNCEI 1998).

A importância da música como um recurso didático indispensável na Educação Infantil também está fundamentada na própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei no 9394/96) quando afirma que a finalidade da Educação Infantil está relacionada ao desenvolvimento integral da criança, ou seja, pensando nesses termos, a música assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil em seus vários aspectos.

A real inserção da música na estrutura curricular da educação básica ganha maior visibilidade a partir da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica. De acordo com COSTA; BERNARDINO; QUEEN (2013, p.1),

[...] a música contribui para a formação integral do indivíduo, reverencia os valores culturais, difunde o senso estético, promove a sociabilidade e a expressividade, introduz o sentido de parceria e cooperação, e auxilia o desenvolvimento motor, pois trabalha com a sincronia de movimentos.

No dia 03 de maio de 2016 foi publicada a Lei 13.278/2016 que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) estabelecendo um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

É por intermédio da música que as crianças passam a se conhecer melhor e aos outros também, de acordo com Gordon (2000). A música torna capaz o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. É através das experiências que envolvem músicas, histórias, brincadeiras e jogos que a criança constrói seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, a seguir será abordada a importância da música no desenvolvimento

das crianças e sua utilização como um recurso didático indispensável nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

## GRANDES PEDAGOGOS QUE INFLUENCIARAM NO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

São diversos os fatores que determinam o processo de planejamento de aulas para a musicalização infantil. Segundo autores Vivian Madalozzo e Tiago Madalozzo (2013) não pretendemos citar todos eles, visto que muitos são culturais e distinguem-se pela formação do educador. As principais questões, os educadores musicais, fundamentais para um bom planejamento. Entendemos musicalização, uma abordagem específica de educação musical, por meio de canções, jogos, danças, exercícios de movimento, relaxamento, prática instrumental, improvisação e audição, noções básicas de ritmo e melodia, que quando apresentados à criança, se reportam ao universo lúdico da infância.

O desenvolvimento em resposta à música, imprecisa, no começo transforma-se pouco a pouco em uma resposta elaborada. E, à medida que se processa essa modificação, verifica-se também um aumento da variedade e caracterização estrutural: os conceitos musicais inicialmente aprendidos de modo muito vago pelo processo de aprendizagem, vão progressivamente sendo compreendidos e assimilados.

Para Seashore (1919, p.170):

As impressões de ritmos musicais despertam sempre, e em certa medida, imagens motoras na mente do ouvinte, e em seu corpo, reações musculares intuitivas. As sensações musculares acabam por associar-se às sensações auditivas que, assim reforçadas, se impõem mais ao espírito, para apreciação e análise.

A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical foi proposta pelo pesquisador e educador musical de nacionalidade britânica Keith Swanwick. Com base nos estudos de Piaget, esta teoria trata do desenvolvimento musical de crianças e adolescentes. Para Swanwick (2005), a aprendizagem musical é construída em etapas de desenvolvimento: o homem se desenvolve por etapas, como em uma espiral: Antes da pronúncia do vocabulário, sons; antes da vida adulta, uma vida infantil e pré adulta.

O desenvolvimento musical se dá de modo contínuo, inicia-se com experiências verdadeiras. Depende, porém da existência, no ser humano, de uma função que o referido psicólogo chama de musicalidade, a capacidade do indivíduo para dar respostas a padrões rítmicos e melódicos, que são a substância da arte musical. A evolução intelectual do aluno, para que esse tenha um desempenho significativo, requer elementos que contribuam tanto na participação do aluno quanto na estimulação para aprendizagem dos conteúdos. A prática educativa associada à linguagem musical apresenta relevantes desenvolvimentos no aspecto de conteúdo, cognição e interação entre crianças, além de exercer papel de mediador.

Um professor realizando uma atividade com seus alunos e que envolve a musicalização, propicia a eles, de acordo com a forma de aplicação, o estímulo de movimentos específicos que auxiliam na organização do pensamento, além de favorecer a cooperação e comunicação das ativi-

dades que são realizadas em grupo. É essencial que o professor, além das atividades trabalhadas no dia a dia em sala de aula, trabalhe de forma paralela conteúdos relacionados com as letras das músicas cantadas.

A música torna o ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, visto que propicia uma sensação diferenciada ao ambiente escolar, proporcionando satisfação àqueles que dele participam. Percebe-se que a música na educação brasileira ainda é vista como um entretenimento, um recurso de reposição em momentos em que não se é possível cumprir o planejado pelo currículo escolar, sem a importância devida como material didático-pedagógico que possa contribuir para o desenvolvimento no ensino aprendido do aluno e a formação do homem. As escolas tentam se adequar à nova disciplina com novas estratégias, por vezes não precisas, porém a música possui caráter racional, subjetivo e emocional e certamente poderá auxiliar no processo ensino-aprendizagem, já que por apresentar característica interdisciplinar é de grande valia como instrumento metodológico e didático-pedagógico.

## **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA COMO UM RECURSO DIDÁTICO INDISPENSÁVEL**

A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam o desenvolvimento curricular do ensino. Para isso acontecer é necessário a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares. A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontece são diferentes posições multidisciplinares.

Nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais. Se faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional. Devendo se apresentar maneiras de transmitir e produzir o conhecimento, e também repensar a educação, se é que existe a tendência de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar.

A música não somente é uma simples ferramenta, sendo acessível, ela não necessita, necessariamente, de mais nada além de alunos e professores para ser produtiva, ser adaptável, ela precisa apenas ser ouvida, sentida, pois um som produzido, tanto por instrumentos elétricos ou pelo corpo como assobios e palmas, pode transportar os alunos para um mundo de aprendizado amplo em que a intensidade deste processo varia de acordo com as diferenças individuais.

A música é capaz de tornar qualquer ambiente agradável, prazeroso e leve, encantando as crianças desde muito cedo, por isso consegue atrain-las com suas facetas como, ritmo, melodia e harmonia. Na vida infantil o ensino da música vem como forma de compreensão de mundo. Ao nascer, a criança vai se desenvolvendo, com a ação de falar, cantarolar, explorando assim esse universo sonoro com sons que podem ser produzidos por ela própria. Pode, por exemplo, explorar algum objeto como um chocalho, até mesmo uma bexiga rasgada, sem que seja necessária a orientação

de um adulto, pois a criança, por si mesma, através do manuseio do objeto percebe que ele produz sons dependendo da maneira que ela o mexa. E, simultaneamente, ela acompanha cantarolando, fazendo seu ritmo e sua melodia.

Segundo LISARDO (2009, p.32),

A música que nos transmite sensações, emoção ao ouvir, cantar ou dançar, a música que nos aproxima das vibrações ou da escuta musical é a mesma que dialoga com o corpo, que evoca a linguagem, cria fantasias e possibilita a toda pessoa descobrir-se a si própria e ao mesmo tempo se revelando ao outro, inserindo-se no convívio social.

De acordo com Costa (1970), a música atende as mais variadas necessidades da criança (necessidade de aceitação no grupo; de segurança e satisfação; de dar e receber afeto; de autoexpressão e de criatividade), logo ela é por si só, elemento altamente incentivador. Através da música é possível criar ambiente favorável para o que se deseja ensinar, uma vez que ela é sempre agradável as crianças, desde que observados certos princípios em relação a música a ser dada, como o da qualidade, da adequação ao nível das crianças, a técnica de ensino usada, entre outros. A aprendizagem efetua-se de forma global.

A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido 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 realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (RCNEI, 1998). Através da música pode-se trabalhar a linguagem oral e escrita possibilitando o estímulo da criança em ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significado de novas palavras que depois incorpora a seu repertório. Todos esses benefícios são estendidos não só à linguagem falada, mas também à escrita, na medida em que boa percepção, bom vocabulário e conhecimento de estruturas de texto são elementos importantes para ser bom leitor e bom escritor.

Além de trabalhar a oralidade e a escrita a música proporciona uma importante fonte de estímulos e sensações para a criança, desperta sentimentos que ajudam de maneira especial a dar impulso vital, despertando a vontade, a imaginação criadora, a sensibilidade e o amor, ajudando a criança em seu aspecto afetivo e cognitivo. A música expressa um pensamento, quer quando se canta uma letra, quer quando se ouve uma melodia.

Na Educação Infantil, a música tem grande contribuição e estimula o desenvolvimento mental e psicológico das crianças, que vão beneficiar o seu desenvolvimento, promovendo a socialização na sala de aula, a criatividade, o desenvolvimento da coordenação motora, expressão corporal, a linguagem oral e possibilita sua integração cultural. A música é uma ferramenta para desenvolver na criança uma atitude positiva para este tipo de manifestação cultural, capacitando-a para expressar seus sentimentos de beleza e captar outros sentimentos, inerentes a toda criação artística. Por isso faz-se necessário que o educador aproveite esse recurso didático dentro das salas de aula, explorando o espaço e principalmente as sensibilidades das crianças.

A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (to play) e no francês (jouer), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois é fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. (BRASIL, 1998, p. 71).

A música além de ser um grande meio de socialização e uma área de conhecimento, é também um instrumento facilitador de aprendizagem, ela é uma arte que incorpora coordenação motora, memorização, atenção, através da música a criança encontra um meio de se expressar e manifestar, de se alegrar e dar alegria aos que dela se aproximam, dá um sentido a sua vida, de se enobrecer, porque a música é um dos meios de intensificação dos sentimentos, emoções e tradição de um povo, a criança se enriquece culturalmente.

Conforme a teoria de Piaget o cognitivo é propiciado através de um ambiente rico em estimulação e acomodação dos exercícios das capacidades mentais das crianças. Poderia ser associado nesta linha o musicista Suzuki. Quanto mais estimulado o ambiente, motivarem a criança, ela aprenderá mais facilmente desenvolvendo duas aptidões cognitivas, como falar uma nova língua. Assim, a nova língua seria a música num processo de compreensão após a imitação, como aprender a língua materna. Afetividade e imitação poderiam se correlacionar com Wallon (STRAPAZZON, 2013).

A música é indispensável na construção do conhecimento e principalmente no desenvolvimento infantil. É um recurso didático que propicia ao aluno um aprendizado global, envolvido com o mundo. Na sala de aula ela auxilia de forma significativa a aprendizagem. Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem e tem a possibilidade de ser usado em todo ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A música é uma ferramenta para desenvolver na criança uma atitude positiva para este tipo de manifestação cultural, capacitando-a para expressar seus sentimentos de beleza e captar outros sentimentos, inerentes a toda criação artística. Por isso faz-se necessário o uso desse recurso didático dentro das salas de aula, explorando o espaço e principalmente as sensibilidades das crianças.

Com ela permite-se o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. É através das experiências que envolvem músicas, histórias, brincadeiras e jogos que a criança constrói seus conhecimentos.

Através da pesquisa realizada, verificou-se que a música é percebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação da criança consigo mesma, com o outro e com o meio em que vive. Ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento nas áreas física, mental, social, emocional e espiritual, a música favorece o bem-estar e o crescimento das potencialidades das crianças, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções. Jeandot (1990) afirma que as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos corporais, como palmas, sapateados e danças, o que facilita a forma como o professor pode utilizá-la em sala de aula.

Quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia a dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.

A música como um recurso didático na Educação Infantil prepara a criança para o futuro possibilitando a ampliação de conceitos e proporcionando meios de reflexão na construção da sua criticidade e autonomia. As atividades com música servem de motivação e estímulo para as crianças contribuindo para a elevação de sua autoestima, trabalhando o belo e estimulando as sensibilidades realizando grandes transformações.

Os resultados mostram que a música na educação, principalmente na Educação Infantil, desenvolve a percepção, estimula a memória e favorece a inteligência por compreender um universo que compõe expressão de sentimentos, ideias, valores culturais, e facilita a comunicação das crianças consigo mesmas e com o meio em que vivem.

Portanto, constatou-se através dessa pesquisa que a utilização da música como um recurso didático na Educação Infantil é indispensável, uma vez que ela ajuda de maneira lúdica e prazerosa o aprendizado, despertando a sensibilização e a conscientização das possibilidades que a música oferece para o bem-estar e o crescimento do saber das crianças.

As atividades com música auxiliam de maneira lúdica e prazerosa o processo de ensino e aprendizado, uma vez que os momentos de troca e comunicação sonora musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, despertando o imaginário e abrindo as portas para novos conhecimentos.

O valor da música na educação infantil pode ser visto sem sombra de dúvidas como uma parceria que dá certo. O trabalho realizado com a música em sala de aula pode deixar o ambiente leve, alegre, permitindo que a criança possa se expressar, brincar, entrar em contato com as vivências do dia a dia, com a família, e desenvolver seu vocabulário, ajudando o processo de aprendizagem da escrita e leitura. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que a música é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade, pois auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha imaginação, criatividade, capacidade de concentração, fixação de dados, experimentação de regras e papéis sociais, desenvolvem a expressão, o equilíbrio, a autoestima, autocohecimento e integração social (BRASIL, 1998).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tatiana. **A educação infantil segundo as diretrizes básicas**. Disponível em: <http://professoratianealmeida.blogspot.com.br/> Acesso em: 14 nov. 2022.

BARRETO, S. J. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRITO, T.A. **Música na Educação Infantil**. Editora Petrópolis. São Paulo, 2ª Edição, 1998.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana; QUEEN, Mariana. **Música: entenda por que a disciplina se tornou obrigatória na escola**. São Paulo: Átomo, 2013.

COSTA, N.M. VALLE, E.A.D. **Música na escola primária**. Rio de Janeiro 1970.

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

GORDON, E. **Teoria da aprendizagem musical: competência, conteúdo e padrões**. 1ª ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1993.

LISARDO, Hernany. **Música e inclusão social: construindo novos paradigmas**. Betim: Funarbe, 2009.

PASCHOAL, J.D. MACHADO, M.C.G. **A História da Educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Editora Cortez, 3.ed. 1999.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007

STRAPAZZON, M.A.L. **A Música no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil**. 2013.

## ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

**TODOS SOMOS SERES MUSICAIS**. Disponível em: Teca Alencar de Brito - Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM. Acesso em 10 nov. 2022.

**O QUE É EDUCAÇÃO MUSICAL?** Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br> . Acesso em 02 nov. 2022.

**O QUE É IMPORTANTE NO PROJETO GURI?** Disponível em: [www.projetoguri.org.br/quem-somos](http://www.projetoguri.org.br/quem-somos) Acesso em 10 nov. 2022.

**EDUCAÇÃO INFANTIL.** Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com> Acesso em 09 nov. 2022.

**PROJETO MUSICAL – UMA SINFONIA DIFERENTE.** Disponível em: [www.projetomusical.com.br](http://www.projetomusical.com.br) Acesso em 06 nov. 2022.

**LEIS QUE GARANTEM A EDUCAÇÃO DE MÚSICA NA ESCOLA.** Disponível em: <http://revista-escola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/musica-sera-conteudo-obrigatorio-educacao-basica-541248.shtml> Acesso em 06 nov. 2022

# A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

## LUCIANO DANILLO DE FREITAS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (2009); Enfermagem pela Universidade de Mogi das Cruzes (2013); Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2019), Letra – Português pela Universidade Nove de Julho (2020); Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2016), Pedagogia Institucional pela Faculdade Casa Branca (2016), Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação à Distância pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020), Direito Educacional pela Faculdade Conectada Faconnect (2021); Coordenador Pedagógico na EMEI Valdir Azevedo, Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências na EMEF Professor Mailson Delane.



## RESUMO

A avaliação da aprendizagem deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo utilizada de forma contínua e processual, como um dos aspectos complementares do processo ensino e aprendizagem. Para a realização de uma avaliação que priorize a modalidade formativa, existe uma grande variedade de instrumentos avaliativos, sendo que devem ser selecionados visando os objetivos propostos. O presente trabalho tem por objetivo investigar quais as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar, assim como, analisar o papel da avaliação no dia a dia de uma escola; explicitar os diferentes entendimentos sobre a temática na visão de diferentes autores. Realizei a pesquisa da literatura bibliográfica sobre a temática estudada explicitando as concepções de diferentes autores sobre avaliação, utilizando. Apesar dos professores possuírem concepções inovadoras acerca da avaliação, sentem dificuldade de modificar sua postura em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; Práticas; Escolar.

## INTRODUÇÃO

O processo de avaliar é a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante.

Para o âmbito científico podem surgir novas possibilidades de avaliação, onde professor e aluno possam trabalhar juntos para melhorar o processo de ensino aprendizagem, através de uma prática cotidiana reflexiva de acompanhamento do processo de construção do conhecimento escolar. Fazer da avaliação algo gratificante e não temido pela maioria. Avaliar para refletir, discutir, investigar e possibilitar transformações. Assim, perceber se o objetivo foi atingido, como função estimuladora e de incentivo ao estudo. O desenvolvimento do processo educativo deve ser acompa-

nhado de uma avaliação constante.

A avaliação tem que ser um momento de aprendizagem que permita repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula.

A avaliação no contexto escolar é uma prática educativa geradora de muitos conflitos e dificuldades, por conta da sua complexidade vista por todos os membros da escola. Ela se torna, na maioria das vezes, um desconforto tanto para os professores quanto para os alunos. Todavia avaliar é indispensável em qualquer proposta de educação, é imprescindível durante o processo educativo, caso contrário, não teria sentido o grande número de pesquisas e estudos sobre o tema. Levando em consideração que a avaliação é tão discutida nas escolas, gerando polêmica entre todos os atuantes.

A avaliação da aprendizagem escolar deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo utilizada periodicamente como um dos aspectos complementares do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, reforça que ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada.

Sendo a avaliação da aprendizagem um componente indispensável do processo educativo, é fundamental que haja um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento. Para isso, o professor precisa caminhar ao lado do aluno, durante todo o caminho de sua aprendizagem. Considerar que a avaliação da aprendizagem apresenta funções básicas de diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). A avaliação da aprendizagem escolar é um tema bastante discutido entre todos os envolvidos da escola. Ela causa polêmica e desconforto entre professores, alunos e equipe pedagógica em geral, entretanto, é indispensável para o cotidiano escolar. A preocupação constante dos professores em relação à avaliação acontece, porque faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino (HAYDT, 2002 p.11-12).

O período de avaliação deixa as pessoas mais desacomodadas e, tanto alunos quanto professores, tensionados. Não é sem razão, pois, que avaliar pessoas e seus desempenhos implica, sempre, julgamento (PERNIGOTTI et al. 2000 p.54).

Para os alunos, avaliar é simplesmente fazer prova, tirar nota e passar de ano. Já para os professores, é visto na maioria das vezes, como uma questão burocrática. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de dinamização do processo de conhecimento, a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento. Existem professores que chegam às salas de aula e dizem que é dia de prova surpresa. Isso para os alunos é como se fosse um pesadelo, pois acham que não estão preparados e que não vão tirar uma boa nota. A avaliação torna-se um instrumento de ameaça e de castigo para o educando em vez de ajudar no processo ensino-aprendizagem, afirma que, o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo (LUCKESI, 2002 p.3).

A avaliação não pode ser instrumento de castigo para os alunos ou para preencher a aula, caso o professor não tenha preparado, deve fazer parte da rotina de sala de aula, deve ser planejada

pelos professores como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem, a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos.

Avaliar não se restringe somente a fazer provas e aplicar trabalhos. Desde o momento que entra na sala de aula, o professor já faz uma avaliação ao olhar para os alunos, avalia a roupa que eles estão vestindo, o tipo que está o cabelo, a forma que se comunica com os colegas, etc. Também ao conversar com o aluno, o professor o avalia, nos seus gestos, na sua maneira de se comportar e pensar. A avaliação não acontece em um só momento, ela acontece o tempo todo. Temos que ver a avaliação como um aspecto integral do processo de ensino-aprendizagem e como parte essencial das tarefas que o docente executa em aula (QUINTANA, 2003 p.163).

A avaliação não deve se prender ao sistema: a nota. Por exemplo, se o aluno tira nota, ele passa de ano, se não tira, não passa de ano. A avaliação vai muito, além disso. Ela está dentro do processo ensino-aprendizagem, professores e alunos têm que trabalharem juntos. O professor tem aquela ideia: eu ensino, o aluno aprende e depois eu avalio no final. Na verdade, a avaliação tem que acontecer constantemente. Tem que ter um olhar reflexivo para observar o aluno. a nota é a necessidade para se manter a disciplina, obrigar a estudar toda a parafernália sem sentido e poderosa arma para favorecer ou impedir às pessoas subirem na vida. Se esses três elementos forem modificados, teremos outro tipo de escola (WERNECK, 2002 p.27).

Os profissionais da escola não devem utilizar a avaliação apenas como instrumento de classificação. A avaliação tem que servir para uma tomada de decisão quanto às providências a tomar rumo ao objetivo principal do processo ensino aprendizagem que é o crescimento e a aprendizagem do aluno (VASCONCELLOS, 2002 p.12).

A avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos, não dá ênfase ao desenvolvimento e em nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (LUCKESI, 2002 p.3).

A avaliação assume uma dimensão mais abrangente. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. As práticas avaliativas classificatórias fundam-se na competição e no individualismo, no poder, na arbitrariedade presentes nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores (HOFFMANN, 1995 p.6).

Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. O que predomina é a nota; não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. Os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados (LUCKESI, 2002 p.6).

A atribuição de nota é vista como meio de controle do aluno para que ele realize as tarefas propostas pelo professor e mantenha-se disciplinado em sala de aula a nota passa a ser um fim e não apenas a representação do rendimento do aluno (SOUZA, 1997 p.12).

As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar (LUCKESI, p.3, 2002).

A atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa. A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. Observar bem que estamos falando de qualificação do educando e não de classificação. O modo de utilização classificatória da avaliação é um lúcido modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários (LUCKESI, p.5, 2002).

A verificação dos resultados escolares não deve ser uma sentença, mas um diagnóstico que orienta a tarefa do professor. O sistema de verificação que consiste em comparar os alunos entre si, não só é profundamente injusto, como provoca hostilidades e desavenças, quebrando a desejável solidariedade que deve ser cultivada na juventude. Cada aluno deve ser comparado a si próprio, apenas. As comparações criam competição, ódio, inveja, desânimo. O atual processo de verificação do rendimento, se por um lado é instrumento precário de avaliação, por outro favorece a criação de perigosos hábitos e atitudes de desonestidade, fraude, de confiança no fator sorte e de memorização, desorganizando a vida intelectual do aluno e preparando-o para estender à vida de cidadão e de profissional os processos corrompidos aprendidos nos bancos escolares.

A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento. Não tem sentido a escola continuar usando a avaliação apenas como instrumento de classificação em detrimento de outras possibilidades mais lícitas como a de diagnóstico, por exemplo. O ser humano é uma totalidade afetiva, social, motora corporal e cognitiva. Todas essas dimensões devem ter igual importância na sua formação.

Uma avaliação acadêmica precisa considerar essa totalidade e não apenas o seu aspecto cognitivo, como habitualmente acontece na maioria dos processos avaliativos, em quase todo o nosso universo escolar. Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado; não pode ter preço.

A ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está solidamente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos. Medir é o processo de quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, enquanto que avaliar compreende a determinação do valor de alguma coisa, para certa destinação na avaliação vai-se além da medida. A diferenciação entre medida e avaliação gera duas considerações básicas a medida pode ser um passo inicial, necessário, às vezes bastante importante, mas não é uma condição essencial, nem suficiente, para que a avaliação da aprendizagem se concretize; para que a avaliação se concretize é necessário que se obtenha, através da coleta de dados quantitativos e qualitativos, um universo de informações que subsidiarão o julgamento de valor e a tomada de decisões.

Precisamos transformar o discurso avaliativo em mensagem que faça sentido, tanto para

quem a emite quanto para aquele que a recebe. O objetivo primeiro é uma boa aprendizagem. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva

Objetivo geral desse artigo foi investigar quais as concepções de avaliação que permeiam o cotidiano escolar. Objetivos específicos foram analisar o papel da avaliação no processo educacional da escola; explicitar os diferentes entendimentos sobre a temática na visão dos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano escolar permeiam diversos instrumentos avaliativos, não ficando restrito somente às provas. A diversidade de instrumentos é importante para se obter um melhor aproveitamento do processo ensino aprendizagem. Avaliar um educando implica, antes de tudo, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

Para a grande maioria dos professores a avaliação adotada na disciplina é coerente com os objetivos propostos. A avaliação é feita dia a dia, através das atividades propostas por mim e realizada pelo aluno, pois o atendimento é individual com planejamento individualizado.

Participação das atividades em sala, como leituras de textos, pesquisas, produção e interpretação trabalhos individuais e em grupos, feitos em sala ou em casa e provas objetivas e dissertativas, são os mais utilizados. Participação do aluno em sala, textos escritos, produção e interpretação, tarefa, provas e trabalhos.

Avaliar é investigar para intervir. Para realizar essa tarefa, o professor poderá construir os mais variados instrumentos, com a condição de que eles sejam bem elaborados e adequados às suas finalidades. Porém na grande maioria das vezes a avaliação não é utilizada desta maneira, mas sim como punição.

A avaliação vem como consequência do aprendizado; um critério importante que auxilia na avaliação, que nem sempre a maior nota representa que o aluno sabe tudo, e se a nota for muito baixa, é preciso utilizar outras técnicas e instrumentos para avaliar; que a nota pouco representa para o professor, representando mais para os alunos e pais de alunos, que a vêem como um referencial; que representa a disciplina que o aluno tem em conquistar melhores objetivos e que a nota é dada a partir da produção do aluno. Para mim pouco representa, mas percebo que os alunos do ensino regular e os pais compreendem melhor o seu desempenho através da nota.

Ao longo do trabalho percebi o quanto é importante discutir sobre a avaliação e o quanto é significativo o seu uso dentro do sistema de ensino, para a melhoria do ensino aprendizagem. Sem uma avaliação de qualidade, centrada nos seus reais objetivos, não tem como saber o quanto o aluno progrediu ou regrediu em determinados conteúdos e quais conhecimentos que ele vai levar para a série seguinte.

A avaliação só faz sentido, se os seus resultados permitirem tanto aos alunos quanto aos professores, uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. A nota é apenas uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais e não deve ser o elemento prin-

cipal da avaliação.

## REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, p.11-12, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, p.16, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, p.3-9, 2002.

PERNIGOTTI, J. M. et al. **O portfólio pode muito mais do que uma prova**. Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 54-56, fev/mar. 2000.

QUINTANA, H. E. **O portfólio como estratégia para a avaliação**. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, p.163, 2003.

SOUZA, S. Z. L. **A prática avaliativa na escola de 1º grau**. In: SOUZA, C. P. de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, p. 12-13, 1997.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, p.12, 2002

WERNECK, H. **Prova, provão, camisa de força da educação: uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.27, 2002.

# A CORPORALIDADE NA EDUCAÇÃO: OS BENEFÍCIOS DA DANÇA E DO MOVIMENTO PARA O APRENDIZADO

## NATALIA SALES DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Arte e Educação pela Centro Universitário Claretiano (2011); Especialista em Gestão Escolar pela IPEMIG (2020); Professora de Educação Infantil e Professora Orientadora de Educação Integral na EMEI Monte Castelo.



## RESUMO

A dança fomenta a criatividade, pode melhorar a atitude quanto aos processos de aprendizagem, e a saúde mental de adolescentes, ajudando a lidar com problemas como ansiedade e depressão (PELÁEZ; LAGO, 2020). Apesar disso, a corporalidade de cada um tem sido sistematicamente negligenciada pelas instituições escolares desde sempre. Alguns movimentos pedagógicos revolucionários, como o escolanovista, propuseram o uso dos sentidos como recurso pedagógico capaz de facilitar a apreensão de novos saberes. Ao mesmo tempo, a dança desenvolvia seus aspectos comunitários e exploratórios (GÓMEZ; OLAYA, 2018). Este artigo analisa o potencial da dança como atividade educacional, com foco na educação infantil, visando ultrapassar o estigma do uso da arte meramente com fins recreativos ou ritualísticos nas escolas, bem como da corporalidade, ou de sua negação, como forma de controle dos alunos pelas instituições escolares. Para atingir esse objetivo, examinamos os aspectos corporais e como eles são tratados na escola. Em seguida avaliaremos os usos da dança e do corpo no espaço escolar, atentando para a limitação do movimento corporal como forma de controle dos discentes e, por fim, apontamos para a importância da formação continuada dos professores como método de inserção do lúdico corporal nos métodos educacionais. Como conclusão, enxergamos o corpo simultaneamente como um objeto, um instrumento e um conjunto de relações entre cada sujeito e o mundo, sustentando trocas que permitem uma melhor compreensão de si, trabalhando a autoconfiança e diversos outros aspectos psicossociais do desenvolvimento do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Dança; Corporalidade; Formação Continuada; Expressão.

## INTRODUÇÃO

Uma das questões mais recorrentes em relação à utilização da dança na escola é o emprego de coreografias prontas pelas professoras, visando atender a um calendário de datas comemora-

tivas, em especial na educação infantil, mas também nos primeiros anos do ensino fundamental (MEDINA, 2017). Segundo Medina (2017), em grande parte das instituições de ensino, as crianças não participam do processo de construção da coreografia, do figurino e nem de quase nenhuma escolha relativa ao uso da dança, causando desinteresse e falta de motivação por parte dos alunos. A obrigatoriedade e a estrutura rígida fazem com que o propósito da atividade se perca, além do fato de ter seu potencial educacional desperdiçado. Apesar disso, a criança é capaz de se expressar e criar, desde que tenha oportunidade e espaço para tal (MEDINA, 2017).

A música tem sido usada como um meio para o desenvolvimento afetivo e social na infância, principalmente relacionados a atividades que estimulem a criatividade e favoreçam a expressividade (MEDINA, 2017). A criança estabelece ainda nos primeiros anos de vida relações afetivas, sociais, motoras e cognitivas com o contexto que as cerca, por isso, os familiares contribuem para a construção da identidade infantil apresentando referenciais na convivência. Dentre esses referenciais, a música é incluída na vida de criança através de cantigas de ninar e em brincadeiras e, à medida que a criança se desenvolve, as atividades corporais mediadas por música representam um fator importante para o desenvolvimento de equilíbrio, agilidade, noção de tempo e espaço, além do desenvolvimento da consciência corporal e de estimular a imaginação e a socialização da criança (MEDINA, 2017).

Entre os dois e os seis anos de idade, a criança começa a lidar com suas representações que, quanto mais sistematicamente organizadas forem, mais favorecem a compreensão de sistemas simbólicos externos (OLIVEIRA; BOSSA, 2007). Ajustes e adequações podem e devem ser realizados pelo educador, respeitando a natureza espontânea típica da infância (MEDINA, 2017). A educação infantil tem como objetivo primordial atender às necessidades psicossociais das crianças, dando as condições adequadas para o seu desenvolvimento total, estimulando a criatividade e os aspectos físicos e emocionais (CORSINI, 1998).

Os benefícios da atividade artística para a educação são amplamente estudados internacionalmente (PELÁEZ; LAGO, 2020). Desde melhorar a experiência humana, as capacidades globais e o conhecimento de mundo, ampliando a autonomia, o intelecto e a sensibilidade, até favorecer o desenvolvimento total do ser humano, das aptidões e atitudes sensíveis, criativas, cognitivas, expressivas e práticas (PELÁEZ; LAGO, 2020). Diferentes órgãos internacionais desenvolveram políticas internacionais de educação artística por reconhecerem a sua importância para o desenvolvimento das habilidades individuais e a melhora geral da qualidade de educação. A UNESCO tem sido a maior força de iniciativa ao desenvolvimento de políticas públicas para educação e cultura, afirmando que a presença da arte na educação contribui de maneira decisiva ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, além de impulsionar o diálogo e a coesão social (CRUZ, 2018).

Além dos benefícios já citados, existem estudos que afirmam o potencial da dança como uma ferramenta de regulação física e mental, sendo um elemento favorecedor de diferentes aspectos da inteligência emocional e benéfico para o desenvolvimento emocional e afetivo do ser humano (PÉREZ; LAGO, 2020). A dança fomenta a criatividade, pode melhorar a atitude quanto aos processos de aprendizagem, e a saúde mental de adolescentes, ajudando a lidar com problemas como ansiedade e depressão. Mesmo fora da idade escolar, a dança apresenta benefícios como diminuição das dores, depressão, transtornos de sono e demais problemas cognitivos causados pela fibromialgia

em mulheres, além de tornar mais lenta a deterioração das faculdades mentais em idade avançada e trazer benefícios a pessoas com a cognição prejudicada (PÉREZ; LAGO, 2020).

Este trabalho objetiva analisar o potencial da dança como atividade educacional, com foco na educação infantil, visando ultrapassar o estigma do uso da arte meramente com fins recreativos ou ritualísticos nas escolas, bem como da corporalidade, ou de sua negação, como forma de controle dos alunos pelas instituições escolares. Para atingir esse objetivo, inicialmente examinaremos os aspectos corporais da vida como um todo e da vida escolar. Em seguida avaliaremos os usos da dança e do corpo no espaço escolar, atentando para a limitação do movimento corporal como forma de controle dos discentes e, por fim, apontaremos para a importância da formação continuada dos professores como método de inserção do lúdico corporal nos métodos educacionais, chamando a atenção para a importância da não determinação de metodologias como formas fixas de inserção da dança como recurso para atividades escolares.

## **CORPORALIDADE E EXPRESSÃO**

As atividades artísticas na escola, sejam elas quais forem, são quase sempre vinculadas a datas comemorativas, como por exemplo a tradição escolar brasileira de fantasiar crianças em datas próximas à páscoa ou ao dia do índio. No caso específico da dança, além do vínculo persistente a datas como festas juninas, existem orientações variadas para as composições e apresentações quanto à escolha da música, da temática, da sequência de passos, dos figurinos, etc., de forma a limitar ou tornar inexistente a participação das crianças, afetando negativamente a motivação dos alunos em participar das atividades.

A dança e a expressão corporal devem ser utilizadas de forma a permitirem a participação ativa das crianças e o diálogo com os saberes e contextos da infância (MEDINA, 2017). Percussão corporal e construção de histórias são alguns dos recursos que podem ser utilizados para viabilizar o uso educativo da dança e da música. As práticas interdisciplinares são verdadeiras aliadas do desenvolvimento de atividades educacionais por meio da dança, mesmo na educação infantil, permitindo à adequação às necessidades e demandas sociais (MEDINA, 2017).

Cada indivíduo único e complexo se constrói pelas relações vividas, percebidas e imaginadas diante dos ambientes e situações históricas, sociais e culturais (MEDINA, 2017). O movimento humano é mais do que simples deslocamento. Trata-se de uma linguagem através da qual o indivíduo age materialmente no mundo e por meio da qual a criança adquire condições de se perceber gradativamente como alguém que constrói a própria história de modo ativo e interativo (OLIVEIRA; BOSSA, 2007). Cada criança deve apropriar-se de linguagens físicas e utilizá-las a partir de seu repertório histórico e cultural tanto quanto apropria-se de linguagens orais. Dessa forma, a percepção constitui a internalização do mundo externo e a expressão corporal constitui a externalização do mundo interno. O corpo manifesta e constitui, portanto, um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social, tomando para si a função de instrumento através do qual o diálogo entre o interno e o externo acontece. Essa integração é ainda mais visível na primeira infância, quando as formas de expressão e comunicação corporais são mais latentes e as linguagens não corporais ainda não

foram aprendidas (CAMARGO; GARANHANI, 2022).

Nas ciências sociais, o corpo foi objeto de pesquisa, fazendo surgir algumas correntes de pensamento, das quais as mais populares são as fundacionalistas e antifundacionalistas (CAMARGO; GARANHANI, 2022). Os primeiros afirmam o corpo como um ente real e material, cujo funcionamento independe das relações sociais e que deve ser estudado a partir de como é experimentado pelas pessoas. Por outro lado, os antifundacionalistas afirmam que não existe corpo material algum, mas sim nossas percepções dele, que são moldadas por circunstâncias sociais (CAMARGO; GARANHANI, 2022).

Existe, no entanto, uma terceira forma de interpretar o corpo, baseada na ideia de que tanto fundacionalistas quanto antifundacionalistas caem em reducionismos. Merleau-Ponty (1968) enxerga o corpo como lócus da experiência subjetiva do ser humano, incluindo tanto a importância do corpo quanto do papel ativo das crianças, que assimilam e constroem seu mundo social por meio da corporificação. O uso que alguém fará de seu corpo vai além do corpo em si, enquanto coisa puramente biológica (CAMARGO; GARANHANI, 2022). Ao mesmo tempo em que é um objeto e um instrumento de expressão, é também um conjunto de relações que se dão através dele e somente através dele.

O corpo é a representação física, emocional, cognitiva e cultural da existência de um ser e, por isso, o meio de comunicação e expressão humana em qualquer fase da vida (MEDINA, 2017). Permitir e oportunizar a livre expressão do corpo infantil através da dança é um caminho singular para a apropriação pela criança de seu próprio corpo. As atividades de expressão corporal na escola objetivam o desenvolvimento integral da criança com a apropriação de si para sua ação no mundo (MEDINA, 2017). Ao se expressar, a criança poderá se desenvolver de forma mais plena e alegre.

É importante ressaltar que o trabalho de expressão musical não está necessariamente atrelado à formação de dançarinos, mas sim à formação cidadã. A dança é aqui uma forma de expressão mais do que um conjunto de técnicas. O reconhecimento do corpo via dança colabora para que cada futuro profissional se aproprie de si mesmo para a sua ação no mundo, sem tornar-se obrigatoriamente um bailarino ou músico. Portanto, também não é necessário que o professor que deseje utilizar a dança e a corporalidade seja um exímio dançarino.

## **O CORPO E A DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR**

A dança e a escola tiveram, ao mesmo tempo, os sentidos de seus agentes levados em conta. Além deles, o aspecto coletivo e a exploração física do mundo atuam como pontes para a apreensão de novos saberes, na integração entre dança e ensino (GÓMEZ; OLAYA, 2018). Dos sentidos explorados, o tato ganhou destaque em ambas as áreas simultaneamente. Na dança pós moderna da década de 70, o contact improvisation, transformou o sentido do tato no protagonista da dança enquanto uma série de movimentos pedagógicos, entre eles o escolanovista, traziam revolucionários métodos de ensino focados na experimentação como forma de apreensão de saberes (GÓMEZ; OLAYA, 2018).

Para além desse ponto em comum, a dança como recurso pedagógico ou até como mediador dialoga diretamente com o comunitarismo e a exploração física do mundo por parte do aluno, dois elementos bastante defendidos por alguns teóricos da pedagogia (GÓMEZ; OLAYA, 2018). O primeiro deles, uma resposta de sociólogos e antropólogos contra o individualismo, aparece na escola como uma resposta ao currículo básico, que impulsiona a criança para a aceitação de uma sociedade individualista e competitiva e para a aceitação dos métodos de controle que a escola utiliza, que se baseiam todos em controle do movimento corporal (GÓMEZ; OLAYA, 2018).

Por outro lado, a exploração física do mundo, além de reconhecidamente estimulada por diversas correntes pedagógicas, aparece também como um ato de rebelião contra as restrições de movimento impostas. Bernstein (1990) defende que o fato da disciplina escolar se manifestar via controle corporal dos alunos é algo que têm contribuído para a manipulação das massas, que são treinadas a aceitar. Segundo Gómez e Olaya (2018), uma forma de reagir a isso é fomentar uma linguagem de exploração física que seja livre e busque a liberdade acima de tudo, como por exemplo a dança.

Professores em geral não recorrem a atividades que tenham implicação corporal na hora de trabalhar a convivência e outros aspectos próprios do sistema de ensino-aprendizagem em aula (GÓMEZ; OLAYA, 2018). O uso excessivo da tecnologia enfatiza a tendência de individualismo e competitividade, incitando o aluno a não interagir fisicamente e a explorar seu próprio corpo. Alguns profissionais da educação defendem a impossibilidade de resistir à avalanche tecnológica e pregam a utilização das redes sociais à favor da docência. Essa postura converte o ensino também em algo individualista (GÓMEZ; OLAYA, 2018). Cabe aqui uma reflexão sobre qual é o papel da educação na sociedade. Trata-se da mais do que conhecida dicotomia entre facilitar aos alunos a adequação à sociedade ou, em oposição, munir os alunos de ferramentas que viabilizem a mudança social.

A pesquisa de Gómez e Olaya (2018) revela que a música é um elemento muito positivo para tranquilizar os alunos, mas que a expressão corporal e a dança não são ferramentas utilizadas em aula, mesmo que se reconheça sua importância. Para os autores, o principal fator de não utilização da dança é o fato de que a maioria dos professores não possui formação no campo. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como possibilidade de aprimoramento profissional que cria condições para uma melhor qualidade de ensino.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

É sabido que a expansão do sistema de ensino básico levou a desequilíbrios entre a ampliação da oferta de vagas e a qualidade de ensino (EHRENBERG; AYOUB, 2020). Nesse contexto, a formação continuada de professores aparece como um mecanismo através do qual a qualidade de ensino pode ser melhorada sem a necessidade de renovar o sistema de ensino como um todo. Mesmo considerando os esforços dos cursos de formação inicial, é comum encontrar professores despreparados para exercer a função docente, dada a emergência de novos panoramas sociais e novas perspectivas de alunos e alunas num contexto escolar heterogêneo (EHRENBERG; AYOUB, 2020). Dito isso, é imprescindível afirmar que a formação continuada não preenche lacunas na

formação inicial, mas sim aprimora os conhecimentos e técnicas já dominadas pelo profissional, sempre adicionando mais, uma vez que a multiplicidade de funções atribuídas aos professores exige um nível de profissionalismo alto, que não advêm apenas do campo dos conhecimentos e métodos (EHRENBERG; AYOUB, 2020).

A formação acadêmica e pedagógica deve ser complementada por uma formação prática, cultural e investigativa que permita estabelecer relações efetivas entre o campo teórico e a realidade de sala de aula (EHRENBERG; AYOUB, 2020). Cunha (2015) e Fusari (1998) concordam que a formação continuada é fundamental para o fazer docente, tanto para atualização perante as novas formas de socialização e novos elementos culturais, quanto para dar prosseguimento à discussão teórica da formação inicial, agora alimentada pelas experiências docentes. Para Ehrenberg e Ayoub (2020, p. 6), a formação contínua deve ser compreendida como mais uma etapa decisiva na formação de professores que contribui para o pensar e o atuar da prática docente, mas também para que os professores exerçam coletivamente sua voz política e cidadã por meio de reflexões críticas e propositivas.

A arte e a educação física são comumente pouco trabalhadas na educação infantil, sendo, quando muito, tratadas com demasiada superficialidade. Em geral, são professores especialistas que assumem essas disciplinas, diversas vezes atuando em linhas distintas do projeto pedagógico institucional (EHRENBERG; AYOUB, 2020). Por serem tidos como menos importantes e habitualmente vistos como habilidades submissas à capacidade de calcular ou ao conhecimento sobre gramática, tanto o uso da arte quanto da atividade física é normalmente visto como atividade recreativa, como componentes que servem apenas para descontrair e que não são, de forma alguma, essenciais ou até relevantes para o processo educativo formal, que é o foco da escolarização (EHRENBERG; AYOUB, 2020).

Mesmo dentro das disciplinas de educação física, o movimento corporal não é, muitas vezes, livre. Se a noção de disciplina escolar passa pelo não movimento e as crianças educadas e comportadas não são apenas as que não se movem, mas sim aquelas que se movem apenas da forma como foi solicitado e no momento em que foi pedido. Por isso, os currículos de educação física muitas vezes se fundamentam somente no ensino de técnicas e táticas das modalidades esportivas. Ehrenberg e Ayoub (2020) acreditam que essa seja uma visão reducionista das possibilidades físicas numa escola.

Apesar disso, a inserção da dança na escola como uma atividade livre encontra dificuldades que só são capazes de serem ultrapassadas com a formação continuada - ou inicial - de professores na área. Vieira (2013), em sua pesquisa sobre o ensino de dança nas escolas, fala da necessidade de transpor questões que, à primeira vista, parecem simples, como por exemplo “o que é dança?”, mas que demandam mais reflexão e capacidade de comunicação com os alunos do que parece. Trata-se aqui de transcender imposições sociais e deixar para trás o padrão de exigência auto imposto que surge quando cada aluno toma para si referenciais profissionais de dança e se julga insuficiente por não conseguir reproduzir os passos com a mesma habilidade. O esforço inicial é o de não permitir que os alunos - e os professores - desistam antes de tentar.

Dada a heterogeneidade das turmas, haverá aqueles que se mostrarão facilmente inclinados

a aceitar a sugestão de atividade, mas também existirão aqueles que apresentarão maior resistência. Em geral, acreditamos que essa diferença possua em si uma dimensão de gênero, na qual os meninos se mostram mais contrários à aceitação da dança como atividade, principalmente da dança livre. A dança ainda é vista como algo mais feminino, algo que, se um menino fizer, isso conferirá a ele um certo grau de feminilidade que agirá contra a tentativa constante do menino de se afirmar enquanto futuro homem completo. Essa dimensão age, quase sempre, de dentro para fora, isto é, são outros alunos que representam aqui a coação social que inibe cada um de maneiras diferentes. Trata-se de uma coação semelhante à que meninas sofrem ao tentar praticar algum esporte visto como “de menino”. Em outras palavras, as práticas corporais são sociais (SILVA; DAMIANI, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível que a vantagem psicopedagógica da dança na mitigação e correção dos problemas causados pela ansiedade e pelo estresse seja, antes de tudo, dado ao fato de ser uma atividade física não competitiva, dando à dança, portanto, uma vantagem sobre o esporte (PELÁEZ; LAGO, 2020). Além disso, a dança é uma atividade artística capaz de ensinar a crianças uma linguagem que permite expressão e comunicação de formas diferentes e, em certa medida, inatas. A expressão corporal é a primeira forma de expressão que um corpo humano experimenta e produz.

Como apontado neste artigo, a dança também ajuda a desenvolver o aspecto afetivo e emocional, além de permitir uma mais detalhada descoberta dos próprios corpos e das possibilidades de movimentos. Seu aspecto coletivo vai contra os parâmetros individualistas e competitivos do mundo, ajudando a desenvolver empatia e a lidar melhor com questões que emergem no fazer coletivo, como deliberação, sintonia com pares, etc.

Além disso, a dança aparece de maneiras diferentes para meninos e meninas, dada a diferença de acesso efetivo de meninos em atividades corporais não competitivas. Como exposto anteriormente, grande parte dessa barreira de acesso se dá pela coerção social que sofrem os meninos que demonstram interesse em dança. Essa coerção pode ir desde o simples estranhamento dos demais até a homofobia agressiva, sendo diversas vezes um elemento meramente reproduzido como valor parcialmente internalizado. É perceptível que não se trata de uma barreira simples de transpor, mas, uma vez transposta, aumenta substancialmente os níveis de autoconfiança dos meninos. Na verdade, a influência da dança na autoconfiança, apesar de ser maior em meninos, é um elemento geral, uma vez que a dança trabalha a autonomia e descoberta dos corpos (PELÁEZ; LAGO, 2020).

Este texto buscou examinar o potencial da dança como atividade educacional, com foco na educação infantil, na tentativa de ultrapassar o estigma do uso da arte meramente com fins recreativos ou ritualísticos nas escolas, bem como da corporalidade, ou de sua negação, como forma de controle dos alunos pelas instituições escolares. Para tal, partimos do fato de que a dança é comumente aplicada nas escolas apenas em datas comemorativas para entendermos que o corpo é, em geral, negligenciado em ambiente escolar. Isso se deve, em grande parte, à velha dicotomia entre corpo e mente, na qual o corpo é sempre subjugado em prol do desenvolvimento acadêmico e profissional, desde o início da jornada escolar.

A dança e o movimento constituem, acima de tudo, uma forma de expressão que afeta o meio físico diretamente e que não deve ser descartada pelo processo educativo. O corpo, portanto, é ao mesmo tempo um objeto, um instrumento e uma relação que conecta a criança e o mundo, permitindo trocas em que o mundo é internalizado na forma de experiência e a criança é externalizada em forma de expressão.

Na sessão seguinte, nos debruçamos sobre a visão escolar do corpo e da dança, para constataremos que a escola enquanto instituição limita o movimento corporal como forma de controle dos alunos, mas os professores, por outro lado, reconhecem relativamente o potencial da dança e do movimento para beneficiar o processo educativo. Apesar disso, mesmo os defensores do uso da dança no espaço escolar não a utilizam de fato, alegando que não possuem formação na área e que não há especialista nas escolas que seja capaz de guiar alguma atividade.

Uma vez que a falta de especialistas é o problema relatado por professores, este artigo buscou defender a importância da formação continuada docente para a capacitação e aperfeiçoamento de professores na inserção de métodos pedagógicos que levem em conta a corporalidade dos alunos, senão para a dança, ao menos para não negligenciar os corpos e a necessidade de movimento de crianças e adolescentes. Não há e nem deve haver forma repetitiva de desenvolvimento de atividades motoras na educação. Se cada turma é diferente e cada professor planeja suas aulas de formas distintas, então os métodos que prezam a liberdade - no caso, de movimento dos alunos - devem ser também distintos.

Cada sala de aula possui dinâmicas internas diferentes que devem ser levadas em conta no momento de pensar e propor qualquer atividade educacional, mas essa demanda é ainda mais importante quando essa atividade requer livre expressão corporal dos alunos. O corpo é a primeira fonte - e alguns afirmarão única - de expressão do ser humano. Negligenciar o corpo é mais do que dar à mente o status de soberana. É calar a expressão.

## REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y conciencia**. Barcelona: El Roure, 1990.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. **O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, 2022.

CORSINI, C. F. **Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1998.

CRUZ, M. C. E. **El proceso de integración de los niños a los talleres de creación artística de teatro y danza en la Casa de Cultura Pedro Junco**, de Pinar del Río, Cuba. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, v. 9, n. 16. 2018.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

EHRENBERG, M. C.; AYOUB, E. **Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 46, 2020.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

LLORENS GÓMEZ, J. B.; DÍAZ OLAYA, A. M. **Aspectos corporales y sociales a tener en cuenta en una educación inclusiva**. Movimento, v. 24, n. 4, out./dez., 2018.

MEDINA, A. **As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil**. Educar em Revista, n. 64, p. 267-281, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Résumés de cours: Collège de France 1952-1960**. Paris: Gallimard, 1968.

OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Org.). **Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PÉREZ PELÁEZ, M. E.; CERNUDA LAGO, A. **La actividad artística como regulador de los procesos de ansiedad y agresividad en niños**. Revista Portuguesa de Educação, v. 33, n. 2, 2020.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R.. **As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social.** In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física.** v. 1. Florianópolis: Na-emblu Ciência & Arte, 2005.

VIEIRA, A. P. **Dança, educação e contemporaneidade: dilemas e desafios sobre o que ensinar e o que aprender.** In: LARA, L. M. (Org.). **Dança: dilemas e desafios na contemporaneidade.** Maringá: Eduem, 2013.

# A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E AS CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## **POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS**

Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Anhanguera de Osasco, no ano de 2012; Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Itaquá em 2016.



## **RESUMO**

O presente artigo pretende refletir sobre a importância da música e das cantigas de roda na Educação Infantil. A música e a arte como ferramentas de ensino e aprendizagem para as crianças são assuntos que devem estar no planejamento pedagógico, considerando que a musicalização agrega, como outras práticas de ensino, num aprendizado significativo, uma vez que unifica a ludicidade, criatividade, espontaneidade, entre tantos outros segmentos que estão presentes nas práticas docentes e de ensino. A musicalização e a arte podem favorecer o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo das crianças. O ser humano já no ventre da mãe começa a escutar diversos tipos de sons, então a musicalização é fundamental para as crianças desde pequenas. A música apresenta uma grande influência na formação da criança, contribuindo para que suas emoções sejam expressadas de forma significativa. O trabalho com a música deve ser bem planejado e as atividades propostas pelo professor devem favorecer o desenvolvimento integrado das capacidades criativas das crianças, devendo considerar a percepção, a imaginação, proporcionando grandes descobertas. A criança é um ser curioso e apto a explorar sempre. Neste sentido, no contexto escolar, ela precisa vivenciar situações que estimulem e despertem ainda mais a sua curiosidade, para que possa revelar as suas características, externar as suas dificuldades, os seus sentimentos e os seus talentos e expressões próprias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música; Educação Infantil; Cantigas de Roda.

## **INTRODUÇÃO**

Atualmente, parece que as cantigas de roda estão sendo oferecidas cada vez menos em muitos sistemas escolares. Infelizmente, muitas escolas começaram a excluir música de seus currículos para abrir espaço para outras disciplinas.

A música é um assunto extremamente importante para todas as crianças aprenderem e pode levar a um melhor desenvolvimento cerebral, aumento da conexão humana e até alívio do estresse. Quando a música é removida das escolas, as crianças não recebem mais esses benefícios, a menos que se matriculem em aulas particulares, o que é muito caro para algumas famílias.

De acordo com Martins (2012, p.181):

A criança vive mergulhada num ambiente sonoro, ainda vive, brinca com os sons. A sua comunicação é lúdica”. Onde se percebe que a criança inicia sua aprendizagem através das brincadeiras, pelas canções de ninar de sua mãe e as músicas infantis, sendo uma das formas importante de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação.

Vários estudos descobriram que o envolvimento com as cantigas de roda pode levar a uma melhoria no desenvolvimento cerebral em crianças, pois trabalha com toda parte cognitiva da criança, favorecendo seu desenvolvimento integral.

A cantiga de roda também é uma ótima maneira de aprimorar as habilidades de compreensão de leitura em crianças.

Canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que tem suas próprias características, geralmente ligadas à cultura daquele local. Também são conhecidas como cirandas, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna, a flora, culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança (GASPAR,2010, p. 39).

As crianças são naturalmente muito sociais, e é importante incentivá-las a construir relacionamentos, proporcionando-lhes experiências para compartilhar umas com as outras. Criar uma banda escolar ou um pequeno grupo, ou incentivar a participação em um coro, permitirá que as crianças trabalhem juntas em direção a um produto final (como uma apresentação de final de ano). Isso incentiva o vínculo e fornecerá aos alunos algo para lembrar juntos no futuro.

Já foi provado repetidamente que ter pessoas de todas as idades tocando ou ouvindo música juntos ajudará a criar laços. Ter um círculo improvisado de bateria ou ouvir e apreciar uma peça de música gravada pode conectar as pessoas através do som, canto e até movimento ou dança. Experiências musicais como essas podem trazer de volta uma memória agradável ou criar novas.

Outra razão pela qual a cantiga de roda é tão importante é que ela integra tantas áreas diferentes ao mesmo tempo. A cantiga de roda não apenas permitirá que as crianças desenvolvam suas habilidades musicais, mas também lhes dará a oportunidade de trabalhar suas habilidades matemáticas, habilidades de leitura e escrita, habilidades científicas e conhecimentos de história.

A música também ensinará as crianças a desenvolver habilidades e disciplina de gerenciamento de tempo. Se for esperado que os alunos aprendam seus instrumentos e pratiquem fora da escola, eles desenvolverão a capacidade de criar um cronograma de exercícios e equilibrar todas as outras atividades que eles estiverem realizando em suas vidas. Aprender disciplina e gerenciamento de tempo desde tenra idade terá inúmeros benefícios no futuro de uma criança. Por exemplo, se uma criança desenvolver disciplina no ensino fundamental, será muito mais capaz de equilibrar a carga de trabalho que receberá no ensino médio e se sobressair nas aulas.

## A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com vários estudos científicos podemos afirmar que a música é essencial para obter respostas positivas nas crianças. Representa uma importância considerável no seu desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, fala e motor.

Podemos dizer que a “Música” é a arte de combinar os sons e o silêncio. Se pararmos para perceber os sons que estão a nossa volta, concluiremos seque a música é parte integrante da nossa vida, ela é nossa criação quando cantamos, batucamos ou ligamos um rádio ou TV. Hoje a música se faz presente em todas as mídias, pois ela é uma linguagem de comunicação universal (...). A música existe e sempre existiu como produção cultural, pois de acordo com estudos científicos, desde que o ser humano começou a se organizar em tribos primitivas pela África, a música era parte integrante do cotidiano dessas pessoas. Acredita-se que a música tenha surgido há 50.000 anos, onde as primeiras manifestações tenham sido feitas no continente africano, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta. A música, ao ser produzida e/ou reproduzida é influenciada diretamente pela organização sociocultural e econômica local (...). A música possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação. A música é uma linguagem local e global. (ARAÚJO, 2009, p.57).

Como a audição é um dos sentidos mais desenvolvidos nos seres humanos, o bebê presta atenção especial às diferenças de tom e ritmo, como sons respiratórios internos, batimentos cardíacos, etc. Esta é uma comunicação pré-verbal que envolve os canais auditivos e proprioceptivos, envolvendo som, música, movimento e causando diferentes respostas motoras dependendo da intensidade do som.

Durante a infância, as habilidades se expandem com mais facilidade e rapidez, porque o cérebro de uma criança é muito mais plástico e ativo do que o de um adulto.

A música é uma excelente maneira de aliviar o estresse, o que é significativo para os alunos que podem se sentir sobrecarregados pelos trabalhos escolares e tentar equilibrar as atividades extracurriculares.

A música infantil gira em torno de temas infantis e conceitos que eles podem entender - como as rodas do ônibus giram e giram.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, 1998, p.47).

A música é divertida e divertida para pessoas de todas as idades, mas também pode ser muito mais. Os benefícios da música para crianças pequenas incluem um mecanismo de ser calmante, um dispositivo de memória e um canal criativo. E quando fornecemos experiências musicais para os primeiros alunos, eles estão criando importantes conexões cerebrais sociais, emocionais e cognitivas, que impactam positivamente o desenvolvimento geral do cérebro.

Estudos descobriram que a música pode reduzir o desgaste e melhorar os estados de humor. À medida que os alunos ingressam nas séries mais altas do sistema escolar e começam a considerar se inscrever para as escolas de ensino médio, eles podem se sentir sobrecarregados com a necessidade de manter suas notas altas. Mesmo os jovens estudantes podem sofrer estresse com

a quantidade crescente de currículos escolares de trabalhos de casa. Alguns alunos também podem ter uma vida familiar estressante, e a música oferecerá uma maneira de escapar dessas situações.

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motricidade', o 'raciocínio', além da 'transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura' (HUMMES, 2010, p.22).

A música tem muitos benefícios para pessoas de todas as idades. É importante saber por que, para que possamos continuar a defender a manutenção da educação musical em nossas escolas.

A educação musical tem grandes defensores desde a Grécia Antiga, dependendo da forma como a música foi considerada nos diferentes períodos históricos e sociedades, sua defesa adquiriu diversos perfis.

Platão em A república livro III e Aristóteles, na Política Livro VIII, foram muito claros em suas considerações a respeito da música como fator crucial na formação do cidadão e do homem liberal, respectivamente.

Já a comunidade cristã, da Idade Média até o período Barroco encontrou na música a possibilidade de comunicar-se com o divino, para os românticos do século XIX, a música era forma de compreender o mundo por meio de suas alianças com a filosofia, os mistérios da alma e do universo podiam ser perscrutados.

Nos séculos XX e XXI, inúmeros ramos das ciências humanas e exatas tem estudado com afinco a relação entre a música, sociedade e indivíduo e as mediações que a música opera entre os mundos internos e externos.

A música é uma grande ferramenta muito importante para a assimilação dos diversos conteúdos na rotina dos alunos, pois transporta para o universo dos mesmos, de forma lúdica, os conceitos científicos de diversas matérias (BUENO, 2012, p, 49)

A música é considerada por Shafer (1991) como uma prática cultural e humana, atualmente não se conhece nenhuma civilização que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de arte, considerada por muitos como sua principal função.

O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos tem seu nome gravado na história brasileira não somente por ter sido um grande compositor, mas também porque tinha um sonho de fazer o Brasil cantar.

Ele foi o idealizador do movimento Canto orfeônico, que fez do ensino da música uma disciplina obrigatória nas escolas de ensino formal a partir da década de 1930, e que permaneceu nas escolas mesmo após as mudanças de nomenclatura para Educação Musical, em 1961.

Por meio das brincadeiras de explorar como: brincar com os objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve, a criança começa a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer

sentido para ela.

Nas aulas de música em grupo são trabalhados aspectos como, por exemplo, o respeito pelos colegas, a cooperação que as atividades realizadas em coletivo exigem e a união da turma na busca de alcançar objetivos que sejam comuns a todos, como por exemplo, cantar e dançar em roda ao mesmo tempo. Dessa maneira, fortalecemos a ideia de que este conteúdo específico deve ter seu lugar reservado nas grades curriculares escolares.

Os conteúdos por sua vez terminam sendo fragmentados, desatualizados, abstratos, direcionando o seu ensino a uma educação imposta, deixando de lado a educação musical de qualidade da escola.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (ALVES, 2008, p. 56)

A música é um aprendizado que se desenvolve com conhecimento adquirido historicamente. Assim, ao priorizarmos o ensino dos conceitos musicais em diferentes atividades, estamos estimulando o estudo da música à criança, proporcionando a ela produtos historicamente acumulados e importantes para sua formação, porém não de maneiras artificiais por memorização compulsiva ou repetitiva, mas, sim, sistematizados, com experiências mediadas e agradáveis.

O momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e profissionais da música outra maneira de perceber, experimentar e ouvir.

Para Bréscia (2003, p. 81) “[...] 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”.

## **CANTIGAS DE RODA**

A música tem um poder que vai além das palavras. O prazer de compartilhar música cria conexões entre pai e filho, à medida que sons e ritmos cercam a criança em um mundo de sensações e sentimentos. A música também oferece uma experiência de aprendizado alegre e gratificante e nutre a imaginação e a criatividade da criança. Aprenda como a música suporta todas as áreas do desenvolvimento de crianças pequenas.

As cantigas-de-roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano (ALENCAR, 2010, p. 111).

Segundo Pereira, p. 03: Uma das primeiras manifestações musicais da criança é o ritmo. Partindo da observação deste fato, surgiu a ideia dos conjuntos de percussão, especialmente da bandinha rítmica, atividade adotada hoje em toda parte.

“Um dos principais objetivos da bandinha rítmica é fazer música e dar alegria à vida da criança. Outro objetivo visado na bandinha é sociabilizar a criança e impor-lhe disciplina (...)” (Pereira, p.5).

Para crianças muito pequenas, a música tem poder e significado que vão além das palavras. Primeiro, e mais importante, compartilhar música com crianças pequenas é simplesmente mais uma maneira de dar amor e receber amor. A música e as experiências musicais também apoiam a formação de importantes conexões cerebrais que estão sendo estabelecidas nos três primeiros anos de vida.

Como todas as melhores experiências de aprendizado na primeira infância, as atividades musicais promovem simultaneamente o desenvolvimento em vários domínios. Cantar uma canção de ninar enquanto balança um bebê estimula o desenvolvimento precoce da linguagem, promove o apego e apoia a crescente consciência espacial da criança à medida que ela experimenta seu corpo se movendo no espaço. Ser intencional sobre a integração da música nas rotinas diárias do seu programa - pensando: "O que eu quero que as crianças aprendam com essa experiência musical?" - ajuda a projetar e escolher atividades para apoiar objetivos de desenvolvimento específicos.

A música, porque muitas vezes é compartilhada com outras pessoas cantando, dançando e tocando instrumentos juntos, é por natureza uma experiência social.

A música desempenha um papel poderoso na vida de crianças pequenas. Através da música, bebês e crianças pequenas podem entender melhor a si mesmos e seus sentimentos, aprender a decifrar padrões e resolver problemas e descobrir o mundo ao seu redor de maneiras ricas e complexas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As músicas são uma ótima maneira de ensinar muitas lições simples, porque as crianças estão cantando e dizendo palavras no contexto, o que ajuda na compreensão. As músicas também são ótimos dispositivos mnemônicos que ajudam a melhorar a memória.

Rimas e canções infantis para crianças desde bebês podem ajudar a desenvolver suas habilidades de linguagem e comunicação desde tenra idade. Existem muitas maneiras diferentes de os adultos tornarem esse tipo de aprendizado divertido, seja usando adereços, música ou instrumentos musicais. Criar uma experiência divertida para as crianças ajudará a envolvê-las e é mais provável que elas se sentem e participem das músicas. É importante lembrar que as crianças mais novas ficam sentadas apenas por curtos períodos de tempo; portanto, não espere que elas se sentem por uma sessão de meia hora de música.

Apresentar as crianças a uma variedade de cantigas de roda infantis pode ajudá-las a entender e aprender sobre diferentes sons. Essa é uma parte importante do desenvolvimento dessas habilidades iniciais de alfabetização. Ouvir sons diferentes no ambiente, bem como em rimas infantis, fornece às crianças as bases para ajudá-las a ler e escrever.

Conclui-se que os adultos tenham confiança ao cantar rimas e canções infantis, pois isso será retratado para as crianças. Se os adultos estão se divertindo, as crianças têm maior probabilidade de responder.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Sylvia. **A música na Educação Infantil**. ed. 4.. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.

ALVES, Rubem. **Ensinar, cantar, aprender**. São Paulo: Papyrus, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte**.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3, Ed. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BUENO, Roberto. **Pedagogia da Música**. Volume 2. Jundiaí: Keyboard, 2012.

GASPAR, Lúcia. **Brincadeiras de roda**. Pesquisa escolar online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, set 2010. Disponível em <http://basilio.fundai.gov.br/pesquisaescolar>. Acesso em: 04 de nov. 2022.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música**. Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 11. set. 2004.

MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva, **Cantigas de roda: o estético ao poético e sua importância para a educação infantil**. - 1 ed.- Curitiba, PR: CVR, 2012.208 p.

# A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS E CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## RENATA FUNARI

Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008) e graduação em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Corpo e Movimento: Concepções e Práticas Educativas (2020); Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Brenno Ferraz do Amaral.



## RESUMO

A linguagem corporal das crianças se desenvolve juntamente com a sua identidade por meio dos gestos, toques, palavras, olhares e sensações, tornando significativas nas relações e nos elementos que as cercam. É na infância que os valores e conceitos começam a ser organizados. Os movimentos corporais são muito importantes na infância, porque o brincar propicia diversos benefícios para as crianças e é mediante as brincadeiras é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades físicas, sociais, cognitivas, afetivas e para a formação integral da criança. É no movimento corporal que acontece a comunicação, pois o ser humano relaciona-se com o meio, com o outro e com o objeto por intermédio da motricidade, o corpo é o centro da linguagem, o corpo do educador demonstra suas percepções e práticas pedagógicas e o da criança realiza as suas interpretações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança; Corporeidade; Movimento; Lúdico; Brincar.

## INTRODUÇÃO

É possível abordar a importância das atividades lúdicas e corporais na educação infantil, valorizando o espaço e o tempo de cada criança, pois a corporeidade é inerente ao ser humano, o qual aprende pela interação entre corpo e meio, dessa maneira é primordial que na educação infantil haja o desenvolvimento das habilidades físicas, sociais, cognitivas e afetivas.

As atividades lúdicas como: brincadeiras, brinquedos, jogos propiciam às crianças um encantamento por serem próprias de seu universo e desse modo proporcionam uma aprendizagem prazerosa e significativa.

As questões referentes à corporeidade e motricidade estão presentes no universo infantil por meio da relação das atividades lúdicas com a infância e do papel do educador durante as brinca-

deiras.

A educação infantil caracteriza-se em práticas que desenvolvem várias sensações nas crianças, desse modo, o ambiente deve ser atrativo, alegre, prazeroso, com atividades lúdicas que estimulem a criança a montar, construir, se movimentar e sentir o processo para aprender.

Os educadores infantis contribuem para a organização corporal e subjetiva das crianças por meio dos olhos, dos ouvidos, das expressões faciais, do movimento dos membros e das ações corporais.

## **A CORPOREIDADE E O BRINCAR**

Cada criança possui sua própria percepção do mundo, seja na maneira de ser, agir ou falar, sendo assim, podemos destacar as culturas das infâncias, porque cada criança constrói sua personalidade por meio de suas experiências, vivências, interações com o outro, com o meio e com os objetos.

É no movimento corporal que acontece a comunicação, pois o ser humano relaciona-se com o meio, com o outro e com o objeto por meio da motricidade, o corpo é o centro da linguagem, o corpo do educador demonstra suas percepções e práticas pedagógicas e o da criança realiza as suas interpretações.

A respeito do conceito de motricidade é importante salientar que todo movimento tem uma intencionalidade, algumas vezes evidente e outras oculto, e é natural que a criança corra, salte, pule, ou seja, dispõe de sua motricidade a todo o momento.

E sobre o conceito de corporeidade, é própria da humanidade, pois nosso corpo interage com o meio e de acordo com suas necessidades. É por meio da interação que a criança se constrói como sujeito e o movimento é uma das formas importantes de interação.

Portanto, cabe à escola ser um lugar oportuno para o desenvolvimento motor de cada criança, onde os laços afetivos são estabelecidos, há maior liberdade nos movimentos e a personalidade de cada criança é respeitada.

Vale ressaltar a importância de o educador utilizar o lúdico durante as atividades corporais para que haja o desenvolvimento integral da criança, a escola deve ser um lugar que priorize o lúdico, que seja atrativa e que a criança sinta suas descobertas e experiências prazerosas, porque é por meio do brincar e utilizando várias linguagens que a criança desenvolve a capacidade de se expressar.

O brincar é uma das atividades fundamentais para a identidade e autonomia da criança, a troca de papéis sociais durante a brincadeira proporciona que a criança desenvolva sua imaginação.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua

importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e desenvolver. (Kishimoto, 2010, p.1).

Segundo Guiraud (1991) o corpo é aquele que nos informa sobre a identidade e personalidade da pessoa, evidenciando a linguagem corporal em duas funções: a descritora (descreve as características dos objetos) e a ação de exprimir (sentimentos de indiferença, amor e ódio, alegria e tristeza e outros). Porém para haver a comunicação e a constituição de um contexto, ideias e propósitos, a linguagem corporal precisa da relação entre os sujeitos, o emissor e o receptor, no caso é o professor e a criança e suas interações no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

É necessário que imaginamos o mundo segundo o modelo de nosso corpo, e assim formamos um conjunto de conceitos e de palavras a partir das imagens corporais (GIRAUD, 1991, p. 7). A criança absorve os valores, conceitos, imagens, símbolos, ações e gestos, e em algum momento conscientemente ou não demonstra o que aprendeu a partir de suas interações.

Para Carmem Lúcia Soares a criança desde seu nascimento recebe, por intermédio das suas percepções sensoriais, informações que no decorrer de sua interação com os grupos sociais (a família, as pessoas da comunidade, a escola e outros) selecionam e absorvem para sua vida ações, gestos e códigos.

Os gestos estão articulados às palavras, percorrem pelo corpo do educador, com a entonação de sua voz, ora mais alta ou baixa, atingem os sentidos das crianças. Esse conjunto compreende o conhecimento, propiciando às crianças o sentido de compreensão dos fenômenos culturais, científicos, históricos que as rodeiam.

Portanto o educador é um dos responsáveis pela formação social do indivíduo, no entanto, conhecer a realidade da criança é fundamental, porém a identidade e as marcas sociais estão explícitas nos professores, em seus corpos, em suas expressões e gesticulações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos observar que a motricidade está ligada à criança, pois faz parte do universo infantil pular, correr, saltar e é necessário que a criança tenha consciência de seu próprio corpo, fundamental para sua personalidade.

Sendo assim a corporeidade é inerente ao ser humano e que se adapta às diversas situações, de acordo com o meio e com os outros, o qual, o movimento é uma importante forma de interação, pois é por meio dos movimentos que conseguimos nos expressar.

O lúdico deve estar presente na Educação Infantil, proporcionando o desenvolvimento integral da criança, e cabe ao educador e a escola valorizarem e estimularem os trabalhos corporais nas infâncias e a superação dos desafios.

São diversos os benefícios que o brincar propicia às crianças, por meio das brincadeiras é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades físicas, sociais, cognitivas e afetivas.

Por fim há possíveis gestos, estímulos transmitidos pelo corpo do educador às crianças, desse modo, o professor da educação infantil é o ser de referência das crianças.

E assim na relação professor e criança, transcende a perspectiva de ferramenta, suporte ou recurso da linguagem, sendo o próprio espaço da linguagem, com “contatos de proteção e de conservação e contatos de agressão, vista a eliminar uma competição ou perigo” (GUIRAUD, 1991, p.76 –77).

Por conseguinte os gestos, expressões e movimentos desenvolvidos pelo corpo da criança poderão contribuir para diversos percursos nos processos de ensino e aprendizagem.

Enfim, o corpo possui sua linguagem própria e precisa ser compreendido, pelos educadores infantis, para dessa maneira contribuir na construção significativa do conhecimento e no desenvolvimento integral da criança.

## REFERÊNCIAS

CEBALOS, N.M. et al. (2011). **A atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. EF-Deportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 162. <http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>.

GUIRARD, Pierre. (1991) **A linguagem do corpo**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática.

GROMOWSKI, V. e Silva, J. A. (2014) **Psicomotricidade na Educação Infantil**, p.1-7.

KISHIMOTO, M.T. (2010). **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. p. 1-3. Acessado em 21 ago. 2015. <http://www.portal.mec.gov.br>.

KOLYNIAC Filho, C. (2010). **Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar**, p. 1-10. Acessado em 21 ago. 2015. <http://www.pepsic.bvsalud.org>.

OLIVEIRA, N.R.C. de (2010). **Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. (2015). **Corpo, construção social das comunicações e produção de sentidos na comunicação**. In: SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira (org.). **A construção social das emoções: corpo e produção de sentidos na comunicação**. Porto Alegre: Sulina.

SOARES, Carmem Lúcia. (2006). **Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas**. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados.

ZUMTHOR, Paul. (2007). **Performance, Recepção e Leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo; Cosac Naify.

# METODOLOGIAS ATIVAS APLICAÇÕES PRÁTICAS PARA USO SEM MUITOS RECURSOS

## ROSENILDA SANTANA COELHO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Diadema (2015), Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP (2019), Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade XV de Agosto (2019), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Educação Básica pela Rede Estadual de São Paulo.



## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo explicar o que são metodologias ativas e suas implicações no trabalho pedagógico por meio delas. Bem como indicar maneiras práticas para sua utilização visto que a tecnologia tem ressignificado o modo de vida da sociedade em geral de modo como as pessoas fazem um pedido de pizza, até como se informam no dia a dia. Nesse meio, as novas gerações estão acostumadas com a conectividade, velocidade de informações e acesso fácil a elas. A escola como parte integrante da sociedade precisa adaptar-se a esse novo perfil interagindo e possibilitando maior autonomia dos estudantes preparando-os para este contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias Ativas; Participação; Autonomia.

## INTRODUÇÃO

A educação, mais do que nunca, passa por diversas reflexões acerca das metodologias de ensino, e diante dos desafios atuais, busca fazer as mudanças para o crescimento e amadurecimento dos sujeitos. Segundo Freire (2003), não é possível fazer reflexões acerca da educação sem buscar a reflexão do próprio sujeito, que procura constantemente, inovações, pois se reconhece como um ser inacabado e por isso se educa. (FREIRE, 2003).

As transformações na educação são determinadas por múltiplos fatores e dentre eles, como uma forte característica de nosso século, pelas novas tecnologias de comunicação, que fazem dessa, mais do que em outras épocas, uma sociedade da informação. Segundo Demo (2000), muitas das mudanças nas estratégias educativas têm sido impulsionadas pelas novas tecnologias de comunicação. Desse modo, a aula tradicional em que existe um orador – o professor, e os assistentes – os alunos numa sala de aula, é cada vez mais obsoleta, pois a disponibilidade do conhecimento está ao alcance de todos, e exige, mais do que aprender, ser capaz de acessar e processar a in-

formação. Diante deste fato as metodologias ativas incentivam a participação ativa dos educandos no processo dinâmico de construção do conhecimento, avaliação e resolução de problemas da realidade, trazendo o aluno para o papel de sujeito ativo de seu crescimento, ou seja, protagonista do processo.

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada.

Conforme Moran (2015), o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor tem o papel de seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

Assim, podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante, desta forma, cabe aqui a reflexão acerca do tratado até aqui.

## **O QUE SÃO METODOLOGIAS ATIVAS?**

As Metodologias Ativas são compreendidas como aquelas que possibilitam o aprender a aprender, que garantam o aprender fazendo e instauram relações democráticas dentro das instituições de ensino e prestadoras de serviço; com metodologias centradas nos estudantes, vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e como cidadãos.

Segundo Camponogara (2009) estas metodologias incentivam a participação ativa dos educandos no processo dinâmico de construção do conhecimento, avaliação e resolução de problemas da realidade, trazendo o aluno para o papel de sujeito ativo de seu crescimento, ou seja, protagonista do processo.

A metodologia da Problematização tem sua origem no pensamento de Paulo Freire, o qual se articula diretamente com a educação na perspectiva libertadora e transformadora da sociedade. Esta visão induz a uma aprendizagem não individualista, mas voltada a uma prática socializante.

No Brasil, convivemos com contextos educacionais tão diversificados que vão desde escolas

em que os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro até escolas que disponibilizam para alunos e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação. Entre esses extremos de diversidade, encontramos escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI, e diante disto um grande potencial de aprendizagem que é desperdiçado em nossas escolas, diária e sistematicamente, em nome de ideias educacionais obsoletas. É desgastante perceber, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado Araújo (2011) resume a situação atual na necessidade de reinventar a educação, tendo em vista que o modelo tradicional de escola, consolidado no século XIX, tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século 21.

É fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra a aprendizagem. Contudo, a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se assim a queima de etapas. A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar. Considerando este aspecto, está mais do que na hora de rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como cópias, que cursou a faculdade reproduzindo o saber existente, sem acrescentar nada de novo.

Uma proposta construtivista para o ensino superior consiste em educar para a autonomia, por meio de metodologias inovadoras, para a descoberta, utilizando-se da pesquisa, participação dos alunos, trabalhos em grupo, como um meio de aprofundar e ressignificar os conhecimentos. (BORGES E ALENCAR, 2014, p. 12).

No modelo mais tradicional de ensino, o estudante deve ir para a aula pronta para assistir à explanação do professor. As aulas expositivas focam na constante explicação de conteúdo que, quase sempre, é transmitido com o uso de uma lousa.

O estudante é um ouvinte e o professor é o principal participante do momento, o que leva o acadêmico a ter menos autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem. E isso nem sempre motiva o estudante a se envolver com o curso.

É por isso que a metodologia ativa de ensino propõe uma grande mudança nesse processo. Se na aula expositiva o docente era o protagonista, na metodologia ativa de ensino ele passa a ser um mediador. O protagonismo da aprendizagem ficará disponível ao aluno.

Com atividades bem elaboradas, ele é chamado a pensar, pesquisar e buscar pelo conhecimento. Dessa forma, as aulas se tornam mais dinâmicas e interessantes. Afinal, os discentes passam a ser desafiados diariamente para buscarem informação e concluírem os exercícios propostos.

Em suma, a metodologia ativa de ensino consiste em adotar práticas de ensino que permitam que o estudante tenha maior presença no processo de aprendizado.

## METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR

Faz-se necessário partir do princípio apontado por Nogueira e Oliveira (2011), nele o termo didática deriva do grego *didaktiké*, que tem o significado de arte do ensinar. Seu uso difundiu-se com o aparecimento da obra de Jan Amos Comenius (1592), *Didactica Magna*, ou Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, publicada em 1657. Nos dias atuais, deparamo-nos com muitas definições diferentes de didática, mas quase todas apresentam-se como ciência, técnica ou arte de ensinar. A metodologia ativa usa por inteiro a didática para conseguir levar o aluno ao objetivo de conseguir realizar como protagonista o processo de ensino aprendizagem. Durante os últimos anos, as políticas educacionais passaram por um conjunto de reformas que trouxeram para o centro da cena as propostas curriculares. Em um mundo com crescente avanço tecnológico, ressalta-se aqui que a tecnologia muda o trabalho, muda a comunicação, muda a vida cotidiana e também o pensamento. Daí surge novas necessidades de repensar o modo de ensinar, aprender, viver uma profissão.

Neste mundo de rápidas mudanças, a aprendizagem baseada em problemas, é caracterizada como uma filosofia curricular, pode ser considerada uma solução de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um eixo do aprendizado teórico do currículo médico, integrando as disciplinas, a teoria e a prática. (GOMES E REGO, 2010. p. 26).

A aprendizagem baseada em problemas foi concebida no Canadá nos anos 1960, na Universidade de McMaster, e se espalhou pelo mundo, inclusive no Brasil, contando na atualidade com expressivo número de instituições. Tem como principais fundamentos: a aprendizagem por descoberta, a aprendizagem significativa, a indissociabilidade entre teoria e prática, o currículo integrado, a valorização da autonomia do estudante, o trabalho em pequeno grupo e a avaliação formativa, proporcionando o desenvolvimento de um profissional cooperativo, respeitoso, com capacidade de escuta do outro, habilitado a trabalhar em equipe, autônomo, crítico e reflexivo, tendo como eixos centrais de funcionamento o espaço de trabalho em grupo tutorial e a busca ativa individual pelo estudante. É uma metodologia Ativa que centra o aprendizado no aluno, sendo o eixo principal do aprendizado teórico do currículo de muitas escolas de Medicina. Tem caráter formativo, estimulando a busca do conhecimento, a autonomia intelectual e o compartilhar do conhecimento construído, já que estudantes em pequenos grupos trabalham na resolução de situações--problemas que servem de norte para a busca de conteúdos, conceitos e habilidades cognitivas.

Segundo Ntyonga-Pono (2006), as situações-problemas devem propiciar a curiosidade da busca e integrar as áreas de conhecimento, permitindo a interdisciplinaridade e o processo de trabalho instigador e cooperativo, realizado por grupo de oito a dez discentes, auxiliados pelo tutor – o docente – que seguem a metodologia dos sete passos: leitura do problema, identificação e esclarecimento dos termos desconhecidos; identificação dos problemas propostos pelo enunciado; formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior; resumo das hipóteses; formulação dos objetivos de aprendizado; estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; retorno ao grupo tutorial para a discussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos.

Dentro deste mundo de troca de experiências e cultura, o docente e seus recursos didáticos terão grande importância para o aprendizado crítico-reflexivo do estudante.

Para Candau (1991) Tentar definir o educador será contextualizá-lo na sua prática. Ele diria que o educador é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Como agente integrante participativo desse processo, o educador dedica a atividade, cria condições de desenvolvimento de práticas desejáveis, seja individualmente, seja do ponto de vista do agrupamento humano. Sendo assim, o educador para além de transmissor de conhecimento, deve atuar na mediação do aprendizado, usando recursos didáticos que favoreça o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora.

Segundo Freire (2007), a ação docente é à base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante. A ideia de um professor com formação reflexiva, e que siga as bases de ensino reflexivo, nos remete aos conceitos de dois autores relevantes na discussão sobre a reflexão no ensino, são eles John Dewey e Donald Schön. Para Dewey, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações. Já John Dewey defendeu a importância do pensamento reflexivo e apontou estratégias para praticá-lo, reconhecendo que refletimos sobre um conjunto de coisas quando pensamos sobre elas, mas o pensamento analítico só acontece quando há um problema a resolver.

Segundo Gomes e Rego, (2010) a problematização, utilizada pelas metodologias ativas como recurso didático de ensino-aprendizagem, objetiva alcançar e motivar o estudante, pois quando colocado diante um problema, ele se examina, reflete, contextualiza-se, ressignificando suas descobertas. Sendo um recurso didático de grande importância, as metodologias ativas, podem favorecer de forma significativa e eficaz, o processo de ensino-aprendizagem. Processo este que para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humanas, técnica e política social.

Para Berbel (2011):

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. E a implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando inclui o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação. (BERBEL, 2011, p.46)

Uma forte característica do mundo atual é a importância do conhecimento e da informação frente aos outros fatores de produção. Ocorre uma extrema necessidade de trabalhos em grupo, um processo ativo de troca e produção de conhecimento, e não somente difusão de informações, um conhecimento apropriado e condizente com cada realidade. Para tanto é preciso desenvolver nas salas de aula, um ambiente de reflexão e discussão, em que ocorra a participação de todos.

## **EXEMPLOS DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Há uma variedade de estratégias utilizadas em instituições de ensino que fazem uso das metodologias ativas. O uso da tecnologia é essencial nesse processo.

Entre as metodologias ativas podemos citar:

Situações problemas;

Sala de aula invertida;

Gamificação;

Aprendizagem entre os pares.

Cada metodologia tem sua característica própria, e cabe ao professor, juntamente com os alunos, aplicar, de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido a metodologia mais apropriada, naquele contexto de estudo.

Nas situações problemas, o caso é apresentado ao aluno, que deve investigar e descobrir alternativas de como saná-lo. Frequentemente, o docente apresenta uma situação real, como um desafio enfrentado pela sociedade, e pede que o aluno pesquise e descubra formas de mudar tal realidade.

Assim, o estudante pode usar o computador para acessar vídeos, documentários, artigos científicos, entre outros. Com base no que encontrou e estudou, pode elaborar a sua própria alternativa de resolução do problema proposto.

Isso o incentiva não apenas a busca pelo conhecimento, mas também a desenvolver a capacidade de análise e de resolução de problemas. Neste método, o docente tem o papel de fazer a proposta, e instigar o estudante a encontrar a solução por conta própria.

A sala de aula invertida consiste em oferecer o conteúdo para o discente estudar em casa, sozinho. Quando retornar à aula, o tempo será usado para debater sobre o tema e sanar dúvidas.

Em suma, o professor pode indicar um texto ou um vídeo para que o acadêmico estude e se familiarize com o conteúdo. Assim, com o conhecimento antecipado do assunto da aula, os discentes estarão prontos para participar e debater sobre ela.

A Gamificação trata-se do uso de jogos para ensinar. Para isso, o professor precisa ser criativo e pode usar desde jogos virtuais ao tabuleiro. Geralmente, esse tipo de metodologia ativa de ensino é muito atrativo para estudantes de diversas áreas e os instiga a participar com entusiasmo.

A Aprendizagem entre pares ou equipes consiste na formação de grupos para o compartilhamento de ideias e busca de conhecimento em conjunto. Eles podem tanto elaborar um projeto, quanto resolver um problema, atuando em grupo.

Assim, além de usarem a tecnologia para pesquisas, poderão debater, ouvir e compreender opiniões divergentes. Também contarão com a ajuda do colega para ter outra visão do mesmo ponto. Em um mundo em que a tecnologia faz parte do dia a dia, o uso da metodologia ativa de ensino é praticamente inevitável. Cabe à instituição oferecer ferramentas, como uma plataforma virtual de qualidade, para que o docente possa adequar suas aulas e se ajustar a este novo tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia ativa é uma ferramenta importante para a atuação no processo de ensino aprendizagem, e em qualquer âmbito da educação sendo na educação básica ou a de formação profissional, sendo ressaltada a sua importância no ensino superior, pois leva a uma formação de profissionais críticos reflexivos, que conseguem resolver as situações problemas vivenciadas no seu cotidiano.

De igual modo, proporcionar um ambiente de aprendizagem em que há oportunidade para todos os alunos de pensar e interagir com o material de estudo é essencial para promover uma educação transformadora.

As metodologias ativas de aprendizagem são, sem dúvida, uma novidade no ensino. Por isso, representam novas dinâmicas que precisam ser analisadas pelo corpo docente uma vez que cada vez mais a interação tecnológica tem papel determinante para o sucesso do ensino. No caso das metodologias ativas, a tecnologia é essencial e imprescindível para sua aplicação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social.** ETD: educação temática digital, Campinas, v. 12, 2011.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, 2011.

BORBA, Ernesto Oliveira; SILVA, Regina Nogueira da. **A Importância da Didática no Ensino Superior.** [S.I.]. [S.D.]. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em nov. 2022.

BORGES T, S. ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do Estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior.** Cairu em Revista. Jul/Ago 2014.

BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional.** <https://docplayer.com.br/10010974-O-mito-do-mau-aluno-e-porque-o-brasil-pode-ser-o-lider-mundial-de-uma-revolucao-educacional.html>. Acesso em 21 nov. 2022.

BRANT R., V. M. **Discutindo o conceito de inovação curricular na formação dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 2005.

CAMPONOGARA F, Reibnitz K, Backes VS. **Metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem: possibilidade para uma prática educativa mais participativa na área da saúde,** 2009.

DEMO P. **Conhecer e aprender: Sabedoria dos limites e desafios.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE P. **Educação e Mudança.** 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II. UEPG, 2015.

NTYONGA-PONO MP. **Problem-based learning at the Faculty of Medicine of the Université de Montréal: a situated cognition perspective.** Medical Education 2006.

# QUESTÕES ESTRUTURANTES DA CRISE NA EDUCAÇÃO

## SANDRA DE SOUZA RAMOS

Graduação em História pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2005); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2015); Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Francisco Alves Mendes Filho.



## RESUMO

Periodicamente os estudantes brasileiros são avaliados por intermédio de avaliações internas nas redes públicas municipais, estaduais e federais. Essas avaliações oferecem material para que os governos tomem decisões sobre os mecanismos de aprendizagens utilizados no país. Resulta dessas avaliações medidas que promovam melhorias nesses mecanismos para que melhores resultados sejam alcançados. A avaliação PISA é um mecanismo de avaliação internacional que classifica os 79 países participantes de acordo com as notas alcançadas pelos estudantes em três disciplinas: leitura, matemática e ciências. Desde o ano 2000 os estudantes brasileiros participam dessa prova e são classificados entre os últimos países com pior nível de escolarização entre os participantes. Como reverter essa situação?

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor; LDB; PNE; PPP; BNCC; Opinião Pública.

## INTRODUÇÃO

A estrutura escolar é composta por organismos diversos com variadas atribuições que envolvem uma complexa rede de trabalho tanto material quanto intelectual. Entre tantos componentes dessa intrincada rede podemos destacar:

A estrutura física escolar composta por ambientes diferentes e montados de acordo com a proposta pedagógica local e os recursos disponibilizados pelo poder público abriga os anseios da comunidade local enquanto local de segurança, produção criativa de experiências, reprodução da vida em sociedade, execução de planos educativos etc.

O corpo docente da escola visa, entre tantas atribuições, dar significado ao conhecimento, oportunizar atitudes éticas e morais, criar canais de diálogo entre os discentes, formar pessoas

críticas, escolarizar os discentes, incluir as pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais, articular setores para promover conhecimento etc.

O corpo gestor visa prover as salas de aula de equipamentos necessários à execução da aula, construir espaços que favoreçam o conhecimento, criar espaços de apresentações e celebrações, oferecer aos docentes materiais para a execução de suas atividades, criar tempo para que os projetos aconteçam etc.

Ao poder público cabe estruturar o tempo de aula e definir quais disciplinas deverão ser oferecidas a cada ano de estudo, cabe também manter o corpo docente completo, manter as estruturas funcionando adequadamente, oferecer formação para os docentes elaborarem suas aulas utilizando novas teorias pedagógicas e seus métodos de avaliação, oferecer apoio para a inclusão de alunos portadores de deficiência etc.

Diante de todo esse aparato educacional emerge a relação entre professor e aluno e sua singular e complexa forma de ocorrer idiossincriticamente. Cada professor desenvolve ferramentas de trabalho diferentes de outro e até mesmo entre suas turmas escolares é necessário diversificar o método de ensino dadas as especificidades de cada turma e as necessidades principalmente de alunos portadores de necessidades especiais.

O poder público aplica avaliações periodicamente para aferir a qualidade da educação atingida pelas escolas públicas. Esses resultados ilustram o quanto todo o aparato escolar está sendo empregado de maneira adequada ou não.

Além das avaliações periódicas os estudantes também são submetidos a avaliações externas como a prova PISA que afere aspectos cotidianos de resolução de problemas em suas avaliações e categoriza os países de acordo com esses resultados.

Ao divulgar os resultados dessas avaliações o poder público oferece para a mídia brasileira e para a rede social rico material para reportagens que buscam localizar os responsáveis pelas péssimas colocações obtidas pelo ensino brasileiro nas classificações de provas internacionais.

Nesse processo a opinião pública passa a ser formada para desconsiderar o complexo aparato que envolve o processo de ensino aprendizagem reduzindo o debate sobre os fatores que de fato afetam a qualidade da educação para construir narrativas reducionistas que encerram qualquer tentativa de questionamento por parte da sociedade.

Como debater com as famílias dos estudantes os desafios reais enfrentados pela escola?

Como transmitir a complexidade dos elementos escolarizantes através das mídias? Como formar uma opinião pública mais próxima da realidade escolar? Como tornar a sociedade mais participativa na escola?

Esse ensaio se propõe a explorar este tema e oferecer alguns parâmetros para que esses desafios sejam superados.

## QUESTÕES ESTRUTURANTES DA CRISE NA EDUCAÇÃO

O capítulo III da Constituição Federal determina em seu artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (1988)

Trinta e quatro anos depois da promulgação dessa constituição um terço da população ainda não atingiu um nível mínimo de escolarização capaz de promover o exercício da cidadania nem mesmo a qualificação para o mercado de trabalho.

Concernente a educação o Brasil ocupa o 63º lugar no ranking do PISA (Program for International Student Assessment) entre 63 países que participam da prova que classificou a qualidade de ensino mundial em 2020. A décima segunda maior economia mundial com a décima quarta maior arrecadação de impostos ocupa a última colocação na maior aferição de qualidade de ensino do mundo.

Não obstante, os números apresentados pelo ENEM no ranking das melhores escolas são ocupados por escolas privadas, a maioria delas localizadas nas regiões sul e sudeste do país. As escolas com piores resultados são as públicas que se encontram nas regiões norte e nordeste.

Duzentos e quatorze milhões de pessoas vivem no Brasil de acordo com a última contagem do censo do IBGE de 2021. Desse contingente, treze milhões não sabe ler e escrever um bilhete simples. Aproximadamente nove por cento da população maior de quinze anos de idade. Não saber a codificação das letras alfabéticas exclui essas pessoas de acessar um universo de informações desde a leitura de uma bula de remédio até o transporte diário e sua locomoção no local onde vive, a comunicação de algum evento ocorrido na escola de seu filho ou o dia de tomar uma vacina ou uma medicação necessária a manutenção da sua saúde.

O mesmo censo anuncia que 27% da população brasileira é analfabeta funcional, ou seja, sabe ler e escrever um bilhete simples, porém não é capaz de interpretar um texto mais complexo ou um anúncio de jornal. São cinquenta e cinco milhões de pessoas que não sabe interpretar textos nem questionar a intencionalidade de uma propaganda de um produto ou uma reportagem que venha a camuflar uma série de informações pertinentes à uma formação crítica sobre algum assunto que afete diretamente sua vida.

Diante de tal conjuntura podemos deduzir que a qualificação para o mercado de trabalho está diretamente ligada ao fracasso no processo de escolarização pois apenas 24% da população brasileira com idade até 34 anos conquistou um diploma universitário. Essa estatística denuncia o quanto estamos aquém dos parâmetros estabelecidos pelas políticas públicas para alcançar melhores resultados na escolarização para a formação cidadã e para qualificação para o mercado de trabalho.

Quais os parâmetros governamentais para a melhoria na qualidade da educação do Brasil?

Nosso país dispõe de políticas públicas aplicadas à educação nas esferas federais, municí-

pais e estaduais de ensino. A LDB – Lei de Diretrizes de Bases regulamenta a base da educação nessas três esferas, isso significa que é com base na LDB que são distribuídas as funções dos profissionais da educação e suas atribuições, dispõem também sobre o projeto político pedagógico das unidades escolares. (1996)

Para elaborar o projeto político pedagógico é necessário que o gestor escolar organize os projetos pedagógicos da escola respeitando as diretrizes propostas pela LDB e, para que tal gestão respeite a LDB é fundamental que ela seja democrática, ou seja, que o corpo docente esteja de acordo com o que nela for estabelecido.

O Art. 12, Incisos I a VII da LDB contém os princípios e delegações que se referem à gestão escolar nas unidades de ensino:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - acesso 14 nov. 2022).

O primeiro inciso que dispõe sobre a proposta político pedagógica propõe uma estrutura, ou escopo de trabalho que norteie não apenas o gestor, mas toda a equipe docente pois é o documento que planeja as atividades escolares bem como os conteúdos a serem aplicados durante o ano, formas de avaliação e calendário das atividades escolares.

O projeto político pedagógico é o instrumento de ação da escola que deve, segundo o inciso VI articular-se com a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

O proposto no inciso VII do artigo 12 que discorre sobre informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica, sugere que o projeto político pedagógico deve prever a ação do corpo docente, da comunidade escolar e da gestão no sentido de promover o aprendizado e que, no final desse processo, esses componentes avaliem em conjunto o resultado desse projeto.

Para aferir os resultados do PPP é fundamental que a comunidade esteja presente na escola para avaliar se os resultados cumpriram com as determinações do PPP no âmbito escolar e nas habilidades alcançadas pelo corpo discente.

A LDB propõe um escopo daquilo que deveria efetivamente ser aplicado na escola: uma proposta político pedagógica discutida e elaborada pelo corpo docente juntamente com a comunidade num esforço coletivo em prol da educação e, no final do processo ser avaliada tanto pelo corpo docente quanto pela comunidade que colaborou na sua elaboração.

Assim como o artigo 12, o artigo 18 da LDB também orienta que sejam criados mecanismos de participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico, nos incisos:

I - A existência de mecanismos de coparticipação na gestão das instituições de ensino, com representação dos segmentos que a integram, incluídos, no caso das instituições destinadas à educação e ao ensino de crianças e adolescentes, os pais ou responsáveis;

1º - O cumprimento do disposto neste artigo dar-se-á com observância dos seguintes preceitos:

I - Existência de órgãos colegiados e conselhos escolares, com competência sobre o conjunto de todas as atividades desenvolvidas pela instituição;

III - Avaliação permanente da qualidade de serviços prestados e dos resultados das atividades educacionais oferecidas à sociedade;

V - Utilização de métodos participativos para a escolha de dirigentes, ressalvado o provimento de cargos por concurso público;

VI - Incentivo para a criação de associações de profissionais do ensino, alunos, ex-alunos e pais, além das de caráter acadêmico, assegurada sua participação nos processos decisórios internos das instituições. (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - acesso 14 nov. 2022).

Para que a haja a participação efetiva da comunidade no processo ensino aprendizagem, a LDB propõe que sejam formados colegiados e conselhos escolares que tenham por finalidade compartilhar o projeto político pedagógico entre o corpo docente e a comunidade.

Nas escolas da prefeitura a APM, Associação de pais e mestres, tem o objetivo de oferecer à comunidade a participação prevista na LDB

Cabe ao professor elucidar junto aos alunos que todo o conteúdo que a escola se propõe a ensinar deve ser apresentado e aprovado pela comunidade a que está inserido, desse modo a comunidade deve ser consultada antes que qualquer proposta pedagógica venha a ser implantada pela escola.

A LDB é a lei que orienta todas as esferas públicas de educação do país e, portanto, está na base do PNE, Plano Nacional de Educação que é um conjunto de leis mais específicas de cada esfera considerando cada segmento escolar e sua complexidade.

O PNE define as metas a serem alcançadas pelo governo na área da educação num prazo de dez anos e que deverão ser executadas de acordo com estratégias específicas. O PNE de 2014 com prazo para 2024 contem vinte metas entre as quais a meta de número 19 artigo 8 prevê desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Atualmente para acessar ao cargo de direção de escola é necessário que o candidato tenha formação acadêmica em pedagogia, um tempo mínimo de três anos de atuação na rede municipal ou estadual e algumas competências e habilidades necessárias a sua função. O PNE determina que o tenha comprovada sua experiência com gestão participativa da comunidade, isto é, que a comunidade comprove a eficácia do trabalho do diretor. Para tanto há que se implantar um sistema de participação mais ativo na escola pública, para que a comunidade possa ser capaz de aprovar um gestor escolar baseado na sua própria experiência como avaliador do trabalho do gestor ou do diretor escolar.

Nas esferas municipal e estadual a escola conta com os BNCCs Base Nacional Comum Curricular. São as diretrizes que devem seguir cada disciplina escolar visando desenvolver habilidades e competências com a finalidade de formar cidadãos capazes de potencialidades sociais e preparados para seguir uma carreira de trabalho.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> p. 27 - acesso 14 nov. 2022).

Para desenvolver saberes os BNCCs também propõem atividades interativas e dão sugestões de trabalho para os professores e gestores na tentativa de desenvolver habilidades e competências imprescindíveis para a formação de discentes atuantes não apenas para si como também para a comunidade onde estão inseridos.

Os BNCCs propõem não apenas a aquisição de saberes, mas a capacitação para que os estudantes sejam capazes de aprender a aprender utilizando os recursos e ferramentas necessários a isso, o que a psicogênese chama de metacognição.

Além do disposto na LDB, no PNE e nos BNCCs, o governo também ampliou muito os investimentos em educação nas décadas entre 2010 e 2020. Cada aluno da educação infantil custou ao Estado 3,7 mil reais por ano, do fund. I 4,3 mil e fund. II 4,4 mil reais por ano segundo o INEP entre os anos 2013 e 2015. O valor médio de investimento por aluno em 2002 era de 1,6 mil reais por ano, esse valor triplicou nas décadas entre 2010 e 2020 partindo de 1,6 mil para 4,3 mil reais por ano de investimento em cada estudante nas idades iniciais. Se considerarmos o aumento significativo do PIB deste período que subiu de 1,320 trilhão para 4,840 trilhões de reais no período demonstrando o aumento dos investimentos na área da educação. Os investimentos com a educação em 2014 somaram 150 bilhões de reais demonstrando como o governo deste período buscou alcançar os patamares previstos no PNE de 2014.

Entretanto ao aprovar o teto de gastos em 2016, o governo federal limitou os investimentos públicos na educação. Essa medida reduziu significativamente os investimentos governamentais com a educação que fechou o ano de 2021 com 118 bilhões de reais investidos na educação tendo diminuído em 32 bilhões de reais em relação a 2014.

Essa diminuição exponencial de investimento na educação ilustra a frase de Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

A escassez de recursos se desdobra em todos os componentes escolarizantes e perpassa toda estrutura escolar. Afetam a gestão pois sem recursos é impossível oferecer as condições materiais necessárias a qualidade da educação. Falta limpeza na escola, faltam materiais, os equipamentos quebrados viram sucatas, não são realizadas visitas para conhecimento do meio etc.

A falta de recursos também impacta no trabalho dos professores que não conseguem realizar planos pedagógicos sem materiais disponíveis. Suas aulas ficam limitadas e os estudantes se desinteressam pelos temas abordados em sala de aula.

Sem recursos as leis governamentais de planejamento escolar ficam presas nos papéis e perdem o significado pois não correspondem à realidade escolar. Nesse sentido qualquer discussão sobre o modo como a escola pode aplicar determinadas leis não são levadas a cabo pelos docentes ou mesmo pela equipe gestora pois não tem aderência com a realidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entre 2013 e 2014 o governo federal destinou 150 bilhões de reais na educação. O resultado da prova PISA neste período classificou o Brasil no 53º lugar numa aferição que classificou 68 países participantes da avaliação.

Essa foi a melhor colocação do Brasil nesta avaliação desde os anos 2000 quando o país iniciou a aplicação dessa prova internacional.

Ao estabelecer o plano de metas da educação os PNEs o governo federal prevê a implantação e incremento de mecanismos que viabilizem e ampliem os processos de ensino aprendizagem. São propostas que estabelecem a valorização do ofício docente ao estabelecer mais tempo de planejamento de aula e melhor remuneração para os docentes. Visa também ampliar os recursos materiais oferecendo mecanismos que dinamizem a aula como mídias e internet para os docentes incrementar suas aulas.

Além desses planos os PNEs visam aumentar a participação da comunidade no processo de ensino aprendizagem propondo sua participação ativa na elaboração dos PPPs e nas avaliações dos processos de escolarização dos discentes.

A LDB visa garantir que os mecanismos materiais e intelectuais escolarizantes sejam oferecidos aos discentes cumprindo os critérios e diretrizes de qualidade que permita a formação cidadã e a qualificação para o mercado de trabalho de discentes de todo o território nacional assim como os conteúdos estabelecidos pelos BNCCs federais e locais.

Mesmo diante de leis como os PNEs, a LDB, os BNCC e a Constituição Federal estabelecendo diretrizes de métodos de implementação e de ampliação de mecanismos de ensino aprendizagem os resultados das provas internacionais demonstram que o poder público brasileiro não é

capaz de elaborar uma política pública que alcance os objetivos estabelecidos pelos documentos governamentais que visam formar cidadãos críticos e qualificar para o mercado de trabalho.

Ao lado das classificações internacionais o MEC estima que 29% da população brasileira seja composta por “analfabetos funcionais”. São pessoas que mesmo capaz de ler e escrever não tem a habilidade de interpretação de texto.

É fundamental que este percentual seja problematizado a luz dos variados fatores que implicam na escolarização de indivíduos. O sucesso no processo de escolarização decorre entre tantos fatores da eficácia dos componentes escolares, das condições materiais das famílias implicadas nesse processo e no potencial de aprendizagem dos indivíduos discentes.

Não obstante o caráter estrutural das famílias da classe trabalhadora depreendem que os adultos da casa trabalhem fora deixando atividades como os cuidados com higiene e alimentação ao cargo de filhos em idade escolar.

Além dos cuidados com a casa muitas dessas crianças precisam cuidar dos irmãos menores pois são famílias compostas por mães e avós que não permanecem em casa para essas finalidades.

73% das famílias brasileiras são sustentadas apenas pelas mães de famílias, sem a presença de um homem ou de outrem que contribua para os cuidados dos filhos e o sustento da casa, forçando que se estabeleça uma estrutura familiar apoiada em crianças em idade escolar que acumula as funções de cuidados com a casa e com os irmãos pequenos.

O acesso a saúde dessas famílias é precário dadas as condições de trabalho a que são submetidas essas mulheres mães de família. Depreende dessas condições a impossibilidade de faltar ou de chegar atrasada ao trabalho delegando os cuidados com a saúde de seus filhos aos maiores ou a algum familiar que esteja disponível num momento de emergência.

Estamos diante de pessoas que estão implicadas de tal modo em questões emergenciais de sobrevivência que qualquer tentativa de ampliar sua participação em processos como o de escolarização significa um avanço em seu escasso tempo de descanso, o que dificulta sua efetiva participação no processo de escolarização de seus filhos.

Diante dessa conjuntura precária como falar em tratamento psicológico? Fonoaudiológico? Dermatológico? Como falar de participação coletiva na construção do PPP?

O potencial individual de aprendizagem vai sendo constituído de maneira precária e compõem o contingente escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais. São autistas, portadores da síndrome de down, deficientes intelectuais, portadores de múltiplas deficiências que não encontram apoio nem familiar nem na rede de saúde de modo que mesmo que alguns tenham condições para melhoria de seu potencial individual de aprendizagem eles são prejudicados pelas condições materiais objetivas decorrente de suas classes sociais.

Mesmo que todo o aparato escolar funcione é necessário que haja uma maior ampliação de direitos trabalhistas que favoreçam a participação das famílias na elaboração e acompanhamento

do projeto político pedagógico da escola.

Ao tentar abordar o fracasso escolar à luz de um ou outro componente escolarizante, a mídia e a rede social promovem um desserviço social pois eximem os componentes desse processo de suas atribuições legais e objetivas.

Ao considerar o fracasso escolar resultado de um corpo docente cansado, mal remunerado e descomprometido com a educação, a mídia e a rede social eximem as famílias, os discentes, o corpo gestor e o poder público de sua responsabilidade no processo de ensino aprendizagem.

Ao considerar a falta de investimento em saúde o principal responsável pelo fracasso escolar, a opinião pública exime o corpo gestor, os docentes, os discentes, as famílias e o poder público de seu compromisso com o processo de ensino aprendizagem.

É fundamental que a mídia e a rede social tratem o fracasso escolar como um conjunto de mecanismos complexos que combinados resultam nos números nacionais de analfabetismo funcional e nos internacionais como a classificação da prova PISA. O horizonte é transformar a educação pública no projeto a que a escola se destina: a formação de sujeitos históricos e sociais, atuantes e cientes da sua condição de cidadão, ser humano e principalmente, sujeitos de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GANDIN, L. A. **Para onde a escola está sendo levada? (ou: a escola pode ser levada para algum lugar diferente daquele que o projeto hegemônico quer?)**. Revista de Educação AEC. Brasília: v. 27, n. 107, p. 9-16, abri. /jun., 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. R. N. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

**Índice PISA:** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> - acesso 15 nov. 2022.

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2022/06/29/brasil-ocupa-ultimo-lugar-em-educacao-entre-63-paises.htm> - acesso 14 nov. 2022.

### **Censo 2021:**

<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-populacao-brasileira.htm> - acesso 14 nov. 2022.

### **Pessoas com diploma universitário:**

<https://www.metropoles.com/dino/ocde-aponta-que-21-dos-brasileiros-possuem-ensino-superior> - acesso 14 nov. 2022

### **LDB:**

[https://www.geledes.org.br/ldb/?amp=1&gclid=EAlaIQobChMI097ttrKu-wlVAdiRCh2U1AW8EA-AYASAAEgIndvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/ldb/?amp=1&gclid=EAlaIQobChMI097ttrKu-wlVAdiRCh2U1AW8EA-AYASAAEgIndvD_BwE) - acesso 14 nov. 2022.

### **PNE:**

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> - acesso 14 nov. 2022.

**Investimentos educação atual:**

[https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento\\_gh.html](https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento_gh.html) - acesso 14 nov. 2022.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> - acesso em 16 nov. 2022.

<http://pne.mec.gov.br/> - acesso 16 nov. 2022.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107). - acesso 16 nov. 2022.

**Analfabetismo funcional:**

<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2003-10-10/em-uma-decada-taxa-de-analfabetismo-cai-de-164-para-109>. - acesso 15 nov. 2022.

<https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/> - acesso 14 nov. 2022.



+55 14 3198-4048  
+55 11 4444-9014  
[relacionamento@facon.edu.br](mailto:relacionamento@facon.edu.br)

**FACONNECT**