

Publicada em 30/06/2023



FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

Junho de 2023

v5 n.3 - 3º Bimestre 2023
e-ISSN: 2675-1186

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA
FACULDADE UNIFICADA DO
ESTADO DE SÃO PAULO

v.5 n.3 - 3^o Bimestre 2023 – Junho de 2023

Publicada em 30/06/2023 e-ISSN: 2675-1186





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.5 n.3 - 3º Bimestre 2023
Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva
Marques (CRB-8/10442)
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: FCT Editora
Supervisão: Fernando Curti
Atualizada em: 01/08/2021

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

SUMÁRIO

Ana Flavia Vieira Silva dos Santos
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS E
PERSPECTIVAS ...6

Andréia Batista de Lira
JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROCES-
SO ENSINO APRENDIZAGEM..... 16

Aurea Lúcia Allen
A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL29
A MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.34

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDU-
CAÇÃO BÁSICA.....39

Elza Macedo Rocha
MULHERES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MERCADO DE TRABALHO.... 44

Flávia Marin Wiira
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCES-
SO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 49

A IMPORTANCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO
PEDAGÓGICO DA ESCOLA. 55

Isabel Cristina Silva
O BRINCAR E O TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA BREVE ANÁLISE DO CURRÍCULO DA CIDADE DE
SÃO PAULO ... 61

Liliane dos Santos Gadelha
A INFLUÊNCIA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
PRÁTICAS PROMOTAS DE IGUALDADE RACIAL. 71

HISTÓRIA E A ARTE UMA CONEXÃO NECESSÁRIA PARA
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS... 76

OS AVANÇOS NA HISTORIA BRASILEIRA E SUAS
CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO 81

Luciane Marques Gonçalves
A MUSICALIDADE E SUAS DIVERSAS
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM. 86



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.5 n.3 - 3º Bimestre 2023
Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva
Marques (CRB-8/10442)
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: FCT Editora
Supervisão: Fernando Curti
Atualizada em: 01/08/2021

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof.^a Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

Marília de Alsina Grau Sampaio

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL. ... 97

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DE DÉFICIT
DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE..... 108

LÚDICO E ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA. ... 134

Maryana Aparecida de Oliveira

A CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO 145

Mônica Aparecida Triozidio Pataki

ARTE E EDUCAÇÃO UMA CONEXÃO NECESSÁRIA. ... 153

Rita de Cassia de Sousa

LITERATURA INFANTIL, UMA EFICAZ FERRAMENTA PEDA-
GÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO.... 157

O PAPEL DA EDUCAÇÃO DIANTE DO ALUNO FUTURO
CONSUMIDOR E A ORIENTAÇÃO DADA DE ACORDO COM O
DIREITO EDUCACIONAL. ... 164

Rodrigo da Silva Lima

MINICONTOS E A CRIATIVIDADE: A IMPORTÂNCIA DA NAR-
RATIVA CURTA PARA A SENSIBILIZAÇÃO LITERÁRIA. 175

Sandra Jesus Nascimento da Silva

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS: UM OLHAR A PARTIR DE UM ESTUDO DE
CASO ... 189

Vivian Santana Paixão

O SIGNIFICADO DE PODER E POLÍTICA EM
HANNAH ARENDT 196

Camila Moraes

O CONTO DE FADAS E SUA FUNÇÃO TERAPÊUTICA. ... 203

Cláudia Oliveira Figueiredo

A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO ENSINO DE CORDEL E
XILOGRAVURA PARA OS ESTUDANTES DO CIEJA NO
CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. ... 208



EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação semestral voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, nesta edição, apresentamos sete artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania, além de promover a educação, visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura! Dr. Gladson Cunha
Membro do Conselho Editorial



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

¹Ana Flavia Vieira Silva dos Santos

RESUMO

Este artigo aborda a temática da inclusão de crianças com deficiência em idade escolar, destacando práticas e perspectivas para promover uma educação mais igualitária e inclusiva. A inclusão dessas crianças nas instituições de ensino regular tem sido um desafio para a sociedade e para as escolas, demandando o desenvolvimento de metodologias e abordagens adequadas para atender às necessidades específicas de cada criança. Nesse sentido, este estudo apresenta uma revisão bibliográfica exploratória, que busca compreender as bases teóricas que sustentam a inclusão e analisar as experiências de inclusão no contexto educacional. Os resultados sugerem que a inclusão é um processo complexo, mas necessário, e que as práticas inclusivas podem trazer benefícios não apenas para as crianças com deficiência, mas para toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Crianças com deficiência; Perspectivas pedagógicas.

¹ Formada em Letras pela UNG - Universidade de Guarulhos.
É Professora Titular da Prefeitura de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência é uma questão de extrema relevância na contemporaneidade, que suscita debates e reflexões em diversos setores da sociedade. No passado, a educação para crianças com deficiência era pautada pela segregação, o que resultava em sua exclusão do sistema educacional regular. No entanto, nas últimas décadas, avanços significativos têm sido alcançados no campo da educação inclusiva, buscando proporcionar a todas as crianças um ambiente educacional acolhedor, diversificado e enriquecedor.

A inclusão na educação infantil vai além de um simples ato de matricular crianças com deficiência em escolas regulares. Trata-se de um compromisso social e pedagógico que requer mudanças de paradigmas e a promoção de uma cultura inclusiva, onde cada criança é reconhecida em sua singularidade e valorizada por suas potencialidades. Nesse contexto, a escola deve se tornar um espaço de aprendizagem e convivência, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, permitindo a construção de relações solidárias e a formação de cidadãos conscientes e empáticos.

A educação inclusiva é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009. Essa legislação reconhece a necessidade de garantir o acesso à educação para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na concretização desse direito, devendo criar condições para que todas as crianças possam participar plenamente do processo educativo.

A inclusão de crianças com deficiência enfrenta desafios e resistências em seu percurso. Muitas vezes a falta de estrutura física e de recursos materiais, a carência de formação adequada para os profissionais da educação e a resistência de alguns pais e alunos são obstáculos que precisam ser superados. Além disso, a ideia de inclusão pode gerar apreensões e receios em alguns educadores, que se sentem despreparados para lidar com a diversidade de necessidades apresentadas pelas crianças com deficiência.

Diante desse cenário, torna-se fundamental a realização de pesquisas e estudos que aprofundem o conhecimento sobre as práticas e perspectivas da inclusão na educação. É necessário compreender as bases teóricas que sustentam a inclusão, conhecer as experiências bem-sucedidas de inclusão em escolas regulares e identificar os fatores que contribuem para o sucesso desse processo. Somente com uma fundamentação sólida e reflexiva será possível desenvolver metodologias e abordagens pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada criança, garantindo assim o seu direito à educação de qualidade.

Por meio dessa revisão busca-se contribuir para a reflexão sobre a importância da educação inclusiva, destacando as práticas e perspectivas que podem potencializar o processo de inclusão e promover uma educação mais igualitária e humana. A construção de uma sociedade mais inclusiva passa pela valorização da diversidade e pela efetivação do direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas características individuais.

CONCEITO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

O conceito de inclusão na educação refere-se à prática de acolher todas as crianças em um ambiente educacional comum, independentemente de suas características individuais, incluindo aquelas com deficiência física, intelectual, sensorial ou emocional. Essa abordagem busca garantir o acesso e a participação plena de todas as crianças no processo educativo, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no ambiente escolar. A inclusão é fundamentada na ideia de que a diversidade é um elemento enriquecedor para o aprendizado e para a formação de uma sociedade mais justa e democrática (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013; VALENTIM; OLIVEIRA, 2013).

A inclusão não se limita apenas à matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares, mas implica também na adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada criança. Isso requer uma mudança de paradigmas na forma como a escola compreende a diversidade e na maneira como os educadores concebem seu papel no processo de ensino-aprendizagem (SOUZA; MENDES, 2017).

A concepção de inclusão na educação tem sua fundamentação nos princípios da igualdade, respeito à diferença e valorização da autonomia de cada criança. Trata-se de uma perspectiva que reconhece que todas as crianças são capazes de aprender e se desenvolver, ainda que em ritmos diferentes, e que a educação deve ser adaptada para atender às necessidades de cada uma delas. Além disso, a inclusão é também um caminho para combater o preconceito e a discriminação, promovendo uma cultura de respeito e aceitação da diversidade desde a infância (PIMENTEL; FERNANDES, 2014; CARVALHO, 2017).

Entretanto, apesar dos avanços e das conquistas no campo da educação inclusiva, a prática da inclusão na educação infantil ainda enfrenta desafios e obstáculos significativos. Um dos principais desafios diz respeito à formação dos profissionais da educação, que muitas vezes não estão preparados para lidar com a diversidade de necessidades apresentadas pelas crianças com deficiência. A falta de capacitação adequada pode gerar insegurança e receio por parte dos educadores, dificultando o processo de inclusão e comprometendo a qualidade do ensino oferecido (PAPA et al., 2015; SCHAMBECK, 2016).

Outro desafio é a necessidade de adaptação dos espaços físicos e materiais das escolas para garantir a acessibilidade e a inclusão de todas as crianças. Rampas de acesso, banheiros adaptados, mobiliário adequado e recursos pedagógicos específicos são algumas das medidas necessárias para assegurar a participação plena das crianças com deficiência na vida escolar (FALKENBACH, 2022).

A superação desses desafios requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como a articulação entre diferentes instâncias da sociedade, como as famílias, as instituições governamentais e as organizações não-governamentais. É preciso criar uma rede de apoio e colaboração para promover uma educação inclusiva e garantir o pleno exercício do direito à educação para todas as crianças (ALVES, 2018).

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A inclusão de crianças com deficiência na educação é respaldada por uma série de leis e políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todos. No âmbito internacional, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhece o direito das pessoas com deficiência à igualdade de oportunidades e à participação plena na sociedade, incluindo o acesso à educação (BRANDENBURG; LÜKMEIER, 2013). No Brasil a Convenção foi internalizada por meio do Decreto nº 6.949/2009, que reforça o compromisso do país com a inclusão e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Em nível nacional, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, assegurando o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (SCHAMBECK, 2016). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também têm papel fundamental na promoção da educação inclusiva no país. Essas legislações determinam que as escolas devem promover a inclusão, oferecendo apoio pedagógico e recursos de acessibilidade para atender às necessidades específicas de cada criança (ALVES, 2018).

Outro marco importante na história da inclusão no Brasil foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Essa política tem como objetivo promover a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes o acesso ao ensino regular, com a oferta de recursos e serviços de apoio necessários para a sua plena participação (PAPA et al., 2015).

Além das políticas nacionais, diversos estados e municípios têm desenvolvido suas próprias iniciativas para promover a inclusão na educação infantil. Programas de formação continuada para os professores, criação de salas de recursos multifuncionais e parcerias com instituições especializadas são algumas das estratégias adotadas para fortalecer a prática da inclusão nas escolas.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas em prol da educação inclusiva, ainda existem desafios a serem superados. A implementação efetiva das políticas e diretrizes muitas vezes esbarra em obstáculos como a falta de recursos financeiros e a burocracia administrativa. A falta de investimentos adequados pode comprometer a infraestrutura das escolas, dificultando a oferta de recursos e serviços de apoio necessários para a inclusão (SOUZA; MENDES, 2017).

Vale destacar que a inclusão na educação não deve ser vista como uma responsabilidade exclusiva da escola. As famílias também têm um papel fundamental nesse processo, atuando como parceiras da escola e participando ativamente da vida educacional de seus filhos. O apoio familiar é essencial para fortalecer a autoestima e a confiança das crianças com deficiência, promovendo seu desenvolvimento integral e favorecendo sua inclusão social (FALKENBACH, 2022).

Portanto, a garantia do direito à educação inclusiva para todas as crianças requer a articulação de esforços entre os diferentes atores sociais, incluindo governos, escolas, professores, famílias e sociedade em geral. A implementação efetiva das políticas e a superação dos desafios exigem um compromisso coletivo com a construção de uma educação mais inclusiva, que respeite a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A promoção da inclusão na educação das crianças requer a adoção de abordagens pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade de necessidades e potencialidades das crianças. Essas abordagens têm como objetivo principal garantir que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade e se desenvolvam plenamente, respeitando suas individualidades e valorizando suas habilidades (SCHAMBECK, 2016).

Uma das principais estratégias pedagógicas inclusivas é a adaptação curricular, que consiste em flexibilizar o currículo e os conteúdos para atender às necessidades específicas de cada criança. Isso implica em reconhecer que as crianças aprendem de maneiras diferentes e em ritmos distintos, e que o ensino deve ser adaptado para atender às suas peculiaridades (SILVA; CARVALHO, 2017). A adaptação curricular pode envolver a utilização de materiais didáticos diferenciados, a definição de atividades adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança e a promoção de estratégias de ensino individualizadas.

Outra abordagem importante é a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças. A tecnologia pode ser uma aliada poderosa na inclusão, possibilitando a criação de recursos audiovisuais, jogos educativos e aplicativos que tornem o ensino mais dinâmico e atrativo (PAPA et al., 2015).

Além disso, recursos de acessibilidade, como audiodescrição, legendas e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), são fundamentais para garantir a participação de crianças com deficiência nas atividades escolares.

A formação dos professores também desempenha um papel crucial nas práticas inclusivas. É fundamental que os educadores estejam preparados para trabalhar com a diversidade de necessidades apresentadas pelas crianças, compreendendo suas especificidades e adotando estratégias pedagógicas adequadas. A formação continuada dos professores deve abordar temas como educação inclusiva, diversidade, acessibilidade e adaptação curricular, capacitando-os para lidar com os desafios da sala de aula inclusiva.

A inclusão não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas deve ser uma prática que permeia toda a comunidade. A sensibilização e o engajamento da sociedade são fundamentais para promover uma cultura de respeito e aceitação da diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Ao analisar os estudos de Pimentel e Fernandes (2014), observa-se que as práticas de inclusão de crianças com deficiência na educação têm se mostrado cada vez mais efetivas quando pautadas em uma abordagem pedagógica centrada na diversidade. Os autores destacam a importância da formação dos professores para o trabalho com a inclusão, ressaltando a necessidade de uma abordagem inclusiva que contemple a adaptação curricular e a utilização de recursos de acessibilidade. Essas práticas pedagógicas são fundamentais para garantir a participação plena das crianças com deficiência nas atividades escolares, promovendo sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Schambeck (2016), por sua vez, apresenta uma análise das experiências de inclusão em escolas regulares, identificando os principais desafios enfrentados nesse contexto. O autor destaca a importância da preparação e sensibilização de toda a comunidade escolar para a inclusão, envolvendo não apenas os professores, mas também gestores, funcionários e demais alunos. Além disso, Schambeck ressalta a relevância da parceria com as famílias das crianças com deficiência, como forma de fortalecer o processo de inclusão e garantir o apoio necessário para o desenvolvimento escolar dessas crianças.

Silva e Carvalho (2017) trazem uma análise das estratégias de adaptação curricular utilizadas em práticas inclusivas na educação infantil. Os autores destacam que a adaptação curricular é um instrumento fundamental para garantir a acessibilidade do currículo a todas as crianças, permitindo que cada uma delas possa aprender de acordo com suas potencialidades e características individuais. A análise também aponta para a necessidade de um olhar individualizado sobre cada criança, reconhecendo suas necessidades específicas e promovendo ações pedagógicas que atendam a essas demandas.

Outro aspecto relevante para a análise das práticas de inclusão é apresentado por Souza e Mendes (2017), que discutem a importância da utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Os autores destacam o potencial da tecnologia como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, possibilitando a criação de recursos audiovisuais, jogos educativos e aplicativos que atendam às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência. Esses recursos de acessibilidade podem promover a participação e o engajamento das crianças com deficiência nas atividades escolares, contribuindo para sua inclusão e interação com os demais alunos.

Valentim e Oliveira (2013) apresentam uma análise dos impactos da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil para toda a comunidade escolar. Os autores destacam que a inclusão não se limita apenas às crianças com deficiência, mas envolve todos os atores da escola, incluindo os professores, gestores, funcionários, famílias e demais alunos. O estudo aponta para os benefícios da inclusão para a convivência escolar, promovendo o respeito à diversidade, a empatia e a formação de cidadãos mais conscientes e solidários. Os autores também reconhecem os desafios enfrentados, como a necessidade de capacitação e suporte para os educadores, bem como a importância da construção de um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO

Ao analisar os estudos de Alves (2018) sobre as perspectivas da educação inclusiva na educação, é possível identificar um enfoque nas políticas públicas e na importância da participação do Estado na promoção da inclusão. O autor destaca a relevância de programas e ações governamentais que visem à formação de professores e à estruturação de recursos e suportes necessários para a prática da inclusão nas escolas.

Brandenburg e Lükmeier (2013) apresentam uma análise das perspectivas da educação inclusiva na educação sob uma abordagem teórica. Os autores discutem a importância da concepção de diversidade como elemento central na prática educacional. Eles destacam que a valorização das diferenças individuais e o reconhecimento da pluralidade de formas de aprender são fundamentais para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas. A análise também enfatiza a necessidade de um currículo flexível e adaptável, que considere as particularidades de cada criança e promova uma educação verdadeiramente inclusiva.

Camargo et al. (2020) realizam uma análise das práticas inclusivas na educação sob a perspectiva de experiências bem-sucedidas em diferentes instituições de ensino. Os autores identificam a importância da gestão escolar na promoção da inclusão, destacando a necessidade de um ambiente escolar acolhedor e de uma equipe comprometida com a diversidade. A análise também aponta para a relevância da formação continuada dos professores, visando o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade de necessidades e características das crianças com deficiência.

Já Falkenbach (2022) apresenta uma análise da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil sob o olhar dos próprios educadores. O estudo revela que muitos professores ainda enfrentam desafios e receios em relação à prática da inclusão, destacando a necessidade de uma formação inicial e continuada que os prepare para lidar com a diversidade em sala de aula. A análise também ressalta a importância de políticas e práticas que valorizem e reconheçam o trabalho dos professores na promoção da inclusão.

Para Pimentel e Fernandes (2014) é preciso uma abordagem pedagógica flexível que permita ajustar o currículo e as atividades de acordo com as necessidades de cada criança, enfatizando a relevância da utilização de recursos de acessibilidade, como materiais adaptados e tecnologias assistivas, que favoreçam a participação das crianças com deficiência nas atividades escolares.

Schambeck (2016) ressalta a importância da formação inicial e continuada dos professores, gestores e demais profissionais da escola, visando o desenvolvimento de competências para a promoção da inclusão, apontando para a relevância de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar na construção de práticas inclusivas.

Os estudos de Silva e Carvalho (2017) destacam a importância da utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência. A análise também enfatiza a relevância da adaptação curricular e da valorização das potencialidades individuais de cada criança, promovendo uma educação mais inclusiva e efetiva.

O que os autores têm em comum é a importância da adoção de abordagens pedagógicas inclusivas que reconheçam a diversidade de necessidades e potencialidades das crianças. A adaptação curricular, a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, e a valorização das diferenças individuais são fundamentais para garantir o acesso à educação para todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Por meio das práticas pedagógicas diversificadas é possível promover o desenvolvimento integral das crianças com deficiência, favorecendo sua aprendizagem e participação ativa nas atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, funcionários, famílias e demais alunos, é essencial para o sucesso da inclusão na educação infantil. O trabalho conjunto e o compartilhamento de experiências e conhecimentos contribuem para a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, que respeite a diversidade e promova a convivência harmoniosa entre todos os alunos.

Destaca-se também a importância do papel das políticas públicas na promoção da inclusão. A legislação e as políticas educacionais têm um papel fundamental na garantia do direito à educação inclusiva para todas as crianças. A implementação efetiva das políticas e diretrizes, bem como o investimento adequado em recursos e suportes, são fundamentais para tornar a inclusão uma realidade nas escolas. Nesse sentido, é importante que os governos e instituições educacionais assumam o compromisso de promover a educação inclusiva como uma prioridade, buscando superar os desafios e obstáculos existentes.

Vimos também que a inclusão na educação enfrenta desafios significativos. A falta de investimentos adequados, a falta de formação dos profissionais da educação e a resistência a práticas inclusivas ainda são obstáculos a serem superados. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer um esforço coletivo, envolvendo governos, escolas, professores, famílias e toda a sociedade.

Diante dessas reflexões, é possível afirmar que a inclusão de crianças com deficiência na educação é um tema complexo e desafiador, mas extremamente relevante para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A análise das práticas e perspectivas apresentadas nos estudos analisados permite compreender que a promoção da inclusão requer a adoção de abordagens pedagógicas inclusivas, o envolvimento de toda a comunidade escolar, o fortalecimento das políticas públicas e o apoio familiar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação (UFMS), Santa Maria, v.32, n.1, p.327-342, 2007.

ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. Revista Educação, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822018000200270&script=sci_arttext>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRANDENBURG, Laude Erandi ; LÜKMEIER, Cristina. A HISTÓRIA DA INCLUSÃO X EXCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Anais do Congresso Estadual de Teologia, v. 1, n. 0, p. 175–186, 2013. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/view/191>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DELORS, J. et al. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 2.ed. Brasília, DF: Cortez Editora, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2023.

LIMA, H.T.S. O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade. E-Revista Facitec, v.4, n.1, 2010.

PAPA, Fernanda; VIÉGAS, Silvia A. G.; ZAMOR, Anderson V.; et al. INCLUSÃO: UMA MUDANÇA NO OLHAR DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA MELHOR INCLUSIVA. [s.l.: s.n.], 2015. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/BoasPraticas/INCLMUDANCAOLHARCOMUNESCOLAR-CONSTRESCOLAMELHORINCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes ; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. Revista Audiologia: Comunicação e Pesquis, v. 19, n. 2, p. 171–178, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/#ModalTutors>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SCHAMBECK, Regina Finck . Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. REVISTA DA ABEM, v. 24, n. 36, 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SILVA, Naiane Cristina ; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 293–308, 2017. Disponível em: <<https://www.>

scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=html&lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos ; MENDES, Enicéia Gonçalves . Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 279–292, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000200279&script=sci_abstract>. Acesso em: 3 jul. 2023.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado ; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. Revista Diálogo Educacional, v. 13, n. 40, p. 851–871, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2013000300003&script=sci_abstract>. Acesso em: 3 jul. 2023.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.95, n.239, p.139-151, 2014.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

LIRA, ANDREIA BATISTA

*¹ - FAUESP- FACULDADE UNIFICADA ESTADO DE SÃO PAULO
ARTE E EDUCAÇÃO*

RESUMO

O brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida, o jogo facilita o processo educativo e pode permitir uma aprendizagem significativa e permanente, adquire conhecimento de si e do mundo que a cerca, além de descarregar suas energias, executar sua criatividade e, de certa forma, treinar para os papéis que irão desempenhar no futuro. Este trabalho apresenta uma visão de teóricos como Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon sobre o assunto e defende que a criança tem a necessidade de brincar, pois cada brincadeira e jogos serve de base para a construção de um adulto com maior facilidade para entender o mundo a sua volta, a pesquisa de cunho bibliográfico, foi realizada extensa pesquisa em livros, revistas, trabalhos acadêmicos e sites especializados, buscando discutir e apresentar a importância dos jogos, principalmente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Playfulness; Learning, Early Childhood Education.

ABSTRACT

Playing seems something natural and inherent to animals, especially during the first days and months of life, the game facilitates the educational process and can allow a meaningful and permanent learning, acquires knowledge world around it, in addition to discharging their energies, execute their creativity and, in a way, train for the roles they will play in the future. This work presents a view of theorists such as Froebel, Vygotsky, Piaget and Wallon on the

¹ Licenciada em PEDAGOGIA pela UNISA Santo Amaro - SP. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo.
E-mail: battdeia@hotmail.com

subject and argues that the child has the need to play, as each game and games serves as a basis for the construction of an adult more easily to understand the world around you. For this bibliographic research, extensive research was carried out on books, magazines, academic works and specialized websites, seeking to discuss and present the importance of games, especially in Early Childhood Education

Keywords: Playfulness; Learning, Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

A tarefa de educar dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, desde uma boa preparação teórica, ou seja, sua formação, até a incessante busca de atualização profissional e dedicação ao seu respectivo trabalho.

A escola da contemporaneidade é o espaço da diferença e da confluência de culturas e da diversidade, a ampliação dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação.

A missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem, ao contrário, para um bom ensinamento e um bom educador, a ludicidade é o meio de satisfazer a criança e facilitar a visão global de forma prazerosa e satisfatória no processo da educação infantil.

Segundo Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam

O brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Vygotsky, Froebel, Wallon e Piaget sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação.

Com as transformações percebidas ao longo dos anos, como a diversidade de alunos com

diferentes crenças e etnias; as mudanças culturais; os avanços tecnológicos; as mudanças na estrutura familiar, as quais podem promover ou não para um bom desempenho cognitivo, poder-se-ia perceber desde então os reflexos dessas transformações dentro do âmbito escolar, e conseqüentemente a necessidade de atualização das práticas educacionais, tanto para que a aprendizagem fosse de fato efetiva dentro das salas de aula, como para preparar estes alunos para as transformações dentro da contemporaneidade.

A psicologia foi uma das ciências que começou a contribuir para o processo educacional de aprendizagem, trazendo seu rico arcabouço teórico sobre o comportamento humano, aspectos motivacionais, emocionais, afetivos, e a importância da formação de vínculos, entre outros processos envolvidos na aprendizagem.

Muitas vezes jogo e brincadeira são confundidos e embora estes termos sejam, muitas vezes, intercambiáveis, não são idênticos no significado pois relacionam-se com diferentes fases do desenvolvimento infantil, a brincadeira correspondendo a uma etapa mais primitiva e o jogo a uma etapa mais amadurecida, a importância da distinção entre jogo e brincadeira na medida que embora ambos sejam usados nos mesmos contextos.

Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida, intitulado como infância.

Visitando a História temos que primitivamente o homem sobrevivia das coletas e da caça. Nômade, não possuía uma moradia certa, abrigava-se em cavernas ou copas de árvores. Entretanto com a descoberta do fogo, essa realidade extremamente hostil começa a transformar-se, com o tempo e o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o homem fixa moradia e sedentariza-se, dando enorme salto na evolução humana quanto à criança, segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. A criança “ingressava na sociedade dos adultos”.

Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida.

A criança ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias.

Ariès (1981, p.17) relata que,

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Uma miniatura otomana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981)

. A atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer

quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim Ludus, que significa jogo, divertimento e gracejo.

Vivemos numa sociedade capitalista, estruturada no “ter” e não no “ser”, o que provoca consequências como o individualismo e o consumismo exacerbado. As crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras, vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente.

De acordo com Roloff (2010, p.2):

[...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno

São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

Atualmente o brincar e sua importância são aceitos por toda a sociedade e tem espaço garantido na educação, principalmente na Educação Infantil.

No Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), a brincadeira é colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

Através do lúdico é possível a integração de várias dimensões da personalidade como afetiva, social, motora e cognitiva além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, agilidade, etc.

Segundo Modesto e Rubio (2014, p. 3-4)

A discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação vem se consolidando, pois as crianças apresentam nessas atividades grande capacidade de raciocinar e resolver situações-problemas. Brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas que com a aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiên-

Teoricamente existe uma diferenciação entre o jogo e a brincadeira. Para Santos (2010 p. 16-17):

O jogo caracteriza-se por constituir-se de um sistema de regras, de uso de determinado tipo de objeto e também do contexto social em que se apresenta. Já o brinquedo, em contra posição ao jogo, não pressupõe a utilização de regras, enquanto objeto, é sempre um suporte para brincadeira, sendo que esta nada mais é do que o lúdico em ação.

Independente da discussão etimológica e das definições, a brincadeira é para a criança algo muito sério que muitas vezes lhe é negado ao sair da educação infantil e ingressar nas series iniciais do ensino fundamental I, e mais ainda no ensino médio.

As crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras. Vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente. A escola torna-se então um lugar chave para que elas estabeleçam contatos sociais e mesmo físicos.

Assim as brincadeiras devem estar presentes no âmbito escolar, pois não mais as crianças podem brincar na rua ou na casa dos vizinhos, infelizmente percebemos que com o passar do tempo os indivíduos deixam de brincar para assumir uma postura séria, muitas vezes introspectiva, como se as brincadeiras fizessem parte de um passado distante.

A ludicidade e o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis, a brincadeira não é somente uma atividade pedagógica em conjunto com outras atividades pedagógicas da escola.

Ela ocorre como começo, meio e fim, ou seja, brincando surgem condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

Atualmente o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, haja vista, sua importância para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento.

Mas revisando a literatura, pudemos descobrir que há anos, estudiosos como: Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon abordaram em seus trabalhos a importância da criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

A brincadeira está relacionada com as atividades da criança onde as únicas regras que existem são as criadas pela própria criança, são flexíveis e evidenciam a fantasia, não existindo objetivos para além da própria atividade, como foi dito anteriormente.

O brincar com o outro, por outro lado, permite, de acordo com o autor, experimentar uma das maiores satisfações da vida: funcionar bem com os outros a medida que a criança começa a adquirir um certo amadurecimento e passa a desfrutar da relação com o outro, o companheiro, desperta o interesse pelo jogo.

Exige pensar em quais metodologias ou instrumentos didáticos são mais adequados para que docentes e discentes enfrentem estas dificuldades de forma coletiva, com uma perspectiva

de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos.

A prática docente é fator determinante nesta etapa, faz-se necessário que o professor compreenda que apesar das diferenças e dificuldades, todos têm possibilidades e condições para aprender, desde que vivenciem experiências que favoreça o seu desenvolvimento.

É fundamental que se tenha uma visão ampla sobre a criança, como um ser integral, capaz de desenvolver habilidades específicas para sua faixa etária, somente uma visão assim, favorecerá seu desenvolvimento pleno, em atendimento aos seus direitos de acesso a uma educação democrática e de qualidade, na construção da autonomia.

FROEBEL

Froebel foi o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. É conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem calcava-se no lúdico valorizando a educação através de jogos e brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2002) apud Santos (2010, p. 20):

Froebel foi o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. É conhecido como o criador do jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem calcava-se no lúdico valorizando a educação através de jogos e brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2002) apud Santos (2010, p. 20):

De acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

Froebel deu muita importância à criança, destacando suas atividades estimuladas e dirigidas, valorizando a liberdade de expressão e o interesse das crianças, percebidos por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Froebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo. Froebel pregava uma pedagogia da ação. Ele dizia que a criança para se desenvolver não devia apenas olhar e escutar, mas agir e produzir.

Froebel foi influenciado pela valorização do jogo durante o Romantismo, como beneficiário do intelecto, da moral e do desenvolvimento físico, presente na Alemanha

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da jardineira, e 2 brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (KISHIMOTO; 2002; p. 64).

VYGOTSKY

Segundo Vygotsky (1991) apud Leal (2011, p.26):

O brinquedo cria uma ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’, ou seja, quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças da suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando lhe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvidos nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

O brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em ação ou brinquedo, era “a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

PIAGET

Santos (2010, p. 23) assim escreve, sobre o pensamento piagetiano:

Ao lança-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:

Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novos fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela experimentação, pela ação e pelo movimento.

Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse

estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.

[...]

Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

Para Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas necessidades, sem precisar muito acomodar realidades externas.

WALLON

Dentre muitos teóricos da aprendizagem infantil, destacamos também nesta pesquisa, Wallon, que acreditava que toda atividade da criança é lúdica quando exercida por ela mesma. Para ele o desenvolvimento era uma “construção progressiva onde as fases ocorrem uma após a outra, alternando afetiva e cognitivamente” (GUIMARÃES, 2008, p. 36). Acreditava que o adulto sem perceber leva a criança à imobilidade ao tolher sua ludicidade. Corroborando com essa ideia temos:

[...] a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo o seu potencial, não deixando que as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes. (SANTOS 2010, p. 26)

É possível perceber diante das ideias dos autores pesquisados a concordância sobre a importância do lúdico. Mas:

É pena que na escola fundamental e, às vezes, até na escola de educação infantil não demos tanto valor para os esquemas lúdicos das crianças. Rapidamente lhe impomos aquilo que constitui nossa principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidades e abstração (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p.20).

Wallon também propôs estágios de desenvolvimento. De acordo com

Estágio Impulsivo-emocional (primeiro ano de vida): Nesta fase a emoção é o instrumento de interação da criança com o meio.

Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): Nesta fase a criança consegue autonomia, passando a manipular objetos e explorar espaços. Há um predomínio das relações com o meio.

Estágio do personalismo (3 a 6): Fase em que a personalidade da criança se forma e ela toma

consciência de si, acontece por meio das interações sociais.

Estágio categorial: Nesta fase a criança consolida a função simbólica e obtém avanços na inteligência e personalidade com relação à fase anterior, há interesse pelo mundo exterior fortalecendo as relações com o meio.

O esclarecimento sobre esta temática é favorável ao trabalho do professor (pedagogo, principalmente), com formação em psicomotricidade na medida em que seu olhar deve ser criterioso e sistêmico, consciente de sua responsabilidade na mediação de situações

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos.

Não mais nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da educação infantil, mas ao adentrarem o ensino fundamental parece que a importância do lúdico acaba.

Como educadores sabemos que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento social e intelectual a criança, devendo a brincadeira, os jogos e os brinquedos serem elementos fundamentais na educação infantil.

Através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças. Dentre os autores pesquisados podemos citar Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Para Modesto e Rubio (2014, p. 14):

O brincar no sistema de ensino, ainda encontra-se pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Os jogos estabelecem avanços entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo. Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos.

Mas ao adentrarem o ensino fundamental parece que a importância do lúdico acaba. através das pesquisas podemos constatar que diversos autores e teóricos da educação são favoráveis a ludicidade para o desenvolvimento completo das crianças.

Dentre os autores pesquisados podemos citar Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon. Todos eles acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Para Modesto e Rubio (2014, p. 14):

O brincar no sistema de ensino, ainda encontra-se pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Pais e professores precisam compreender a necessidade infantil do brincar sozinhos ou em grupos; e precisam permitir e favorecer que as brincadeiras e jogos ocorram.

Outro ponto chave para o sucesso da ludicidade na sala de aula são as formações contínuas que todo profissional da educação deve ter.

Para Alberto e Tescarolo (2009, p. 6) “a prática docente é carregada de desafios a serem vencidos a cada instante. Para isso, o professor deve assumir a responsabilidade do aprender a aprender, isto é, assumir o compromisso de tornar-se um eterno aprendiz”.

Podemos ressaltar que é gritante a necessidade de valorização profissional e salarial, pois profissionais respeitados, bem qualificados e remunerados, certamente realizarão um trabalho pedagógico com maior qualidade.

Outro ponto a ser ressaltado é a necessidade da administração municipal e mais propriamente, da gestão observar a compra de materiais pedagógicos de qualidade e em quantidade adequada para os alunos de suas unidades, também a formação profissional é fundamental para que nossos docentes possam desempenhar melhor sua função, entretanto sabemos que uma atividade lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade. Assim o lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de ensinagem.

Através de uma atividade a criança aprende, porém o educador deve estar bem preparado para trabalhar com educação infantil o brincar não pode ser utilizado como passar tempo, ao contrário deve ser algo que o educador usa para transmitir o ensino de forma eficaz e diferenciado.

Nas creches são vários os ambientes, assim as crianças têm várias opções de lugares para adquirirem experiências, uma vez que, a presença de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz incentivar o gosto pela vida ,diante disso, o brincar se torna uma ferramenta fundamental e necessária ao processo de desenvolvimento humano,o início da vida, o senso lúdico tem papel de grande importância para o ser humano, tanto no início como durante toda sua vida.

Assim de acordo com Kishimoto (1994), o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade.

Através da atividade lúdica e do jogo a criança forma conceitos, estabelecem lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando, os jogos e as brincadeiras despertam muitas habilidades nas crianças, pois estas atividades são vistas como algo que não lhe é imposto, e, por isso, são importantes estímulos para desenvolver a inteligência do educando.

Segundo Antunes (1999), o desenvolvimento da inteligência humana não termina na adolescência, mas estende-se por a vida, dependendo do ambiente em que o indivíduo vive e das

oportunidades de estímulo que ele recebe.

O educador deve estar atento às etapas de desenvolvimento com o intuito de que possa trabalhar com atividades que venham contribuir com a aquisição de habilidades por parte da mesma, assim como, enriquecer a personalidade.

Para isso, Antunes (1999, p. 40) aconselha-nos que “os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação”.

Assim sendo, o professor, antes de se programar o uso de qualquer, deve ter em mente os seus objetivos com a aplicação do jogo, assim como conhecê-lo e adequá-lo à situação real. Estudar e analisar o processo de formação com a utilização de música, sobre a influência e poder de penetração da música no ambiente escolar, pretende-se verificar sua abrangência nos anos iniciais da escolarização da criança

Brincando a criança descobre, inventa, experimenta, aprende habilidades, traduzindo o que vivencia no cotidiano para a realidade infantil fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras com regras, possibilitam uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em via do atual contexto social da atualidade, a escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, articulando teoria e prática, reformulando suas ações, mediadas pela ação do educador, principal agente responsável na criação de situações e estratégias que levem a criança a superar as dificuldades de aprendizagem e firmar-se como autônomo e livre, em suas relações e atitudes do convívio social.

A verdadeira inclusão requer uma pedagogia baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente.

Exige pensar em quais metodologias ou instrumentos didáticos são mais adequados para que docentes e discentes enfrentem estas dificuldades de forma coletiva, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos.

A prática docente é fator determinante nesta etapa, é necessário que o professor compreenda que apesar das diferenças e dificuldades, todos têm possibilidades e condições para aprender, desde que vivenciem experiências que favoreça o seu desenvolvimento.

É fundamental que se tenha uma visão ampla sobre a criança, como um ser integral, capaz de desenvolver habilidades específicas para sua faixa etária, somente uma visão assim, favore-

cerá seu desenvolvimento pleno, em atendimento aos seus direitos de acesso a uma educação democrática e de qualidade, na construção da autonomia, evitando assim, a produção do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. 8ª ed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

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

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 23/fabr./2020

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. **A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 20/01/2021

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. **A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança**: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK. B. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUREA LÚCIA ALLEN

Eixo; Ludicidade, Educação infantil

RESUMO

O presente estudo trata das contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem motora, partindo de que os jogos e brincadeiras são atividades de estimulação capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. As brincadeiras e jogos não podem ser vistos apenas como forma de divertimento, mas como atividades que contribuem e enriquecem o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Assim, temos como objetivo geral, demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem motora e a importância dos educadores terem em mente os objetivos e os fins dos jogos desenvolvidos. Importante que os educadores observem as condutas dos educandos para então diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias de trabalho; identificando desta forma, as dificuldades e os avanços.

Palavras-chave: Jogos, Brincadeira, Ludicidade, Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study deals with the contributions of games and games in the process of motor, assuming that these pedagogical resources contribute significantly to the learning and development of the educating with the objective to demonstrate that games and games are stimulation activities capable of contributing to cognitive, physical, social and emotional development. Play and games can not be seen merely as a form of entertainment, but as a means of contributing and enriching, for cognitive, physical and emotional development. Thus we have as general objective to demonstrate the importance of games and games in the process of motor learning. And the importance of educators to keep in mind the goals and objectives of the developed games, which must know how to observe the behaviors of the learners and then diagnose, evaluate and elaborate work strategies; identifying in this way, the difficulties and the advances.

Keywords: Skills. Skills, Language, Drawing

INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras utilizadas de forma adequada, como recurso pedagógico, poderão contribuir para o processo de aprendizagem, possibilitando assim, desenvolvimento global de habilidades necessárias para o processo educativo. O jogo como um dos seus conteúdos clássicos, proporciona e desenvolve uma educação baseada em um processo criativo, permitindo modificar imaginariamente a realidade como processo educativo.

Desse modo, o presente trabalho aborda a importância dos jogos e das brincadeiras para a aprendizagem considerando-as como um mecanismo adequado à construção do conhecimento, do movimento corporal e o pensamento, incentivando o desenvolvimento de suas habilidades operatórias, ao mesmo tempo em que envolve a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização e desenvolve suas possibilidades e a autoconfiança.

Nessa concepção, os jogos, geralmente, comparam-se a um divertimento, brincadeira, passatempo que obedece à regras observadas durante a realização dessas atividades, contudo sabe-se que o jogo é um processo lúdico e criativo que possibilita ao sujeito da ação modificar imaginariamente a realidade, pois funciona como elo integrador entre os três domínios do conhecimento o psicomotor, cognitivo e o afetivo-social.

Para Piaget, a aprendizagem situa-se ao lado oposto do desenvolvimento, pois geralmente é provocada por situações criadas pelo educador ou é determinada por uma situação interna, sendo assim a tarefa do processo de aprendizagem motora é maior e tem mais desejo de crescimento pessoal e motivacional quando sente que pode vencer obstáculos. O movimento corporal no espaço e no tempo, e juntamente com a combinação de movimentos grossos ou globais, e com os movimentos finos e assimétricos, como requerem as habilidades específicas, dependendo das experiências vividas nas diversas formas de aprendizagem motora.

A atividade lúdica tem por objetivo proporcionar prazer e divertir ao mesmo tempo, porém também desenvolve no educando habilidades motoras, cognitivas, atenção e movimento. Libâneo (1996) determina que na Educação, o lúdico, pode ser aplicado em todas as atividades, sendo essa uma maneira de aprender/ensinar, despertar o prazer e, assim realiza-se a aprendizagem. O lúdico como ponto educativo é a oportunidade de entender o mundo e obter conhecimento sobre si mesmo. Podemos afirmar que através da brincadeira começa-se a investigar, e resolver suas dúvidas.

Através de uma atividade a criança aprende, porém o educador deve estar bem preparado para trabalhar com educação infantil pois o brincar não pode ser utilizado como passar tempo, ao contrário deve ser algo que o educador usa para transmitir o ensino de forma eficaz e diferenciado. Nas creches são vários os ambientes, assim as crianças têm várias opções de lugares para adquirirem experiências, uma vez que, a presença de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz incentivar o gosto pela vida.

Diante disso, o brincar se torna uma ferramenta fundamental e necessária ao processo de desenvolvimento humano, o início da vida, o senso lúdico tem papel de grande importância para o ser humano, tanto no início como durante toda sua vida. Assim de acordo com Kishimoto (1994), o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando

estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade.

Através da atividade lúdica e do jogo a criança forma conceitos, estabelecem lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando. Os jogos e as brincadeiras despertam muitas habilidades nas crianças, pois estas atividades são vistas como algo que não lhe é imposto, e, por isso, são importantes estímulos para desenvolver a inteligência do educando.

Segundo Antunes (1999), o desenvolvimento da inteligência humana não termina na adolescência, mas estende-se por toda a vida, dependendo do ambiente em que o indivíduo vive e das oportunidades de estímulo que ele recebe.

O educador deve estar atento às etapas de desenvolvimento com o intuito de que possa trabalhar com atividades que venham contribuir com a aquisição de habilidades por parte da mesma, assim como, enriquecer a personalidade.

Para isso, Antunes (1999, p. 40) aconselha-nos que “os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação”.

Assim sendo, o professor, antes de se programar o uso de qualquer, deve ter em mente os seus objetivos com a aplicação do jogo, assim como conhecê-lo e adequá-lo à situação real. Estudar e analisar o processo de formação com a utilização de música, sobre a influência e poder de penetração da música no ambiente escolar, pretende-se verificar sua abrangência nos anos iniciais da escolarização da criança

Brincando a criança descobre, inventa, experimenta, aprende habilidades, traduzindo o que vivencia no cotidiano para a realidade infantil fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras com regras, possibilitam uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam.

A missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem, oportunizando espaços para pensar, expressar e desenvolver as habilidades no processo educativo, proporcionando uma ética da aprendizagem que satisfaçam as necessidades básicas na educação infantil, ou seja, na escola, mostrando também como influencia na socialização das crianças a brincadeira, é uma reflexão nesse processo.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

Segundo Geraldo Mattos, em seu Dicionário Júnior da Língua Portuguesa, Música é a arte

de combinar os sons para serem tocados ou cantados, ou o conjunto de sons combinados para serem tocados ou cantados.

Segundo ela, o conceito de Música varia de cultura para cultura e, embora a linguagem verbal seja um meio de comunicação, ela não é universal, já que cada povo tem sua própria maneira de expressão pela palavra, motivando a existência de milhares de idiomas no mundo. Já a Música é uma linguagem universal, com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar e de organizar os sons. A receptividade à Música é um fenômeno corporal, e logo ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que está a seu redor: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos que a cercam.

Essa movimentação bilateral desempenha um importante papel em todos os meios de expressão que utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança, e as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, em um primeiro momento, é esse movimento bilateral que ela irá realizar.

A partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança ouvindo, cantando, imitando, dançando, construirá, seu conhecimento sobre música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons. Uma grande influência da Música sobre a criança e é por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola afirma que Música é linguagem e, assim, devemos seguir, em relação à Música, o mesmo processo que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da Música.

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 intensas, que adquire a transmissão da mensagem original.

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos, pois, a vida corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal sessão teórica é mostrar a relação da Psicomotricidade tendo em vista que essa abordagem de ensino utilizada dentro das aulas influencia na maturação e no desenvolvimento motor e cognitivo do estudante.

Para Hayer (1982) apud De Oliveira, De Barros e Silva (2013) a Psicomotricidade trata-se de uma educação global, que associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e que se organizado corretamente influenciará nas suas relações com os diferentes meios e aspectos nos quais tem de evoluir.

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar

revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sócio-cultural e sócio-histórico. (FONSECA, 1989 apud MONTEIRO 2006, p. 10). No âmbito educacional a psicomotricidade está diretamente ligada à Educação Física, pois, além de ser considerada como uma das várias abordagens de ensino da mesma tem dentre seus vários objetos de estudo, o estudo do movimento é um dos que mais se destaca.

Para a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios a fim de normalizar ou melhorar o comportamento do aluno por ser a responsável por estimular a evolução motora dos alunos, será também determinante no desenvolvimento e maturação dos estudantes, através do como mover e estimula os neurotransmissores para a execução das suas ações psicomotoras, fazendo assim com que ele realize movimentos conscientes e integrados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. 8ª ed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993. Tizuko Mochida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2001

MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A MUSICALIDADE E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo: Educação

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a música como estratégia para o desenvolvimento infantil. Apresenta a visão de teóricos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar através da música, considerando que a arte em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade presentes na vida das pessoas, e a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da música para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste caso podemos conciliar a arte e a música e suas diversas formas, para fortalecer ainda mais o entendimento da criança durante a infância, usando destas ferramentas para fixação e através das cantigas de roda e músicas infantis. em síntese, conclui-se que a música é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação de crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Arte, Música;. Educação Infantil, Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to reflect on music as a strategy for child development. It presents the view of theorists on the subject and some considerations on the relationship of learning and playing through music, considering that art in its various forms, including music, dance, theater, visual arts and poetry are elements of the culture of a society present in people's lives, and the school must pay attention to art as a means of learning and as an area of knowledge, this research proposal presents the question of the contribution of music to teaching in early childhood education and in the early years of elementary school.

In this case, we can reconcile art and music and its various forms, to further strengthen the child's understanding during childhood, using these tools for fixation and through wheel songs and children's songs. in summary, it is concluded that music is knowledge and an extremely important element for the process of educating children in early childhood education and in the early years of elementary school.

Keywords: Art, Music ;. Early Childhood Education, Learning.

INTRODUÇÃO

A concepção do aluno de aprender passa pelo principal questionamento do porquê, na educação formal, as escolas de Educação Infantil devem trabalhar com a musicalização? Esta resposta pode ser melhor explicada quando observamos a questão que passe por entre as práticas musicais encontradas nas escolas e se difunda entre os educadores.

A Música é só um conhecimento, mas um conhecimento que desenvolve, amplia os campos a frente de um aluno. Musicalização é um processo de desenvolvimento para um aluno na construção do conhecimento musical com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística.

A música pode ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo e cognitivo, sendo que as entidades escolares devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino.

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 e, nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais, se fazendo 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 linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem.

Quando a criança ouve uma música, ela aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, o despertar que floresce o gosto pelo som, ritmo, movimento, introduzindo em seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando e melhorando sua visão de mundo.

Para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver habilidades, conceitos e hipóteses, contribuindo para a sua formação integral, 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.

Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para introduzir a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre, a música e também a dança são fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

Nesse sentido, este trabalho se justifica na medida em que procura demonstrar a importância da música para a formação da criança. Isso vale tanto para as atividades escolares quanto para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança. Além de contribuir para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pelo infante, a música faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão.

Segundo SCAGNOLATO, 2006:

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.

Para o autor a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se, de encontro com mais essa parcela de conhecimento sobre a música torna-se mais forte o desejo de aprender que a música está presente de forma significativa no âmbito escolar tornando-se um aliado na formação psicológica e cognitiva da criança.

Na sua formação a criança recebe estímulos de todas as formas, mas os mais significativos são os conhecimentos adquiridos na escola e a forma com que ela expressa através de seu corpo, o seu entendimento, sua forma de comunicar-se com o mundo dentre os grandes desafios que precisam ser enfrentados para que possamos, de fato, ter propostas consistentes de ensino, a Lei Nº 11.769 foi sancionada em 18 de agosto de 2008, que possibilitou termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma das competências a serem desenvolvidas na infância, e, como intercâmbio com a comunidade acontecer, mais as famílias dos alunos estarão envolvidas na educação dos filhos, mais próximas as pessoas estarão atuando como educadora durante muitos anos, Teca Alencar de Brito considera-se uma pesquisadora através de seus livros e artigos podemos perceber que a autora busca, constantemente, analisar e refletir sobre o modo como as crianças aprendem a fazer música, e qual é o significado que este fazer musical tem em suas vidas.

Teca destaca que somos seres musicais, que a música é importante para nossa vida e por isso deve fazer parte do currículo das escolas.

Segundo Teca (Ferramentas com Brinquedos - A Caixa de Música, 2014)

“O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola - espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência - deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética.”

Podemos mencionar como uma importante proposta pedagógica, que visa a formação integral de seres humanos e não apenas, a formação musical especializada, pela pessoa de Koellreutter, uma das personalidades mais expressivas da música e cultura brasileiras, atuando de modo dinâmico, ousado, polêmico e inovador apesar de ser reconhecido como o “grande mestre” de muitas gerações de músicos brasileiros, as reflexões.

Para POLARD (2011):

[...] pesquisas e propostas de Koellreutter para a realização de um projeto de educação musical dirigido a todos, e não apenas aos futuros músicos, priorizando a formação integral dos indivíduos, ainda são pouco conhecidas e entendidas. Este foi um dos principais motivos que me impulsionaram a escrever o livro”

Segundo POLARD, propõem que seguindo determinados princípios, um educador terá uma postura realizável de aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionar tudo, sempre; por fim, não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros.

A real importância da música na Educação Infantil, o contexto de assimilação passa pelos mesmos princípios de que a música é uma motivação de grande ajuda para alunos que precisam desenvolver-se em áreas como interação social, facilitando o raciocínio o ensino de música nas escolas públicas ou particulares, podem diferenciar no currículo escolar, abrindo portas e possibilitando o acesso às novas culturas, a circulação de informação e conhecimento, a interação na sociedade e a participação na produção da linguagem dessa sociedade.

A volta da música como parte do currículo das escolas, concretiza e forma esperanças de uma evolução do ensino brasileiro. Incentivar a arte como disciplina obrigatória é dar aos alunos oportunidades de crescimento, aprimoramento intelectual, de raciocínio, mas principalmente forma seres humanizados e sensibilizados. a música com as demais disciplinas é de grande importância, pois poderá melhorar a qualidade de ensino, a motivação de um aluno pode ajudá-lo a aprender mais e melhor., motivar um aluno, como também fazê-lo perder o interesse, a vontade de olhar para o futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo; Peirópolis, 2003.

ILARI, Beatriz / BROOCK, Angelita (orgs). **Música e educação infantil**. Campinas, SP; Papirus, 2013.

NÉRICI, Imídeo G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

POLLARD, Michael. **Maria Montessori**. Rio de Janeiro, Globo, 1993.

ARTEN, Alessandro de Oliveira; ZANCHETA, Sérgio Luiz; LOURO, Viviane dos Santos. **Arte e Inclusão Educacional**. São Paulo: Didática Brasil, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUREA LÚCIA ALLEN- FAUESP

RESUMO

Este trabalho busca mostrar que a Alfabetização Científica dentro da Educação Básica Infantil gera um grande desenvolvimento na criança na hora do seu aprendizado. O mundo da Ciência implantado desde cedo na Educação Básica Infantil vem possibilitar e criar maior envolvimento em sala de aula percebido com o avanço da aprendizagem na criança. Sendo assim, relacionamos as contribuições da Alfabetização Científica no Ensino de Ciências e, verificamos algumas formas em que a Alfabetização Científica leva a contribuir com a Educação Básica Infantil. Assim, buscamos autores como; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) e Rosa (2001). Com a metodologia usada de uma pesquisa bibliográfica foi verificada a enorme contribuição para o Ensino Básico, podemos perceber que a Alfabetização Científica se torna válida para ser apresentada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo e no desenvolvimento de ensino- aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Educação Básica.

ABSTRACT

This work aims to show that Scientific Literacy within Basic Child Education generates a great development in children at the time of their learning. The world of Science implanted at an early age in Basic Child Education comes to enable and create greater involvement in the classroom perceived with the advancement of learning in children. Therefore, we list the contributions of Scientific Literacy in Science Education and we see some ways in which Scientific Literacy leads to contribute to Basic Child Education. Thus, we look for authors like; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) and Rosa (2001). With the methodology used in a bibliographic research, the enormous contribution to Science Teaching was verified, we can see that Scientific Literacy becomes valid to be presented from the earliest childhood, since it significantly helps in the process and development of student teaching-learning.

Keywords: Scientific literacy. Child education. Science teaching.

INTRODUÇÃO

A criança ao longo da história não exercia um papel importante na sociedade, ela era vista como um adulto pequeno, que tinha muitos deveres a cumprir de acordo com os costumes de cada lugar. Com a globalização, vieram mudanças na sociedade, e a importância dada às crianças através de sua inserção concreta na sociedade, com tudo, estas mudanças aconteceram de acordo com as formas de organização de cada sociedade.

A infância nem sempre foi tratada da mesma forma e nas mesmas épocas, isto demonstra que a ideia de infância que temos atualmente, com grande proteção estatal e com direitos, sejam fruto de uma sociedade consciente, que olha a criança como um futuro cidadão pensante, assim se preocupando com seu desenvolvimento educacional.

Com isso, analisando a trajetória infantil que foi apresentada, podemos pensar e aprofundar no que realmente podemos entender sobre as crianças e a infância para podermos tratar de maneira mais adequada a respeito do desenvolvimento e dos processos da formação infantil, e a partir de estudos, apresentar práticas que vençam aquelas que olhavam a criança como um “Ser” somente com deveres. Com esta ideia, apresentamos a Alfabetização Científica que tem como objetivo primeiro a capacitação dos indivíduos a compreender assuntos que envolvam a Ciência, na intenção de fazê-lo refletir e ampliar sua mente para o melhor desenvolvimento desde sua primeira infância.

A alfabetização científica vem do termo em inglês Science literacy, que também pode ser traduzido como letramento científico. Da mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade. Sendo assim, podemos afirmar que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor. A alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita levando este indivíduo a questionar e investigar o aprendizado, tornando-os pessoas críticas, com pensamento lógico e que desenvolvem a habilidade de argumentar.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O SEU CONTEXTO

Na contemporaneidade foram desenvolvidos novos conceitos baseados na busca da qualidade de vida, esta busca exige também, inovações e formas científicas que levem a um resultado eficiente. Surge neste contexto como elemento eficaz na formação de alunos comprometidos, críticos e participativos do processo sociopolítico de seus países, as formas de ensinar Ciência, que em muitas escolas, ainda se limitam à mera transmissão de conhecimentos, impossibilitando a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas como os ambientais, por exemplo, sem ao menos prepará-los para enfrentar e assumir decisões na escolha entre as mais diversas alternativas propostas para minimizá-los. Através desta realidade, observamos que a cultura científica ainda não é prioridade em vários estabelecimentos de ensino, não temos ações que

suscitem investigação por meio de projetos em laboratório e de experiências de campo.

O Ensino de Ciências tem como objetivo, preparar com mais propriedade os alunos para o exercício da cidadania, também, acreditamos que a Alfabetização Científica se construa como “processo pelo qual se capacita um indivíduo a ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos que envolvam a Ciência” (Delizoicov & Lorenzetti, 2008, p. 03).

Esse processo capacita e desenvolve o intelecto como preceitua Kramer (2007), a organizar pensamentos de maneira mais lógica, tal prática auxilia também, significativamente, a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca, de forma que os seus aprendizes possam se defrontar com problemas e sejam capazes de resolvê-los. Com esta base, cresce a perspectiva e ganha evidência a necessidade de ensinar Ciência.

O Ensino Científico não pode limitar os alunos a aprenderem somente as noções e conceitos científicos, sabemos que há limites que impedem a oportunidade deste entendimento ao público, entretanto, todos devem receber informações de cunho científico e tecnológico e relacioná-las aos modos como estas questões interferem na sociedade e no meio-ambiente.

Pois, com esta prática, surgiram possibilidades de discussões e entendimentos que levara o conhecimento de valores e intencionalidades dos mais variados tipos de informação que se apresentam no cotidiano e, assim, compreender seus impactos no meio social.

Para alcançarmos isto, somente com o processo de Alfabetização Científica na Educação Básica, formaremos devidos pensantes. Aplicando técnicas de leitura e escrita, auxiliando no aprendizado de conceitos básicos de ciências para assim aplicar esses conceitos em situações práticas (Lorenzetti, 2002). Ela facilitaria a compreensão das relações entre Ciência e Sociedade que garantirá uma sistematização e transmissão mais amplificada dos saberes oriundos da Ciência e das culturas regionais e locais que permeiam esses saberes. Para adquirir tais condições há certa urgência em se trabalhar a Alfabetização Científica na Educação Básica.

A Educação Infantil deve conter caráter científico e questionador, com foco na observação, argumentação e na atitude de cidadão preocupado com o meio social e ambiental estes também, são os objetivos da Alfabetização Científica, que busca estimular ainda mais a curiosidade da criança, que a todo instante procuraram compreender o mundo que a cerca.

Segundo Delizoicov a Alfabetização Científica desde a primeira etapa da Educação Básica proporciona, certamente, um maior desenvolvimento nas crianças que entram em contato com o “mundo da Ciência” bem cedo, possibilitando um desenvolvimento maior, e assim a criança passará a ver a Ciência, além da memorização de conceitos e significados.

Para desenvolvermos o intelecto infantil, é fundamental, primeiramente que os temas sejam abordados de forma lúdica através de jogos simbólicos, do “faz-de-conta”, de personagens da literatura e da televisão, a utilização de materiais confeccionados pelo professor juntamente com as crianças, assim, facilita o desenvolvimento de projetos que trabalhem com a fantasia e a imaginação e também, com a observação, as comparações, as medidas e os desenhos, as modelagens, as colagens, e quando possível, os registros escritos, que faz parte de um conjunto de técnicas que favorecem o aprendizado.

As regras, os valores e os conhecimentos, é construído pela ação sobre o meio físico e social, assim, cabe ao educador oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a

criança precise tomar decisões, fazer escolhas para desenvolver a autonomia e a cooperação também, expressar seu ponto de vista.

O uso de instrumentos como bolas, cordas, escorregador, colchonetes ou até imagens de animais que seriam usados como obstáculos para serem ultrapassados estimulam o desenvolvimento, assim como os exercícios que exijam concentração, devem ser inseridos como estratégias, servindo, simultaneamente, como estímulos divertidos. O contato das crianças com diferentes textos para que percebam as diferenças de estilo entre a linguagem oral e a escrita e entre os diferentes textos escritos.

É de suma importância introduzir; jogos simbólicos, brincadeiras de faz- de-conta atividades que exigem uma maior desenvoltura motora das crianças para exploração do ambiente e dos objetos, as cantigas de roda, canções de ninar, parlendas, poesias, trava-línguas, que trazem como repertório oral, uma cultura tipicamente infantil, proporciona um desenvolvimento motor e intelectual na criança. (Rosa, 2001).

Desenvolver nas crianças o cuidado pelo meio ambiente, incentivando-os a colaborar e agir de forma solidária em relação aos temas ligados ao bem-estar da sociedade da qual fazem parte considerando certos estágios da criança para que saibamos utilizar os processos pedagógicos da forma mais adequada.

Com tudo, os processos pedagógicos não se resumem somente na realização de atividades, elas são importantes e de suma relevância também, mas devemos considerar as reações de cada criança neste contexto, e a sua particularidade no processo de aprendizagem.

Por fim, às crianças, que utilizam os métodos relacionados acima, são capazes e podem demonstrar um maior entendimento e desenvolvimento quando se depararam com questões cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao Ensino de Ciências na educação Básica, podemos concluir que este método se mostra viável e pode ser trabalhado desde a Educação Infantil, se mostrando válido para ser utilizada desde a mais tenra infância, já que auxilia, significativamente, no processo de ensino aprendizagem. Verifica-se que a Alfabetização Científica na Educação Básica Infantil pode propiciar a interação com diferentes matérias como; meio ambiente, as relações sociais entre outras, ao se deparar com problemas cotidianos podem elaborar explicações mais fundamentadas e também estarão aptas a raciocinarem melhor para chegar à solução do problema, porque foram estimuladas neste sentido.

BIBLIOGRAFIA

Agostinho, K. A. (2010). **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga-POR.

Bujes, M. I. E. (2001). **Escola infantil: para que te quero?** Em: Craidy, C. M., Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Editora Artmed.

Delizoicov, D. & Lorenzetti, L. (2001). **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 3(1), 1-17.

Kramer, S. (2007). **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasil: MEC. pp. 25-32.

Lorenzetti, L. (2002). **O ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais**. Revista Virtual: Contestado e Educação, Caçador, 2, 1-15.

Rosa, R. T. D. da. (2001). **Ensino de Ciências e Educação Infantil**. Em: Craidy, C. M. & Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

MULHERES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO

Elza Macedo Rocha

As mulheres adultas com deficiência intelectual enfrentam desafios significativos quando se trata de emprego e inclusão no mercado de trabalho. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, pessoas com deficiência têm uma taxa de emprego menor do que pessoas sem deficiência, e a taxa de desemprego para pessoas com deficiência intelectual é ainda mais alta.

Muitas mulheres com deficiência intelectual são vistas como incapazes de realizar tarefas difíceis ou complicadas, e muitas vezes são subestimadas em suas habilidades. Isso pode levar à discriminação no local de trabalho e fazer com que elas sejam marginalizadas e excluídas.

A inclusão de mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho é importante, pois isso lhes permite a independência financeira, autoestima e uma conexão social significativa. É importante trabalhar com empregadores para criar um ambiente de trabalho inclusivo, onde as mulheres com deficiência intelectual possam ser valorizadas por seus pontos fortes e habilidades.

Algumas ideias para criar um ambiente de trabalho inclusivo incluem:

- Oferecer treinamento e formação adequados para as tarefas que precisam ser realizadas.
- Manter uma atitude positiva e solidária com relação a funcionários com deficiência intelectual.
- Fornecer adaptações e apoio para os funcionários, como tecnologia assistiva ou horários flexíveis.
- Estimular o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.
- Ser aberto e flexível aos diferentes modos de comunicação e ajudar na maximização do potencial de cada funcionário.

Com a criação de um ambiente de trabalho inclusivo, mulheres adultas com deficiência intelectual têm a oportunidade de contribuir de forma significativa, aumentando sua autoconfiança e empoderamento.

A inclusão social e profissional de pessoas com deficiência é uma pauta importante em todo o mundo. No entanto, quando se trata de mulheres com deficiência intelectual, muitos

desafios ainda precisam ser enfrentados para que essa parcela da população seja integrada ao mercado de trabalho.

As mulheres com deficiência intelectual enfrentam muitas barreiras, como a falta de acesso à educação, treinamento e capacitação profissional, preconceito das empresas e da sociedade, além da falta de políticas públicas eficazes que possam incentivar a inclusão dessas mulheres no mercado de trabalho.

Para resolver esses problemas, é necessário um esforço conjunto de empresas, organizações governamentais e da sociedade como um todo. Uma das medidas mais importantes é garantir o acesso dessas mulheres à educação e ao treinamento profissional, pois isso é fundamental para que elas tenham as habilidades e competências necessárias para o desempenho das tarefas exigidas pelas empresas.

As empresas também precisam mudar sua mentalidade e estar abertas a contratar mulheres com deficiência intelectual, proporcionando um ambiente de trabalho inclusivo e acessível. Além disso, é importante oferecer treinamentos específicos para os colegas de trabalho, para que eles possam se capacitar em como lidar com pessoas com deficiência.

A criação de políticas públicas que incentivem a inclusão dessas mulheres no mercado de trabalho também é essencial. O incentivo pode ser dado por meio de incentivos fiscais para as empresas que contratam pessoas com deficiência intelectual, por exemplo. Além disso, é importante ter programas de assistência à pessoa com deficiência, como a oferta de transporte acessível, facilidades na locomoção e outras adaptações que são necessárias para o bom desempenho das atividades laborais.

A legislação brasileira prevê diversos direitos e medidas de proteção para as mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho. A seguir, listamos algumas das principais legislações que protegem essas mulheres:

1. Lei nº 8213/91 - Lei de Cotas: Estabelece que empresas com mais de 100 funcionários devem reservar de 2% a 5% de suas vagas para profissionais com deficiência, incluindo as mulheres com deficiência intelectual.

2. Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência: Essa lei tem como objetivo garantir os direitos das pessoas com deficiência, incluindo as mulheres com deficiência intelectual. O estatuto inclui a garantia de acessibilidade, o direito à educação inclusiva, o direito à saúde, à acessibilidade digital, entre outros.

3. A Lei nº 10.048/2000 - Acessibilidade: Estabelece que as empresas devem garantir a acessibilidade de seus ambientes, processos e procedimentos a todas as pessoas com deficiência, incluindo as mulheres com deficiência intelectual.

4. A Lei nº 10.098/2000 - Acessibilidade: Essa lei obriga a acessibilidade em edifícios públicos, empresas privadas e áreas de uso comum, como praças, parques e calçadas.

5. Portaria nº 1.010/2008 - Normas Técnicas de Acessibilidade: Essa norma estabelece os

critérios e padrões técnicos para a acessibilidade de ambientes, edifícios, mobiliário, equipamentos urbanos, meios de transporte e comunicação.

Além dessas leis, existem políticas públicas em cada estado brasileiro e municípios que promovem a inclusão das mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Como exemplo, podemos citar a criação de programas de capacitação e qualificação profissional, pólos de emprego inclusivos e benefícios fiscais para empresas que contratam pessoas com deficiência. Tudo isso reforça ainda mais a importância da inclusão dessas mulheres no mercado de trabalho e de suas empresas.

Para incluir mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho, é necessário uma mudança na cultura empresarial e social, com investimentos em educação, treinamento profissional, políticas públicas efetivas e ações de conscientização e incentivo à inclusão dessas mulheres no mercado de trabalho. Dessa forma, será possível alcançar a igualdade de oportunidades e garantir que essas mulheres também possam contribuir e participar ativamente da sociedade.

As mulheres com deficiência intelectual são frequentemente ignoradas na discussão sobre inclusão no mercado de trabalho, apesar de comporem uma porcentagem significativa da população com deficiência. A discriminação e o preconceito enfrentados por essas mulheres na sociedade em geral muitas vezes se estende ao local de trabalho. No entanto, a inclusão dessas mulheres no mercado de trabalho traz muitos benefícios tanto para elas quanto para os empregadores.

Uma das principais barreiras que as mulheres com deficiência intelectual enfrentam na busca por empregos é a falta de oportunidades e acesso à educação. Elas nem sempre têm acesso a educação de qualidade e têm poucas oportunidades para desenvolver habilidades profissionais e sociais que sejam atraentes aos empregadores. As mulheres com deficiência intelectual também são menos propensas a receber treinamento profissional e a ter a oportunidade de participar de programas de aprendizado e desenvolvimento de habilidades.

Outro desafio enfrentado pelas mulheres com deficiência intelectual é a falta de envolvimento e apoio da família. As famílias muitas vezes não acreditam que elas sejam capazes de trabalhar, e isso pode prejudicar sua autoestima e confiança. Além disso, muitos empregadores têm preconceitos sobre pessoas com deficiência intelectual, o que torna difícil conseguir um emprego.

A inclusão de mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho traz muitos benefícios, tanto para as mulheres quanto para os empregadores. Empregar mulheres com deficiência intelectual cria uma equipe mais diversificada e inclusiva, que pode aumentar a criatividade e a eficiência da empresa. As mulheres com deficiência intelectual também trazem habilidades únicas e valiosas ao mercado de trabalho, como a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora, lidar com desafios de forma flexível e trabalhar bem em equipe.

Para tornar o mercado de trabalho mais inclusivo para mulheres com deficiência intelectual, é necessário aumentar o acesso à educação e ao desenvolvimento de habilidades profissionais e sociais. As empresas devem fornecer treinamento adequado para seus funcionários e oferecer oportunidades de aprendizado e desenvolvimento contínuos. Também é importante criar um

ambiente de trabalho inclusivo, onde todos os funcionários sejam tratados com respeito e igualdade, independentemente de sua deficiência.

A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é uma questão importante e desafiadora, e quando se trata de mulheres com deficiência intelectual, é ainda mais delicado. As empresas têm um papel fundamental em incluir essas mulheres, proporcionando um ambiente adequado e acessível, treinamentos específicos para seus colaboradores e garantindo a igualdade de oportunidades.

Para isso, é necessário implementar algumas medidas importantes:

1. Fazer uma análise de acessibilidade: A empresa deve avaliar suas instalações, processos e procedimentos, a fim de identificar as possíveis barreiras que podem impedir a inclusão de mulheres com deficiência intelectual. Após essa avaliação, medidas devem ser tomadas para garantir que o ambiente esteja acessível, como rampas para cadeirantes, adaptação de banheiros e piso tátil, entre outras.

2. Capacitação para colaboradores: A empresa deve proporcionar a seus colaboradores treinamentos específicos sobre como lidar com pessoas com deficiência intelectual, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e inclusão. Os cursos podem ser ministrados por profissionais especializados ou por organizações especializadas em inclusão.

3. Oferta de oportunidades de trabalho: A empresa deve oferecer oportunidades de trabalho para mulheres com deficiência intelectual, mantendo processos seletivos inclusivos e flexíveis. A empresa deve fazer o recrutamento e seleção de forma justa e igual para todos os candidatos, e oferecer oportunidades de estágio ou trainee para essas mulheres.

4. Oferecer adaptação dos processos: A adaptação de processos é importante para garantir que as mulheres com deficiência intelectual possam integrar-se à empresa de forma plena e produtiva. Isso pode incluir pequenas adaptações como a oferta de materiais impressos em Braille, tempo extra para treinamento e adaptação de equipamentos de trabalho.

5. Incentivo à contratação: Apesar da inclusão ser um direito fundamental, o incentivo à contratação é uma política pública importante. Algumas empresas são incentivadas por leis que concedem benefícios fiscais para a contratação de pessoas com deficiência intelectual. Esses incentivos são importantes para que sejam criadas oportunidades para essas mulheres no mercado de trabalho.

Ao adotar essas medidas, as empresas podem contribuir para a inclusão e a valorização das mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho, garantindo que elas tenham condições de desenvolverem suas competências profissionais, sejam respeitadas por seus colegas de trabalho e possam contribuir de forma produtiva para a empresa.

Empresas que contratam mulheres com deficiência intelectual estão se destacando no mercado, não só pelos aspectos humanitários relacionados à inclusão, mas também pelos benefícios

que esse tipo de contratação traz para a empresa.

Empresas como Nestlé, IBM, Banco Santander e GE têm iniciativas voltadas para a contratação de pessoas com deficiências intelectuais, inclusive mulheres. Essas empresas estão construindo uma cultura inclusiva, em que todos são valorizados pela sua contribuição e habilidades.

A inclusão de mulheres com deficiência intelectual não só promove a igualdade de oportunidades, mas também aumenta a diversidade da empresa, trazendo expertise literalmente “fora da caixa”. Essas mulheres têm habilidades e perspectivas únicas que podem ajudar a aumentar a inovação e a efetividade das empresas em que trabalham.

A Nestlé é um bom exemplo de uma empresa que tomou medidas concretas para contratar e capacitar mulheres com deficiência intelectual. A empresa coloca em prática programas de recrutamento que priorizam a inclusão de pessoas com deficiência, juntamente com parcerias com instituições locais que oferecem treinamento adequado.

A IBM também possui projetos e parcerias voltadas para a contratação de pessoas com deficiência intelectual, incluindo mulheres. A empresa acredita que a diversidade é um dos principais motores para o sucesso, e a inclusão de pessoas com deficiência é uma parte importante disso.

O Banco Santander tem uma política de inclusão bastante avançada, que visa a contratação de pessoas com deficiência em todos os níveis da empresa. O banco acredita que a comunidade de pessoas com deficiência intelectual tem muito a contribuir para o sucesso da empresa e para a dinâmica de trabalho.

A GE também é conhecida por suas políticas de inclusão, tendo sido reconhecida internacionalmente por isso. A GE tem um programa de recrutamento que visa contratar principalmente aqueles com deficiências de aprendizagem, incluindo mulheres com deficiência intelectual.

Empresas que contratam mulheres com deficiência intelectual estão buscando uma inovação baseada na inclusão, e a construção de uma cultura de diversidade é um diferencial competitivo no mercado. Essas empresas estão investindo em parcerias com instituições locais e programas de treinamento, a fim de fornecer oportunidades para as mulheres com deficiência intelectual que buscam fazer parte do mercado de trabalho.

Em resumo, a inclusão de mulheres com deficiência intelectual no mercado de trabalho é benéfico para todos. Elas trazem habilidades diversificadas e valiosas para as empresas, e a inclusão lhes dá a chance de demonstrar sua capacidade e provar que são uma força de trabalho ativa e produtiva. É hora de aumentar a conscientização sobre as habilidades e o potencial das mulheres com deficiência intelectual e trabalhar para tornar o mercado de trabalho mais inclusivo para elas.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

FLAVIA MARIN WIIRA

Educação

RESUMO

A importância da neuropsicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem, sua aplicação e os benefícios que ela traz ao desenvolvimento da criança de educação infantil, desde a mais tenra infância, torna a criança mais sensível e receptiva aos sons, despertando emoções e sentimentos e influenciando a capacidade cognitiva, principalmente quando inserida na prática educativa, vários autores que já estudaram a importância da musicalização na Educação infantil e, como caráter de pesquisa, este trabalho objetiva mostrar que a música não é apenas um instrumento de diversão ou entretenimento, mas que pode ser uma importante aliada, e até mesmo atriz principal, no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem, Alfabetização. Letramento

ABSTRACT

The importance of neuropsychopedagogy in the teaching and learning process, its application and the benefits it brings to the development of early childhood education, from the earliest childhood, makes the child more sensitive and receptive to sounds, awakening emotions and feelings and influencing the cognitive capacity, especially when inserted in educational practice, several authors who have already studied the importance of musicalization in early childhood education and, as a research character, this work aims to show that music is not only an instrument of fun or entertainment, but that it can be an important ally, and even a leading actress, in the teaching and learning process.

Keywords: Learning, Literacy. Literacy

INTRODUÇÃO

As dificuldades se acentuam pela expressão singular de cada criança, em sua forma de ser, estar e relacionar-se com o mundo, cada uma em situação de dificuldade de aprendizagem requer

um olhar e uma atenção mais apurada, que valorize e respeite seu tempo de aprendizagem, como sujeito sociocultural e determinado pelo contexto em que vive, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

Algumas dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Segundo Correia e Martins (2006), as dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas por duas vias: uma focada nos aspectos orgânicos e outra nos aspectos educacionais é entendida como desordens neurológicas que interferem no desenvolvimento, como recepção, integração ou extensão da informação, caracterizando-se, em geral, por uma discrepância significativa no potencial estimado do aluno e aquilo que ele realmente consegue realizar.

Relacionada aos aspectos mais educacionais, diz respeito a uma incapacidade ou impedimento para as habilidades de leitura, de escrita, de cálculo ou aptidões e interações sociais diversas em uma concepção mais objetiva e aceita internacionalmente, é assim expresso pelos autores, as dificuldades de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos.

O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afazia de desenvolvimento, o termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambientais, culturais ou econômicas (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 65).

De acordo com Maluf (2011, p. 2), na pré-escola existem alguns sintomas que podem ajudar os profissionais da escola a identificarem as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. onde sintomas persistentes problemas na área da Linguagem: de articulação, aquisição lenta de vocabulário, restrito interesse em ouvir histórias, dificuldade em seguir instruções orais, soletração empobrecida, dificuldade em argumentar, problemas em redigir e resumir, etc;

Com as transformações percebidas ao longo dos anos, como a diversidade de alunos com diferentes crenças e etnias; as mudanças culturais; os avanços tecnológicos; as mudanças na estrutura familiar, as quais podem promover ou não para um bom desempenho cognitivo, poder-se-ia perceber desde então os reflexos dessas transformações dentro do âmbito escolar, e conseqüentemente a necessidade de atualização das práticas educacionais, tanto para que a

aprendizagem fosse de fato efetiva dentro das salas de aula, como para preparar estes alunos para as transformações dentro da contemporaneidade.

A psicologia foi uma das ciências que começou a contribuir para o processo educacional de aprendizagem, trazendo seu rico arcabouço teórico sobre o comportamento humano, aspectos motivacionais, emocionais, afetivos, e a importância da formação de vínculos, entre outros processos envolvidos na aprendizagem, quando a psicologia estabeleceu pontes com as neurociências, trazendo abordagens sendo diferenciadas, tanto a pedagogia, como as outras áreas envolvidas no processo educacional, percebendo a necessidade de reanalisar os processos educacionais, começaram a pensar no ser humano a partir de um olhar sistêmico.

Muitas vezes jogo e brincadeira são confundidos e embora estes termos sejam, muitas vezes, intercambiáveis, não são idênticos no significado pois relacionam-se com diferentes fases do desenvolvimento infantil, a brincadeira correspondendo a uma etapa mais primitiva e o jogo a uma etapa mais amadurecida, a importância da distinção entre jogo e brincadeira na medida que embora ambos sejam usados nos mesmos contextos os seus significados não são os mesmos.

A brincadeira está relacionada com as atividades da criança onde as únicas regras que existem são as criadas pela própria criança, são flexíveis e evidenciam a fantasia, não existindo objetivos para além da própria atividade, como foi dito anteriormente, onde o brincar com o outro, por outro lado, permite, de acordo com o autor, experimentar uma das maiores satisfações da vida: funcionar bem com os outros a medida que a criança começa a adquirir um certo amadurecimento e passa a desfrutar da relação com o outro, o companheiro, desperta o interesse pelo jogo trazendo benefícios na medida em que ensinam a controlar os impulsos e permitem, de forma segura, descarregar simbolicamente as agressões, os problemas afetivos, permitindo que a criança trabalhe psicologicamente conflitos.

Um bom professor alfabetizador possui também técnicas que dependem naturalmente de certa tendência “inata”, mas que podem ser desenvolvidas, cultivadas, desde que se saiba a importância aprendam a atingir os diversos tipos de público.

A esse respeito a autora afirma que:

A força da história é tamanha que o narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico que é estimulado pelos enredos (COELHO, 1991, P 11).

Indicando as crianças o que esperar da história, ou que prestem à atenção em algo específica, numa pós-leitura depois da contação, é interessante perguntar ao grupo o que acharam dos personagens, que descrevam o lugar onde a história acontece ou se gostaram do final.

A neuropsicopedagogia desenvolvem estratégias a atenção a detalhes e a capacidade de lembrá-los, questões abertas sobre a história são boas para a discussão em sala e ajudam a criança a aprender a relacionar suas experiências particulares e a de outras pessoas decidindo sobre elementos que sejam úteis para a ampliação do seu conhecimento.

Para que o ouvinte possa sentir a história, e construir suas imagens, interagindo com o texto, o contador deve também sentir, enxergar com detalhes e cores as cenas da história, enquanto narra. Ter domínio do texto, das emoções por ele provocadas, do olhar para que os ouvintes acreditem nos acontecimentos e fatos do texto, é de fundamental importância para qualquer história, independente dos recursos utilizados pelo contador. (CAFÉ, 2000, p. 33).

O importante é trabalhar com a contação de histórias desde a educação ler, conhecer e selecionar criticamente as obras com as quais se identifique ter uma produção pessoal de sentidos para conseguir suscitar no ouvinte as emoções e imagens que lhe permitirão se também coautor e leitor do texto apresentado neste sentido programas funcionem de maneira planejada é a aceitação institucional, ou seja, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores devem estar cientes da importância de dividir a tarefa de ensino e aprendizagem, que servirá como apoio técnico e oportuno na escolha, aquisição e manuseio das obras a serem analisadas.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência. Outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação básica brasileira é afirmado por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo.

Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais, a educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) completam ao afirmar que a educação capacita o aluno a adotar atitudes de solidariedade e cooperação para com o próximo, repudiando a injustiça, valorizando o respeito ao outro e exigindo o mesmo respeito para si.

Os preceitos que regem a educação básica estão explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e posteriores alterações com a lei 12.796/13:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996).

O currículo escolar obrigatório também está estabelecido na LDBEN (1996) e posteriores alterações, conforme a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Os desafios do currículo constam de maneira mais detalhada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento, elaborado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura, trata-se de um referencial de qualidade para a educação fundamental brasileira de todo território nacional.

Apesar de abranger todo país, o documento respeita a diversidade cultural e social de estados e municípios brasileiros, bem como a autonomia de professores e equipes pedagógicas, devendo, portanto, tornar-se um referencial para a educação. Além disso, o documento está situado historicamente e sua validade depende de estar de acordo com a realidade social, necessitando de avaliação e revisão constantes pelos órgãos competentes (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN's (1997), a instituição escolar, em uma perspectiva que busque a construção da cidadania, precisa assumir a valorização da cultura da comunidade na qual está inserida e, paralelamente, deve buscar ultrapassar seus muros, propiciando aos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais o acesso total ao saber constituído socialmente tanto da cultura nacional quanto daquela que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Assim,

[...] o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 34).

Como o objeto de estudo para este trabalho, o tema escolhido foi o ensino da Arte na Educação Infantil, a fim de compreender sua importância para os professores e para os sujeitos que estão nesse nível escolar e suas aplicações práticas para o aprendizado e para a vida social dos alunos será feita uma abordagem mais direta do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e letramento é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, torna-se importante para a formação de qualquer criança o processo da neuropsicopedagogia busca através dos livros e contos infantis que a criança enfoca a importância de ouvir, contar e recontar e “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Incentivar a formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, é muito importante, neste sentido a literatura é uma peça fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, sendo que cada criança é um ser particular, cada uma possui suas dificuldades e limitações. papel essencial na aprendizagem, cada criança possui o seu desenvolvimento, suas etapas e processos, é ela quem desempenha o papel essencial da aprendizagem, com estímulos ela realizará esta tarefa com mais facilidade, sendo importante despertarmos a curiosidade na criança para que ela mesma possa folhear os livros, ver as figuras.

É imprescindível salientar, também, que é muito importante para as crianças as situações de interação, contato e manuseio de materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita, assim, pode-se constatar que a Neuropsicopedagogia contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa é possível afirmar que a literatura faz-se muito importante em nossa vida, pois ela permite que possamos aprender ensinar e evoluir.

REFERÊNCIAS

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem: que são?** Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Dos contadores de história e das histórias dos contadores.** Campinas: 2000. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23/04/2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTANCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

FLAVIA MARIN WIIRA

Eixo: Gestão

RESUMO

O presente artigo vem trazer reflexões a respeito das dificuldades que muitas vezes a gestão encontra com a comunidade em seu entorno as ações dos gestores educacionais devem ser influenciadas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, para se alcançar o sucesso o desenvolvimento de uma cultura democrática participativa nas escolas exige a participação de todos que acercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de propostas que contemplem a maioria, que por muitas vezes é descriminalizada pela sociedade.

Palavras-chave: Dificuldade; Diálogo; Gestão Democrática

ABSTRACT

This article brings reflections about the difficulties that management often finds with the community in its surroundings, the actions of educational managers must be influenced among themselves and with the participation of all in the process, from planning to execution, to achieve the successful development of a participatory democratic culture in schools requires the participation of everyone who approaches the work of the director in political, pedagogical and administrative issues of education, so that he can contribute in the best way to the elaboration and execution of proposals that contemplate the majority, which is often decriminalized by society.

Keywords: Difficulty; Dialogue; Democratic management

INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores,

a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo.

A visão de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa exercer funções administrativas, é uma visão que pode ser considerada radical.

Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

Portanto, a gestão escolar é compreendida de diversas formas para se trabalhar com a administração da educação enquanto instituição social, a escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade baseado neste contexto a educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar.

Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.349/96. Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto, Seção I, Artigo 205, consta que: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, disposto pela lei maior, são responsáveis pela educação das crianças, o Estado, a família e a sociedade em geral, a família é o primeiro núcleo social frequentado pela criança e deste, a criança deve receber proteção e cuidados essenciais para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, cultural, moral e emocional.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de uma gestão deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papéis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia.

Para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente, o humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, necessitam, prioritariamente, prevalecer à liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, e a motivação.

No entanto, o novo modelo de gestão educacional e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação, o líder busca intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem os objetivos e metas, matizando o desenvolvimento organizacional e pessoal.

As características do líder são expressas pelos conhecidos “sete cês”: credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência, onde adotar critérios diferentes e eficazes de avaliação do processo educativo; lembrar-se de que o que sabemos hoje poderá estar obsoleto amanhã, e se pararmos de aprender, estaremos condenados à estagnação é necessário e urgente, fundamentalmente pensando na comunidade em seu entorno.

Percebe-se que para sanar as dificuldades que a gestão encontra é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva dos gestores educacionais em diferentes níveis, no sentido de trabalharem juntos e de forma organizada para o encaminhamento de novas e significativas mudanças nas escolas e nos processos educativos que lhes competem.

O Papel do gestor frente à mudança, à transformação e à inovação é saber acompanhar as mudanças da sociedade e ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a a atingir o seu potencial pleno e a se tornar uma instituição de gestão democrática o gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe, ele deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição que é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos.

Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que esta se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

Para Saviani (2007, p. 2):

[...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de desenvolvimento de seus filhos, precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da responsabilidade que antes lhe cabia, a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história desta forma, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam, ambos objetivos distintos, mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos, autônomos e participativos.

O gestor escolar precisa conhecer a Legislação relativa à gestão de pessoal no serviço público e, mais especificamente, aquelas que tratam dos servidores na educação, observa-se a necessidade desse profissional desenvolver além da sua competência pedagógica a sua

competência nos aspectos legais para poder programar uma gestão mais eficiente.

Sabemos que a gestão escolar é eficaz quando os dirigentes buscam uma visão global e abrangente do seu trabalho, em que venha a favorecer o desenvolvimento da escola e qualidade de suas ações, as Escolas efetivas são capazes de promover aprendizagem significativa na formação dos seus alunos e conseguem estabelecer metas para a melhoria objetiva da aprendizagem, do desempenho de seus alunos e das condições para promovê-la, melhoram e aumentam a capacidade de mobilização de pessoas em torno da educação, sejam professores, pais, alunos e comunidade.

Buscar o comprometimento com o desenvolvimento de programas de alcance a médio e longo prazo, melhoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e desenvolvem sinergia coletiva e espírito de equipe.

A preocupação com a melhoria da qualidade da Educação levantou a necessidade de descentralização, da democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, sua participação tornou-se um conceito nuclear, no ato de planejar que relacionamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a sua Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Trabalho Docente.

Ao projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente, o educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas, onde as promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa, em nosso dia-a-dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina.

Entretanto, para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos, para oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, a escola precisa saber o que quer, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas, por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino há os documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem.

Para analisar dados referentes ao desenvolvimento ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno, deve sugerir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas e também deliberar a respeito da promoção final dos alunos.

A finalidade é intervir em tempo hábil no processo ensino aprendizagem e indicar alternativas que busquem sanar as dificuldades e garantir aprendizagem dos alunos, onde a coleta e organização dos dados a serem analisados durante a reunião do colegiado são de responsabilidade da equipe pedagógica.

Segundo Maia e Bogoni (2008, p. 2), a Gestão Escolar compreende o processo político por meio do qual as pessoas integrantes da escola, tendo como princípio básico, o diálogo e a autoridade “discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja a efetiva organização favorável a uma nova gestão é necessário um equilíbrio tênue entre a ação desenvolvida pelo Estado e a ação desenvolvida pelos membros da sociedade civil organizada, em contraposição ao ocorrido durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação.

É importante ressaltar, no cenário atual, que a gestão deve ultrapassar os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade, tentando sanar as dificuldades encontradas com a comunidade em seu entorno.

A gestão democrática deve, portanto, ser expressão da vontade de participação que deve ser exercida pela sociedade civil mediante a organização de forma autônoma, uma Gestão escolar deve compreender, portanto, a figura do Diretor como sujeito capaz de promover e motivar a soma de esforços coletivos para alcançar aos fins da escola, aos objetivos da educação, compreendendo também que objeto de trabalho da educação é o sujeito, a emancipação humana e que isso só será possível, ao passo em que houver dentro da escola, a participação real e que se faça presente nos projetos desenvolvidos dentro da escola.

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.
BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Acesso 27/04/23)

GANZELI, Pedro; BALDAN, Sueli A. G. **Planejamento participativo na unidade escolar: a democratização do espaço público**. ANPAE, 2010. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf (acesso 27/04/23)

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª Ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 29. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MAIA, B. P.; BOGONI, G. D. **Gestão Democrática. Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica** – CADEP. 2008. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/gestao>(Acesso em: 22/4/ 2023.)

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O BRINCAR E O TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

SILVA, Isabel Cristina - Rede Municipal de Ensino

Eixo: Educação

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a importância da brincadeira e do brincar relacionados ao conceito de território presentes no Currículo da Cidade - Educação Infantil e que hoje é um dos principais documentos orientadores das práticas pedagógicas disponibilizadas aos profissionais da Rede Municipal de Educação (RME). Inicialmente, o currículo aborda os principais conceitos sobre equidade, educação integral, educação inclusiva, território, relações étnico-raciais e relações de gênero para crianças e bebês, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) presentes na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Nota-se que o projeto de educação é defendido enquanto um processo social por direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e bebês e estes devem estar relacionados às realidades sociais, raciais e geográficas como proposta pedagógica. Entre esses direitos para a educação infantil, o brincar perpassa pelo reconhecimento da relação dos territórios e sujeitos que relevam suas identidades e cultura como forma de desenvolvimento cognitivo e social durante o processo de aprendizagem entre profissionais e educandos. Desta forma, busca-se analisar a presença dos conceitos geográficos no documento e sua relação com as práticas pedagógicas e metodologias defendidas. Para isso, o trabalho apresenta alguns referenciais teóricos sobre a importância do brincar na educação infantil e do reconhecimento dos territórios vividos pelos sujeitos. Demonstrou-se que compreender, analisar e vivenciar esses territórios como parte da construção social e cognitiva deve apresentar uma direção na construção de metodologias e objetivos a serem explorados e aprendidos durante as aulas e a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Palavras-chave: Brincar, Território, Educação Infantil, Currículo da Cidade de São Paulo, Geografia, Práticas Pedagógicas.

¹ FORMAÇÃO: Isabel Cristina Silva, formada em Pedagogia, Pela Faculdades Integradas Ibirapuera (FIIB) e Filosofia pela Faculdade Ipiranga (FAI).

ABSTRACT

The present work aims to present reflections on the importance of play and playing related to the concept of territory present in the Curriculum of the City - Early Childhood Education, which is today one of the main guiding documents for pedagogical practices available to professionals in the Municipal Education Network (RME). Initially, the curriculum addresses the main concepts of equity, integral education, inclusive education, territory, ethnic-racial relations, and gender relations for children and babies, in line with the Sustainable Development Goals (SDGs) present in the United Nations (UN) Agenda 2030. It is noted that the education project is defended as a social process for the learning and development rights of children and babies, and these must be related to social, racial, and geographical realities as a pedagogical proposal. Among these rights for early childhood education, play permeates the recognition of the relationship between territories and subjects that reveal their identities and culture as a way of cognitive and social development during the learning process between professionals and students. Thus, the aim is to analyze the presence of geographical concepts in the document and their relation to pedagogical practices and methodologies defended. To do so, the work presents some theoretical references on the importance of play in early childhood education and the recognition of the territories lived by the subjects. It was shown that understanding, analyzing, and experiencing these territories as part of social and cognitive construction should present a direction in the construction of methodologies and objectives to be explored and learned during classes and the construction of the School Political Pedagogical Project.

Keywords: Play, Territory, Early Childhood Education, São Paulo City Curriculum, Geography, Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Currículo da Cidade de São Paulo é um dos principais documentos norteadores disponibilizados para os profissionais da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP). Sua constituição ocorreu a partir de uma ampla escuta de diferentes interlocutores, envolvendo seminários, grupos de estudos de práticas pedagógicas e a articulação entre professores e as 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) ao longo dos anos de 2017 e 2018. O documento também apresenta uma reestruturação apoiada nos diferentes currículos e documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana, respeitando o percurso e a história de mais de 80 anos da RME-SP.

Visando a educação para bebês e crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade, o documento torna-se uma importante ferramenta para a orientação das práticas pedagógicas e princípios que os profissionais da educação infantil devem adotar. Ele também se apoia nas metas e indicadores presentes nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), organizados pela Organização das Nações Unidas no Pacto Global até 2030.

A partir da demanda por indicadores globais, uma das principais orientações do documen-

to é a defesa por uma educação que possibilite constituir uma vida comum nos territórios dos bebês e das crianças, a partir dos elementos extraídos dos territórios, conferindo um olhar de compreensão sobre suas vidas e criando pertencimento e cumplicidade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 64). Desta forma, conceitos geográficos como o de território, espaço e lugar ganham notória importância nas práticas e concepções pedagógicas, aliados às dimensões de equidade, educação inclusiva, educação integral, relações de gênero, étnico-raciais e educação especial.

Assim, reconhece-se que os processos de aprendizagem se dão por meio da interação social e da construção do conhecimento a partir da valorização de experiências vivenciadas pelos bebês e crianças, visando o desenvolvimento integral nas suas dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais. Além disso, busca-se promover o protagonismo infantil, incentivando a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Num segundo momento, nota-se a importância do brincar, que envolve as brincadeiras, a escuta, o acolhimento, as expressões e a participação das crianças no processo de aprendizagem, destacando-se a promoção do desenvolvimento integral das crianças, considerando suas singularidades, diversidades e potencialidades por meio do aprendizado nas relações com outros adultos e crianças de diferentes idades. Assim, o brincar e as brincadeiras são as principais formas de expressão e aprendizagem nesta etapa da vida, pois envolvem os aspectos da corporeidade, da ludicidade, da convivência e cultura. Além disso, nota-se que o brincar, a partir das teorias de Piaget e Vygotsky, torna-se uma das principais metodologias de aprendizagem que valoriza o lúdico e a socialização entre os bebês e crianças para a construção social a partir da livre expressão, autonomia e identidade.

Para aprofundar melhor sobre as discussões propostas, o trabalho é dividido em dois momentos: as propostas do currículo sobre o brincar e território, apresentando em ambos alguns exemplos de cenas e atividades pedagógicas presentes no documento que possam contribuir e orientar os profissionais da educação do Município de São Paulo com o modelo de educação infantil proposto.

O BRINCAR DE ACORDO COM O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O capítulo 2, intitulado “Bebês e crianças na Cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais” (p. 69), presente no Currículo da Cidade de São Paulo, apresenta inicialmente considerações sobre o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015). Nele, afirma-se que o processo de aprendizagem de bebês e crianças acontece como resultado da construção social desses sujeitos com a interação ativa entre outras crianças e adultos, bem como com os elementos culturais presentes em suas vivências cotidianas.

As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações. (SÃO PAULO, 2015, p. 35)

Ainda, apoiados em diferentes autores, o currículo se baseia na valorização das interações e brincadeiras vivenciadas de forma integral, considerando os aspectos culturais, as práticas e os processos sociais presentes nos territórios, e na valorização das relações entre adultos, crianças, e familiares para o desenvolvimento das práticas pedagógicas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 68):

No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídos com a ação coletiva das crianças. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 88)

Para Vygotsky, psicólogo e teórico do desenvolvimento infantil, em seu texto intitulado “Brincadeira e seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança”, discute-se a importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Segundo o autor, a brincadeira não é apenas uma atividade divertida, mas uma forma fundamental de aprendizado e desenvolvimento na infância. Através da brincadeira, as crianças podem experimentar diferentes papéis sociais, explorar novas ideias e conceitos, desenvolver a imaginação e a criatividade e aprender a controlar suas emoções. Sobre a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento, o autor afirma que:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VYGOTSKY, 2008, p. 35)

Para Vygotsky (2008), a brincadeira é uma atividade complexa que envolve a coordenação de diferentes habilidades mentais, como a imaginação, a linguagem, a atenção e a memória. Além disso, a brincadeira é uma atividade social que envolve interações com outras crianças e adultos, o que pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais. Sendo uma atividade culturalmente construída, os tipos de brincadeiras em que as crianças participam e possuem significados atribuídos a elas variam de acordo com o contexto cultural em que ocorrem. Portanto, entender a brincadeira e seu papel no desenvolvimento infantil requer uma análise cuidadosa do contexto cultural em que ocorre.

Desta forma, a realização de atividades que estimulem as interações e convivências entre bebês e crianças de mesma idade e idades diferentes é considerada pelo currículo, apoiado em Vygotsky, como importante fator para o desenvolvimento de experiências de aprendizado a partir da observação e vivência com outras crianças, ampliando seu repertório e vocabulário,

como, por exemplo, o auxílio e acolhimento das crianças maiores com as menores. Desta forma, as práticas pedagógicas devem estimular a convivência social entre os sujeitos:

Os grandes aprendem a ajudar os menores em certas situações, e os pequenos imitam comportamentos que estão para além das suas possibilidades ou brincadeiras mais complexas: ambos aprendem. Ao trabalhar com grupos heterogêneos, as(os) professoras(es) diminuem as suas expectativas por resultados padronizados, observam melhor as diferenças entre as crianças e as regras de convivência; as rotinas também se tornam distintas e as demandas se diferenciam. [...] Por exemplo, aprende-se como consolar, contar histórias para aquele que ainda não sabe folhear os livros, pedir ajuda ao companheiro mais qualificado, enfrentar limites e possibilidades, isto é, as suas diferenças pessoais e sociais — aprende-se a viver na diversidade. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 70-71)

A partir das considerações sobre a importância das interações entre diferentes idades, destacam-se algumas considerações a respeito das atividades e brincadeiras. As antigas tarefas de escrita, desenho e matemática, atribuídas como lições e exercícios enquanto principal modelo de aprendizagem, deixaram de ser centrais na educação infantil, conferindo espaço para atividades onde o bebê e a criança passam a ser protagonistas, valorizando mais as expressões contextualizadas com seus territórios e vivências:

Por atividade entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas oferecemos possibilidades de escolha às crianças. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p 72).

Desta forma, as questões de ludicidade, corporeidade, experiências cognitivas, expressões, contação de histórias, dança, desenhos e pinturas de forma livre representam um desenvolvimento de aprendizagem mais autônomo e independente, e não engessado em um modelo pré-definido e rígido. A escuta de bebês e crianças, por meio de gestos, diálogos, expressões e fantasias durante o processo de aprendizagem na unidade escolar, deve estar em consonância com a percepção do repertório e vivências singulares de seus territórios. Como forma de exemplificar essas atividades, serão apresentados alguns exemplos de atividades e situações presentes no documento.

Intitulado como “cena”, o documento apresenta diversos relatos sobre acontecimentos cotidianos durante as atividades e interações entre bebês, crianças e adultos referentes aos temas abordados nos capítulos. São evidenciadas algumas situações acerca da condução docente das atividades diante da realidade e vivência, bem como a participação e relatos de familiares na unidade educacional. Uma das cenas descritas no documento (Cena 12) aborda uma situação envolvendo questões sobre relações de gênero, envolvendo crianças de cinco anos de idade e a docente.

A cena apresenta um caso durante uma das brincadeiras. A professora percebeu que a criança Henri foi barrada da brincadeira de casinha por duas meninas, que disseram à professora que Henri não poderia brincar por ser menino. A professora levantou a seguinte questão: “Mas na

sua casa não moram pai, irmão ou avô?” Elas disseram que sim e decidiram aceitar a presença de Henri no papel de pai. Em seguida, as meninas não quiseram mais brincar com Henri, pois afirmaram que ele lavou a louça, e que na casa delas, o pai não realiza essa atividade. A professora havia disponibilizado bacias com água, pano de prato e utensílios, tornando a brincadeira atrativa. Durante o momento da roda com as crianças, a professora trouxe a discussão para ouvir a opinião das crianças. Uma das crianças argumentou que seu pai lava louça em casa, por isso, não era coisa de menina. Ainda de acordo com a cena, a questão chegou até os familiares pela filha e que ele era o único pai que não lavava louça e passou a fazer isso (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 79-80).

Compreendendo a importância do brincar e das interações entre bebês, crianças e adultos, nota-se que diante das atividades e convívio nas unidades educacionais, algumas falas e comportamentos apresentam estereótipos de gênero diante de cores, brinquedos e brincadeiras, por exemplo. É importante considerar que essas atitudes ocorrem devido aos diferentes contextos sociais, culturais e políticos presentes nas vivências familiares e na comunidade. Considera-se também que a escuta e a argumentação entre adultos e crianças, como forma de resolução de conflitos e percepção sobre atitudes, demonstram ser um dos principais caminhos para desconstruir imagens estereotipadas e criar novas relações de respeito ao gênero de forma democrática.

Por fim, busca-se compreender a importância da relação entre o brincar e o território diante das interações e do processo de aprendizagem, constantemente mencionados no documento. Como os conceitos e categorias geográficas podem contribuir e estar presentes nas práticas cotidianas.

TERRITÓRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sobre o conceito de território relacionado aos processos de aprendizagem, o documento enfatiza a importância da compreensão e da confluência com o território e o lugar de vivência dos bebês e das crianças. A escolha deve aproximar-se do cotidiano e da cultura do espaço vivido pelos sujeitos. Desta forma, as práticas e os projetos pedagógicos devem apresentar abordagens da diversidade e da cotidianidade desses territórios. De acordo com o documento:

O espaço local, a comunidade, o bairro são elementos iniciais de vínculo dos seres humanos ou das comunidades com a sociedade maior; é nela que acontece ou não a possibilidade da mobilidade. Cidades de grandes dimensões, como São Paulo, abrigam vários territórios horizontais — contíguos, das relações de vizinhança, ou territórios em rede de verticalidade, globalizados e vividos por conexões virtuais. Os bebês e as crianças devem ter direito aos territórios da sua cidade. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 24)

Desta forma, cada unidade educacional deve atentar-se aos aspectos sociais, étnico-raciais e geográficos do bairro e comunidade, como a existência ou ausência de equipamentos públicos, infraestrutura, saneamento, expressões culturais e populares, espaços de lazer, a fim de compreender as principais práticas cotidianas vivenciadas nos territórios, daquilo que foi e é concebido no espaço geográfico por diferentes agentes, como o Estado, movimentos e organizações po-

pulares, empresas e comércio.

Para Saquet e Silva (2008, p.31), “o território é um conceito subjacente em sua elaboração teórico-metodológica e representa um dado fixo, delimitado, uma área”. Ainda de acordo com os autores, a obra do geógrafo Milton Santos, “Por uma geografia nova” de 1978, apresenta a diferenciação entre território e espaço. A partir de pensadores como Marx, Sartre e Harvey, o espaço é considerado a partir de sua organização social, considerando os processos históricos, políticos e econômicos, combinado com a relação dialética entre o espaço e o homem. Já o território é anterior à concepção do espaço, pois nele é compreendida a relação entre nação, delimitação e regulação, correspondendo ao recorte espacial de um Estado-nação.

Desta forma, compreende-se que a utilização do território como conceito ou categoria geográfica corresponde à sua delimitação e organização no espaço geográfico. A proposta de análise do currículo e os conceitos geográficos presentes não visa uma argumentação sobre equívocos ou melhor adequação dos conceitos, mas sim a importância da relação entre o espaço e os sujeitos propostos no documento.

Assim, o conceito de território apresentado pelo documento está relacionado aos interesses, juntamente entre as crianças e adultos, com a realidade cultural nos espaços produzidos socialmente. Entre elas, destacam-se atividades de reconhecimento desse território, como uma atividade de campo, na observação da paisagem, da arquitetura atual, da situação da praça e conservação dos brinquedos, da presença ou ausência de sinalização e calçadas durante o percurso do espaço público.

Apropriar-se da cidade, como sugere F. Tonucci, é um ato criativo que pode alterar a vida das crianças e dos adultos. Apropriar-se dos territórios potencializando-os como espaço de brincar e de convivência com as crianças ajuda a desenvolver a noção de pertencimento e de que “o público é de todos”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 25)

A partir da experiência de campo, reconhecida como uma atividade de passeio, não se restringe apenas a atividade de lazer e divertimento, mas sim ao reconhecimento do espaço e do tempo em que este território foi produzido socialmente, bem como as relações cotidianas e culturais presentes nas vivências das crianças e familiares/responsáveis. Com o objetivo de aumentar o repertório das crianças para a compreensão das relações cotidianas, apresenta-se uma das cenas (Cena 2) que valorizam o contato com o território próximo à unidade educacional.

A situação apresentada é um relato sobre a experiência de ir à feira e ao supermercado durante um trabalho de campo com as crianças e professoras no território. A atividade teve como objetivo a compra de algumas frutas para o preparo de um suco. A feira e o supermercado estão localizados na rua de cima da unidade educacional, onde o percurso foi realizado a pé. Durante o caminho realizado pelas crianças e adultos, foi observada a ausência de faixas de pedestre para atravessar a rua com segurança. Isso demonstrou a ausência de condições de infraestrutura e sinalização no espaço urbano. Já no supermercado, observaram semelhanças entre as frutas, a comparação dos preços, o manuseio com o dinheiro, o diálogo com o funcionário do caixa no supermercado e o significado da palavra “troco”.

Nota-se que atividades fora da sala de aula e da unidade educacional apresentam grande diversidade de aprendizagem com as situações cotidianas nos espaços urbanos. A percepção do caminho da escola até o supermercado, a presença ou ausência de sinalização, a diferenciação entre supermercado e feira, bem como a possibilidade de organização da unidade educacional para a solicitação de faixas e semáforos para pedestres. Desta forma, o processo de aprendizagem está relacionado à compreensão da totalidade do espaço, e que no documento, está relacionado com a utilização do conceito de território.

Relacionados à questão da brincadeira e do brincar, a aproximação e contato com a experiência da compra e da análise das frutas, bem como o diálogo com outros sujeitos, são capazes de proporcionar avanços no repertório das brincadeiras e fantasias das crianças. De acordo com o documento:

[...] na brincadeira de papéis sociais, a(o) professora(or) tem uma atuação essencial: além de garantir um tempo livre para que as crianças realizem seu faz de conta, a(o) professora(or) é responsável por promover a ampliação dos temas da brincadeira. O que isso significa? Os temas da brincadeira com papéis sociais são as relações sociais. A criança brinca de faz de conta a partir das relações sociais que ela conhece: brinca de casinha tematizando as relações e os papéis sociais na família/responsáveis, brinca de escola, de cabeleireira. Quando a(o) professora(or) amplia o conhecimento das atividades humanas pelas crianças, amplia os temas das brincadeiras: depois de conhecer uma oficina mecânica, as pessoas e suas atividades, as crianças terão um tema novo para suas brincadeiras; depois de observar as atividades numa loja, num supermercado, numa frutaria (o que fazem os funcionários, os clientes, o dono), as crianças podem tematizar essas atividades. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 87)

Brincar de supermercado, atribuir personagens de caixa, repositor e organizador dentro das atividades comerciais, por exemplo, pode representar avanços durante as brincadeiras entre as crianças após essa atividade de campo. Outro aspecto abordado no documento é a importância do registro dessas atividades e interações por meio de fotografias, desenhos feitos pelas crianças, anotações e reflexões sobre os aprendizados na unidade educacional e durante o percurso no território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o Currículo da Cidade - Educação Infantil, destacando a importância do brincar e do reconhecimento dos territórios vividos pelos sujeitos como parte da construção social e cognitiva. Observou-se que as atividades pedagógicas presentes no documento aborda temas como equidade, educação integral, educação inclusiva, relações étnico-raciais e relações de gênero, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) presentes na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse sentido, a proposta pedagógica defendida pelo currículo é vista como um processo social por direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e bebês, que devem estar relacionados às realidades sociais, raciais e geográficas.

Entre esses direitos para a educação infantil, destaca-se o brincar como forma de desenvol-

vimento cognitivo e social durante o processo de aprendizagem entre profissionais e educandos. Assim, o reconhecimento da relação dos territórios e sujeitos que relevam suas identidades e cultura é fundamental para a construção de metodologias e objetivos a serem explorados e aprendidos durante as aulas e a construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com o documento, apoiado em Vygotsky (2008), a brincadeira também é responsável pelo desenvolvimento da criança, pois nestas atividades, as crianças demonstram atitudes para além da sua média de idade, como, por exemplo, ao estabelecer regras, autodisciplina e não pela imposição de um adulto (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 87). Ainda de acordo com o documento:

[...] na brincadeira de papéis sociais, a(o) professora(or) tem uma atuação essencial: além de garantir um tempo livre para que as crianças realizem seu faz de conta, a(o) professora(or) é responsável por promover a ampliação dos temas da brincadeira. O que isso significa? Os temas da brincadeira com papéis sociais são as relações sociais. A criança brinca de faz de conta a partir das relações sociais que ela conhece: brinca de casinha tematizando as relações e os papéis sociais na família/responsáveis, brinca de escola, de cabeleireira. Quando a(o) professora(or) amplia o conhecimento das atividades humanas pelas crianças, amplia os temas das brincadeiras: depois de conhecer uma oficina mecânica, as pessoas e suas atividades, as crianças terão um tema novo para suas brincadeiras; depois de observar as atividades numa loja, num supermercado, numa frutaria (o que fazem os funcionários, os clientes, o dono), as crianças podem tematizar essas atividades. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2019, p. 87)

Diante disso, fica evidente a importância da formação continuada dos profissionais da educação, para que possam compreender e aplicar os conceitos geográficos presentes no currículo, de modo a promover uma educação infantil de qualidade e que respeite as diversidades e realidades sociais e geográficas dos educandos. Portanto, é fundamental que os profissionais da educação estejam atentos às mudanças e desafios da contemporaneidade, buscando sempre aprimorar suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, a fim de garantir uma educação infantil inclusiva, integral e de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME, 2015. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Integrador%20da%20Inf%C3%A2ncia%20Paulistana.pdf>. Acesso em: 20/fev. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

SAQUET, Marco Aurélio; SILVA, Maria Lúcia Bastos P. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v.2, n.18, p.24-42, 2º semestre de 2008. ISSN 1981-9021. Disponível em: <http://www.geouerj.uerj.br/ojs/index.php/revistageouerj/article/view/78>. Acesso em: 03/mar. 2023

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Currículo da Cidade de São Paulo**: Educação Infantil. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Curr%C3%ADculo-Cidade-2019-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 20/fev. 2023.

VYGOTSKY, L.V. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico--da-crianc3a7a.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

A INFLUÊNCIA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PRÁTICAS PROMOTAS DE IGUALDADE RACIAL

¹ Liliane dos Santos Gadelha

Eixo: Racismo, Práticas Pedagógicas

RESUMO

Este artigo visa esclarecer a influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira na Educação infantil, milhões africanos “deixaram” forçadamente o continente africano e despontaram no Brasil para exercer o trabalho compulsório o trabalho pretende mostrar elementos que pautam sobre a relação escola e a diversidade, haja vista que perspectiva da democracia racial a qual ainda é um mito que vem camuflando através dos anos um preconceito racial que está na estrutura da sociedade brasileira sendo praticada no espaço escolar

Palavras-chave: Práticas de Igualdade. Resgate Cultural. Infância.

ABSTRACT

This article aims to clarify the African influence in the process of training Afro-Brazilian culture in children's education, when millions of Africans “forcibly left the African continent and emerge in Brazil to carry out compulsory work ,to show elements that guide the relationship between school and diversity, given that the perspective of racial democracy, which is still a myth that has camouflaged over the years a racial prejudice that is in the structure of Brazilian society being practiced in the school space

Key - words: Equality Practices. Cultural Rescue. Childhood.

¹ Graduada em PEDAGOGIA UNIB UNIVERSIDADE IBIRAPUERA -SP
E-mail ligadelha@ahoo.com.br - Professora da Rede Municipal de São Paulo

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda um assunto bastante discutido nos últimos tempos no Brasil que é o respeito à diversidade e relacionado a isso, o preconceito racial na infantil, o preconceito racial no âmbito escolar o racismo é uma espécie de preconceito étnico ou racial, ou seja, é uma visão pejorativa, pré-concebida sobre uma etnia ou cultura de um determinado povo. Historicamente, percebe-se uma tendência de justificativa do racismo por potências dominantes, exemplo do que ocorreu nos séculos XVI e XIX, na América e depois na África e Ásia.

O estatuto da igualdade racial define o preconceito étnico-racial como: Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular, restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida privada. (inciso I, parágrafo único do Art. 1º).

Entende-se o preconceito como uma ideia pré-concebida sobre algo manifesta-se através de atitudes discriminatórias diante de pessoas, credos, cultura, forma de pensar ou agir. pode-se dizer que o preconceito é hostil e irracional, pois deixa de lado qualquer norma de respeito, humanidade e convivência social em nome da crença de uma superioridade, seja ela física, cultural, econômica essa forma de pensar é respaldada muitas vezes pelas representações sociais.

Serge Moscovici (2011, P.41), coloca que a representação social “é a forma de criação coletiva. Para ele, pessoas e grupos criam representações, uma vez criadas, contudo, ela adquire uma vida própria, circulam, se encontram se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações” [...]. Já o conceito de desigualdade passa por inúmeras definições alguns a origem da desigualdade esta na propriedade privada, para outros, ela se encontra no trabalho como a diferença estabelecida entre indivíduos ou grupos que julgam a si e aos outros de forma hierárquica na sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender juntamente com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, em que medida as representações construídas socialmente, influenciam sua visão sobre o valor histórico da contribuição cultural da população negra no Brasil, e, até que ponto, as representações e as atitudes que observam à sua volta geram preconceito racial entre eles o racismo, o racista são aquele que separa não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo para ele, é o racismo do vizinho [...]” (GUIMARÃES 2005 p.60). criações coletivas cunhadas no período da e pós-escravidão mudam muito lentamente. No Brasil, existem hoje grupos engajados na luta pelas mudanças dessas representações, em contrapartida, surgiram discursos hipócritas afirmando uma democracia racial que não existe, exceto entre alguns grupos espalhados pelo País

Serge Moscovici (2011, p.520) afirma ainda: a História, a natureza, todas as coisas que são responsáveis pelo sistema, são igualmente responsáveis pela hierarquia de papéis e classes, para sua solidariedade.

Cada situação contém uma ambiguidade potencial, uma vagueza, duas interpretações possíveis, mas suas conotações são negativas, elas são obstáculos que nós devemos superar antes que qualquer coisa se torne clara, precisa, totalmente sem ambiguidade isso é conseguido pelo processamento da informação, pela ausência de envolvimento do processador e pela existência de canais adequados, sendo a escola uma instituição capaz de influenciar e ser influenciada pela sociedade em que esta inserida, de respeito á diversidade em toda a sua plenitude, deve ser o local de eliminação de tabus, de ambiguidades que levem á interpretações negativas, de discussões de assuntos que levem á eliminação do preconceito (de gênero, de origem, sexual racial cultural etc.)

Os problemas que afligem a sociedade de forma clara. Thales Azevedo (1975, p.38) afirma: “há quem considere que é camuflando a realidade com a ideologia de não discriminação que o Brasil alcança sem tensões o mesmo resultado de outras sociedades abertamente racistas.”

Essa afirmação nos remete ás constantes denúncias feitas pelas mídias de conflitos e violências contra pessoas negras, que muitas vezes são vítimas de preconceito devido tão somente á cor de sua pele. Alice Itani (1998, p.123) mostra que existe” o olhar da diferença entre brancos e negros, homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais, pobres e ricos, podem conter também atitude de preconceito.”

Nesse sentido, educadores e educadoras não podem ignorar qualquer atitude discriminatória que ocorra na escola e fora dela, e sempre que necessário promover discussões sobre o tema, jamais silenciar, caso contrário, corre-se o risco de aumentar e não de minimizar ou acabar com o preconceito. entende-se que quanto maior visibilidade se der ao assunto mais fácil será seu entendimento especialmente se tratando do ambiente escolar, onde nos deparamos a todo o momento com imagens estereotipadas, textos, frases, atitudes etc.

Na escola pode desconstruir ou reforçar a discriminação e o preconceito, tudo depende da intencionalidade no ambiente escolar que jovens adolescentes e crianças podem construir suas identidades individuais e de grupos e reconhecer a importância do respeito , cultura do outro e, nesse momento, a figura do educador é elemento primordial para a mediação e esclarecimento dos educandos, mostrando que existem diferenças, que elas são saldáveis e devem existir, e mais, mostrar que esse, talvez seja o caminho para uma educação de qualidade no sentido mais amplo da palavra.

Percebe-se a necessidade de uma mudança profunda e urgente, no que diz respeito á questão racial no Brasil, partindo principalmente da Escola, que como se colocou acima: é a instituição capaz de promover a definição de cultura é algo complexo de que significa Conforme Macedo (2008: 91), “a cultura não é apenas” arte, a cultura é princípios posturas, meios ambientes experiências técnicas, identidades comuns e diversas, definições conhecimento e múltiplas rotinas

Nesta concepção pode-se afirmar que muitos pontos da sociedade brasileira estão imersos em símbolos e manifestações culturais dos variados grupos étnico-raciais e culturais que compõem o país, em particular, dos variados povos africanos, que sucederam sequestrados de seus ambientes de origem, no continente africano, escravizados e transportados à força para diversas partes do mundo, a maior parte do continente americano e uma quantidade expressivo, trazido para o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que o racismo existente na sociedade brasileira com suas relações simbólicas produz estigmas e situações em que, ao longo da história, levou uma grande parte da população afrodescendentes a negar sua própria cultura. E as relações de poder estão presentes em todos os espaços sociais, particularmente na educação, portanto, é necessário que os educadores se posicionem de forma crítica / reflexiva diante dos conflitos e tensões que ocorrem no ambiente educacional, bem como conhecer a verdadeira história dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais que compõem a nação brasileira. .

Transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as crianças e suas famílias é tarefa exigente e que necessita de uma equipe decidida. Os gestores da unidade educativa têm papel-chave neste processo quando possibilitam a vivência democrática, pluralista e, ao mesmo tempo, profissional; quando organizam as ações, planejam, avaliam constantemente o processo e o reorganizam sempre que necessário.

Os professores de Educação Infantil constituem um corpo vivo e dinâmico, responsável pela construção do projeto educacional, conhecido como projeto pedagógico para isto, nada melhor do que elaborar e implantar um projeto institucional, que tem como maior mérito conjugar, ao mesmo tempo, informação, conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas transformadas coletivamente.

Também se entende que as leis e diretrizes curriculares podem ser implementadas, enfatizando a necessidade de educação inicial e educacional profissionais para trabalhar com uma abordagem pedagógica que aborda os interesses das diferentes disciplinas que frequentam a escola, bem como abordar os problemas de discriminação, preconceito e racismo que ocorrem no espaço escolar.

De qualquer forma, as mudanças estão em andamento e a história começa a mudar, os primeiros passos já foram realizados, cabe aos educadores levar essas discussões à sala de aula, estimular os alunos a tomar consciência, mudar comportamentos e hábitos prejudiciais à vida social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2003.

SILVA, Cristiane Irinéia. Acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida. Percepção das diferenças. Ministério da Educação e Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 2007.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. Ancestralidade e Convivência no Processo Identitário: A Dor do Espinho e a Arte da Paixão Entre Karabá e Kiriku. In. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**. [online]. 2002, v. 14, n. 1, pp. 69-86. Disponível: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

HISTÓRIA E A ARTE UMA CONEXÃO NECESSÁRIA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

¹ Liliane dos Santos Gadelha

Eixo: História e Educação

RESUMO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao aluno o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento, levando-o a desenvolver diversas competências necessárias à apreciação e ao fazer artístico a arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96, no entanto, ainda torna-se necessário reafirmar a importância dessa área na formação sócio-cultural do cidadão, visa compreender diversos aspectos inerentes ao processo educativo, entre eles o papel do professor, a formação profissional, a proposta curricular, os mitos do ensino de artes e outros fatores que estão relacionados ao fazer pedagógico desta área de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino, Educação, Prática Pedagógica

ABSTRACT

The teaching of Art is the education that provides students with access to Art as an expressive language and form of knowledge, leading them to develop various skills necessary for appreciation and in making art, art is a mandatory subject in schools, as determined by the LDB 9394/96, however, it is still necessary to reaffirm the importance of this area in the sociocultural formation of citizens, it seeks to understand several aspects inherent to the educational process, including the role of the teacher, professional training, the curricular proposal, the myths of teaching of arts and other factors that are related to the pedagogical practice of this area of knowledge.

Key - words: Teaching, Education, Pedagogical, Practice

¹ Graduada em PEDAGOGIA UNIB UNIVERSIDADE IBIRAPUERA -SP
E-mail ligadelha@yahoo.com.br - Professora da Rede Municipal de São Paulo

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, 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. (PCN/ Arte-1997:19).

No entanto, para que essa prática seja eficiente faz-se necessário uma constante avaliação por parte do professor, para que possa redimensionar sua atuação docente sempre que necessário, neste sentido, é de fundamental importância analisar como as teorias propostas para o ensino de arte estão sendo desenvolvidas na prática pedagógica no interior das instituições de ensino da Educação Básica.

A arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96. Os PCNs de Arte definem as quatro linguagens a serem incorporadas no currículo escolar das instituições de ensino, as quais são: artes visuais, dança, música e teatro, no entanto, ainda torna-se necessário reafirmar a importância dessa área na formação sócio-cultural do cidadão.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. (BARBOSA, 1998:16)

A esse respeito IAVELBERG (2003:9) declara que: “Cabe às equipes de educadores das escolas e redes de ensino realizar um trabalho de qualidade, a fim de que as crianças, jovens e adultos gostem de aprender arte”. Para o Ensino Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam as competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (artes visuais, dança, música e teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (PCN/ ARTE, 1997: 39)

Trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais. Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (PCN/Artes, 1998:86)

Hoje no Brasil temos muitos autores que discutem a questão da arte na escola, por este motivo com a finalidade de confrontar o que diz a teoria com o que acontece na prática este

trabalho analisou na escola campo de pesquisa alguns pontos de destaque no livro de IAVELBERG, os quais foram fundamentais para compreender a relação entre a teoria e a prática no ensino de arte.

O papel professor é importante para que os alunos aprendam a desenvolver o fazer artístico com prazer e criatividade, para que possam gostar de fazer arte ao longo da trajetória estudantil e da vida o gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. (FERRAZ E FUSARI, 2001:22)

Essa ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar como afirma FREIRE (2003:47): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em arte, o tocante ao currículo de artes visuais os educadores citaram a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa;

É papel do professor oferecer aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas em Arte neste sentido, as linguagens artísticas como, artes visuais, dança, música e teatro apresentam-se como técnicas de expressão do pensamento de professores e alunos, o trabalho com artes visuais pode ser iniciado com a utilização de fontes de informação e comunicação artística.

Para tanto, segundo os Parâmetros curriculares Nacionais declaram que:

A escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (PCN/Arte, 1997:61)

Com a dança é possível conhecer diferentes culturas, além de possibilitar o trabalho com a corporeidade das crianças com PCN/Artes, (1998:74):

“Como isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas” trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais

Como afirma FREIRE (2003:47):

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Em conformidade com esse pensamento os professores de arte da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em arte, no entanto na formação organizacional revelaram um domínio parcial, o que é compreensível pelo fato de envolver conhecimentos de Lei de Diretrizes e Bases, Projeto Político Pedagógico e, estatutos, regimento interno e outros mais direcionados aos pedagogos, a pesquisa também abordou alguns mitos do ensino de arte ocorridos nos anos 80 e 90 e descritos por IAVELBERG em sua obra ensinar arte é “ensinar pintores”; arte é atividade do sensível; o conhecimento do fazer artístico é para adultos talentosos; as imagens da arte infantil são feias ou imperfeitas e, para serem mostradas, precisam ser maquiadas; fazer arte na escola é fazer releitura das obras de grandes mestres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva os professores foram questionados se esses mitos ainda prevalecem na escola atual para eles, aos poucos alguns mitos foram sendo desmistificados devido aos estudos desenvolvidos na área de arte e a difusão das novas tecnologias em algumas situações o desafio é provar a importância do ensino de arte para alguns professores de áreas distintas.

Já os alunos quando são inseridos desde criança no universo do fazer e da apreciação artística tornam-se sujeitos ativos do processo, como afirmam os PCN-Arte (1997:105): “As atividades propostas na área de arte devem garantir a ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação”.

O ensino de arte na educação escolar precisa estar vinculado a uma concepção de ensino.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas.

(FERRAZ E FUSARI, 2001:22)

A reflexão sobre a prática docente do professor de Arte, uma vez que possibilitou o contato com situações de ensino e aprendizagem em uma determinada realidade escolar, a teoria associada ao exercício da prática leva à reflexão, e esta por sua vez produz o aperfeiçoamento do fazer pedagógico, em contato com o professor, o aluno, os recursos didáticos e o planejamento pedagógico foram fundamentais para reavaliar o papel do professor na escola e compreender a relação entre a teoria e a prática do ensino de arte na escola atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte. Brasília, MEC, 1997.

FERRAZ, M.H.; **FUSARI**, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 20

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia - . São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: -Porto alegre: Artmed, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

OS AVANÇOS NA HISTÓRIA BRASILEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO

¹ GADELHA, Liliane dos Santos

Eixo: Educação

RESUMO

Este trabalho pretende discutir as formas iniciais das políticas sociais de transferência de renda no Brasil indicando a resposta do Estado para o enfrentamento, alívio e erradicação da extrema pobreza como meta de governo no Brasil contemporâneo pretende também discutir a centralidade do trabalho como categoria fundante das relações sociais e da acumulação de riqueza socialmente produzida pela burguesia, da construção do processo de emancipação do indivíduo e de sua cidadania. Essa implicação será pensada à luz das mudanças e transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas na sociedade burguesa, tendo em vista estes elementos, será discutido o caráter contraditório das políticas sociais no capitalismo evidenciando sua intervenção focalizada e fragmentada.

Palavras-chave: História, Tecnologia; Avanços, Educação

ABSTRACT

This work intends to discuss the initial forms of social policies wage transference in Brazil indicating the State's response for the coping, relief and eradication of extreme poorness as goal of government in Brazil contemporary. In addition intends to discuss the centrality of work as founding category of social relations and accumulation of wealth socially produced by the bourgeoisie, the construction of emancipation process of the individual and their citizenship. This implication will be thought by the changes and transformations policies, social and economic occurred in bourgeois society. In view of these elements it will be discussed the contradictory character of social policies in capitalism evidencing their focused intervention and fragmented.

Word Key: History, Technology, Education, School, Education

¹ Graduada em PEDAGOGIA UNIB UNIVERSIDADE IBIRAPUERA -SP
E-mail ligadelha@yahoo.com.br - Professora da Rede Municipal de São Paulo

INTRODUÇÃO

A trajetória da implementação da política social pública de transferência de renda no Brasil, a partir de seus pressupostos históricos, chegaram ao cenário atual motivada pelas mudanças substanciais na conjuntura da sociedade capitalista e da hegemonia do capital se estende em analisar os reflexos desses ajustes na resposta do Estado para a “questão social” e na relação de conflito entre o capital e a classe trabalhadora desde seu presumido início no enfrentamento das expressões históricas da questão social a partir do predomínio de políticas de combate à pobreza que, promovidas pelo Estado, são uma resposta política compensatória, sem, contudo ter o poder de superar os rebatimentos sociais e econômicos decorrentes.

Uma reflexão histórico-crítica das relações sociais que caracterizam o trabalho como categoria central da sociabilidade humana e do seu processo de humanização, bem como, destacar as respostas do sistema capitalista aos seus momentos de crise e a configuração da economia em suas diferentes fases até o perfil neoliberal do presente momento de sua globalização. Particularizamos essa reflexão ao contexto brasileiro para entender que a tendência atual da política de transferência de renda tem ligação com o projeto político neoliberal e com teorias que afirmam ser essa a forma eficaz de enfrentamento, alívio e erradicação da extrema pobreza no Brasil.

Torna-se evidente que o tema se reveste de complexidades teóricas e, tampouco seja possível abordar todos os conteúdos envolvidos na sua problemática. Para isso, nos apropriamos da teoria social crítica de Marx e da concepção marxista da realidade social para uma análise da “questão social” e suas expressões através da história a partir de sua visão de totalidade e de categorias que se particularizam como objeto de estudo.

. As relações sociais e da acumulação de riqueza socialmente produzida pela burguesia, da construção do processo de emancipação do indivíduo e de sua cidadania será pensada à luz das mudanças e transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas na sociedade burguesa, discutidas por autores consultados sobre o tema e identificados com a perspectiva crítica.

Tendo em vista esses elementos discutiremos ainda o caráter contraditório das políticas sociais no capitalismo, enquanto, o enfrentamento da questão social com programas de caráter focalizado em suas expressões sem o objetivo de se garantir direitos sociais evidenciando uma intervenção fragmentada desses programas sociais destinados à classe trabalhadora, mas também a defesa dos interesses do sistema capitalista, num movimento dialético entre concessão de benefícios e garantia de direitos em ambas as direções sua centralidade na sociabilidade do homem, na concretização da força produtiva e como atividade humano-genérica criadora de riqueza social do capitalismo, sua transição do feudalismo e a complexidade de sua apresentação, o cenário de precariedade da vida da classe trabalhadora no contexto da revolução industrial, dando conta das suas condições de pauperização.

Nesta caminhada que propomos para desvelar as contradições presentes na realidade concreta marcada pelos antagonismos de classe, desde o momento em que pela sua complexificação ficou evidente para o mundo seu conflito o objetivo é a partir da contribuição de autores

que discutem as categorias centrais de análise do método em Marx, identificar como o sistema capitalista tem se apropriado e acumulado historicamente da riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora e os mecanismos que vem lançando mão para manter o seu domínio principalmente em momentos de crise.

Essas contradições se manifestam de forma concreta em suas expressões que afetam diretamente a classe trabalhadora como o pauperismo, vulnerabilidade social, falta de moradia e desemprego discutir o caráter contraditório das respostas do capitalismo às expressões da questão social, através de parceria e intervenção do Estado com a adoção de políticas sociais de transferência de renda que reforçam ainda mais esse caráter contraditório.

Para que tenhamos uma exata dimensão da realidade social e do contexto em que emerge a questão social como expressão da relação antagônica entre o capital e o trabalho, tomamos como referencial teórico o método histórico-crítico de Karl Marx. Netto (2009, p.6) ao abordar o método em Marx demonstra a polêmica que cerca a ausência de uma definição precisa do que seja um método no interior da análise marxista sobre a luta de classes e o capitalismo. Como sua teoria social está vinculada a um projeto revolucionário e pela perspectiva crítica, sua análise esbarra nas reações das concepções teórico-metodológicas conservadoras.

A contribuição da teoria social crítica marxista é fundamental para a análise e compreensão dos fundamentos da realidade social, a partir de sua leitura radical do capitalismo e do conflito de classes o marxismo como contribuição teórica para se compreender a realidade concreta da sociedade capitalista vai além de Marx, começa com Marx e Engels e se estende para além deles, portanto temos várias correntes que partem de Marx com diferentes análises, mesmo quando se trata do entendimento de algumas concepções de Marx.

É importante destacar que com a parceria de Engels, Marx vai direcionar sua pesquisa para a análise concreta da sociedade burguesa em suas particularidades fundadas no modo de produção capitalista. Esse processo que duraria cerca de quarenta anos se estruturou sobre três pilares: “a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (LENIN, 1977, p.4-27 e 35-39 apud NETTO, 2009, p.6). Marx não fez “tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (NETTO, 2009, p.6)

Cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mau”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (NETTO, 2009, p.6)

A partir do conhecimento acumulado, Marx analisou a sociedade burguesa em sua dinâmica o que configura um longo processo para elaboração teórica de um método para conhecer a realidade concreta. A construção dos elementos centrais de seu método levou cerca de quinze anos de demorada investigação. NETTO (2009, p. 6) nos diz que a teoria para Marx como a arte ou o conhecimento religioso é uma modalidade peculiar de conhecimento. Contudo, a teoria se distingue numa especificidade, “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal

como ele é em si mesmo¹, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” NETTO (2009, p. 7)

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2009, p.7)

Com o método marxista aprendemos a trabalhar com ‘categorias’ e não com ‘conceitos’, não procuramos, assim, explicações para determinados aspectos do real, mas apreendemos nos aproximando deste real e os explicamos da forma mais próxima, fiel ao que ele realmente é com suas múltiplas determinações. Portanto, o trabalho, a pobreza, o desemprego são analisados como categorias que constituem as determinações abstratas e concretas que se inscrevem na totalidade da estrutura social e só poderão ser entendidas à luz dessa totalidade.

A síntese das múltiplas determinações não é o ponto de partida, mas o resultado do esforço por investigar e compreender as particularidades dessa estrutura social. Para Marx, pensar soluções para o mundo sem que correspondam às categorias da realidade produz e reproduz a manutenção do sistema as relações do homem com a história não de forma especulativa, mas da perspectiva do ser social historicamente determinado que, no capitalismo, se revela pelas relações concretas dos indivíduos sociais, e sua inserção na classe trabalhadora pela sua condição de exploração pela classe economicamente dominante como uma verdadeira revolução teórica que inaugura uma nova ontologia do ser social que contesta as vertentes especulativas anteriores. Marx produz uma contundente crítica à sociedade burguesa em cujo núcleo está as relações do trabalho e parte do conjunto das concepções teóricas presentes em seu tempo para compreender as novas formas de sociabilidade postas pelo mundo emergente do capital.

Entende-se pois, que a sociedade burguesa não é “natural” nem constitui o ponto final da “evolução” humana, que contem contradições que possibilitam a sua superação “dando lugar a uma outra sociedade – a sociedade comunista”, que por sua vez não marca o “fim da história”, mas o marco inicial de uma nova história, aquela a ser construída pela humanidade emancipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao extenso acúmulo teórico-histórico que alicerça as múltiplas formas de interpretação do tema das políticas sociais de Estado, em especial aquelas que tratam da transferência de renda como ação compensatória das desigualdades sociais sem a pretensão de esgotar o tema nesta breve análise, procuramos abordá-lo de forma a cobrir alguns aspectos relevantes recorrendo aos autores da Economia Política e das Políticas Sociais para um entendimento que certamente pudesse ser aprofundado na medida em que novas mediações se apresentem.

Nesse resgate do contexto sócio-histórico em que foram presumidamente gestadas as primeiras ações direcionadas às classes menos favorecidas da população, especialmente a classe trabalhadora, para amenizar seu conflito com o capital foi possível constatar a fragilidade

do tratamento dispensado às suas múltiplas determinações e de como a classe dominante se perpetuou no poder à custa da apropriação e da acumulação da riqueza socialmente produzida.

O caráter compensatório das políticas sociais assumidos historicamente e pactuados pelo capital e pelo Estado tem demonstrado o seu claro objetivo na adoção de elementos paliativos para amenizar os momentos de crise e compensar a balança do fluxo dos lucros da economia.

. Tal definição só poderia ser entendida à luz das expressões históricas da “questão social” presentes no processo de acumulação da riqueza socialmente produzida, nas novas configurações das relações do trabalho e no quadro de desemprego estrutural na modernidade sobre as s políticas públicas de transferência de renda são, em última análise, uma compensação monetária de caráter focalizado para combate à extrema pobreza, que conceitualmente tem o objetivo de interromper a cadeia intergeracional da pobreza pressupõe ação do Estado articulando diferenciadas intervenções com programas estruturantes.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A MUSICALIDADE E SUAS DIVERSAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

LUCIANE MARQUES

RESUMO

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. Este artigo objetiva apresentar, por meio de pesquisa bibliográfica descritiva, subsídios para o trabalho do professor de Arte na área de Música. Este se dará pela apresentação de um breve histórico dos principais períodos em que a Música esteve intrinsecamente ligada aos grandes movimentos artísticos, notadamente os literários, e em seguida uma sucinta apresentação da legislação educacional sobre o ensino de Música no Brasil.

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento; Música; Repertório; Som.

INTRODUÇÃO

A musicalização contribui muito na vida do aluno não somente no seu ambiente escolar, como na vida de forma geral, pois com a música se tem a oportunidade de atuar de uma forma efetiva no mundo, participando, criticando, sugerindo, desenvolvendo alguns aspectos como a criatividade, memorização, coordenação, vocabulário, entre novos conhecimentos.

É de suma importância de se trabalhar a música com a educação infantil e séries iniciais, sendo que a continuidade da educação se faz diferença quando se é colocado esse elemento dentro do âmbito escolar, onde os educandos possam interpretar, se expressar, criar melodias, compor e além de todo o desenvolvimento psicossocial, mental, linguístico, social, verbal, aumenta a capacidade de memorização auditiva, observação, discriminação e reconhecimento de sons, fazendo com que ele desenvolva essas habilidades, podendo ser trabalhadas dentro ou fora da sala de aula, dando essa liberdade aos educadores e educando, tornando assim a institui-

ção educacional mais prazerosa, trazendo a música como uma grande aliada a uma ferramenta pedagógica.

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.

A educação musical representa um importante papel para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, durante a Educação Infantil, diante da adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em eixos norteadores embasados nas interações e na brincadeira como instrumento de ensino (SOUZA, 2012).

A importância deste trabalho justifica-se na necessidade de aproximar a educação musical da Educação Infantil, evidenciando os benefícios da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando as possibilidades de estratégias de ensino que atendam às exigências curriculares, proporcionando referências ao aprender infantil, a partir de um trabalho integrador e significativo. Para tanto, utilizou-se como metodologia um levantamento bibliográfico, a fim de analisar as bases teóricas que discorrem acerca da temática, permitindo a observação da evolução da educação musical, enfatizando sua abordagem na Educação Infantil, relacionando os benefícios do trabalho com a música de maneira interdisciplinar (SALLES, 2012).

A Base Nacional Curricular explicita, em poucas palavras, uma definição de música e a forma básica de construção do conhecimento na área:

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2018, p. 196).

O aprendizado da música na atualidade não pode ser distanciado da ideia do que é música, é parte dessa premissa a necessidade de trazer a realidade sonora do estudante para a sala de aula, além de trabalhar com sons diversos e conceitos de paisagem sonora. Ainda, as práticas musicais e auditivas têm a função de cultivar múltiplas escutas, nas quais a diversidade musical é intensa, com o objetivo de ampliar os horizontes dos estudantes.

A música está presente no cotidiano da criança, cabendo ao professor e a escola favorecer e explorar esses momentos, favorecendo a expressão espontânea infantil, além de proporcionar a interação, socialização, desenvolvimento e potencialização das habilidades humanas, como capacidade cognitiva, motora, afetiva, entre outras (DREW, 2009).

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 (PENNA, 2008, p. 21).

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).

FORMAÇÃO CEREBRAL E NA APRENDIZAGEM

Conforme Perry (2012), os estímulos recebidos do meio pelas crianças não devem ser quaisquer estímulos, precisam ser de qualidade, variados e frequentes, contextualizados e significativos. Tais estímulos serão os ativadores dos circuitos neuronais importantes para toda aprendizagem.

O autor acima, estudou os casos de abandono, desnutrição e exposição às drogas durante a gravidez, e descobriu diferenças significativas no desenvolvimento de dois cérebros infantis,

quando uma das crianças não foi tratada com afetividade por sua mãe ou responsável, durante os três primeiros anos de sua vida. Por isso é tão necessária a afetividade durante o processo de crescimento das crianças ainda bem pequenas, pois se a criança for negligenciada e abusada, seu cérebro fatalmente será bem menor em relação ao da criança tratada com afeto. Assim, este neurocientista enfatiza a importância da interação mãe & bebê para um bom desenvolvimento cerebral, pois é nesta fase que muitas células cerebrais são produzidas.

Outra importante descoberta das Neurociências é a ideia de que a aprendizagem ocorre a partir de um conhecimento já consolidado do indivíduo, portanto, o cérebro é recursivo:

[...] através dos estudos sobre o cérebro: a aprendizagem e a memória estão intimamente ligadas à emoção. O sistema límbico, responsável por controlar o comportamento emocional e motivacional, é ativado de forma positiva quando a aprendizagem está ligada a boas sensações, tais como a alegria, a descontração e o prazer, fazendo com que as aprendizagens sejam consolidadas e o sistema cerebral de recompensa seja ativado, o que gera a vontade de repetir a boa experiência (GRANDO, 2013, p. 28).

Em outras palavras, as dimensões afetiva, cognitiva e motora precisam ser vistas em sua integração e totalidade, pois a pessoa é uma totalidade, constituída por meio de uma rede de relações entre os fatores orgânicos e socioculturais do meio do qual faz parte. Desta maneira, é bom lembrar que professor e aluno se afetam mutuamente e desse afetar depende o sucesso ou insucesso no processo ensino- -aprendizagem. As situações de conflito entre professor e aluno no cotidiano escolar, demonstram que as contradições e complexidades existem e são essenciais para a mobilização e o crescimento do indivíduo. O educando vai se desenvolvendo em função das exigências que o meio escolar coloca; na passagem de uma etapa para outra, o educando tem que desenvolver novas habilidades para dar conta das exigências que o meio escolar coloca; assim, o conflito é o motor do desenvolvimento e não fator negativo nas relações. Contudo, é bom frisar que com afetividade tudo se torna mais fácil (GRANDO, 2013).

Nesse sentido, a relação professor-aluno torna-se positiva quando o professor se permite ouvir e enxergar o aluno em sua totalidade e concretude, respeitando cada estágio do seu desenvolvimento e buscando (propiciando) condições para a emergência de habilidades e conhecimentos apropriados. “É acolher e impulsionar” (WALLON, 2007, p. 163).

Apesar de semanticamente parecerem significar a mesma coisa, emoção e afetividade são diferentes na teoria de Wallon (2007). A afetividade possui um caráter mais abrangente, levando à capacidade do indivíduo de ser afetado pelo mundo externo ou interno, gerando bem-estar ou mal-estar. Nesse sentido, a afetividade pode ser identificada em duas vertentes, uma de origem orgânica e outra de origem social.

A afetividade tem origem orgânica quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar estão ligados aos estímulos internos ou externos recebidos pelo organismo, gerando reflexos, contrações musculares, etc. E a afetividade tem origem social quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar envolvem a sensibilidade ao outro (WALLON, 2007).

De acordo com Scarpato (2006), a afetividade é uma categoria macro em Henri Wallon, pois integra as relações afetivas, como a emoção, o sentimento e a paixão. O desenvolvimento

da afetividade ocorre na interação entre o orgânico e o social. As emoções são manifestações orgânicas, os sentimentos são exteriorizados a partir do orgânico, e a paixão para desenvolver-se precisa do equilíbrio entre sentimentos e emoções. Assim, a emoção se manifesta repleta de componentes orgânicos e tônicos, expressos de modo instantâneo. Já o sentimento se origina de reações reflexivas, sendo mais duradouro.

Percebe-se, com isso, que a emoção possui três mecanismos de ação claramente observáveis socialmente: contagiosidade, ou seja, a capacidade de contagiar as pessoas próximas, a regressividade, que é a possibilidade de retornar a um raciocínio, e a plasticidade, que demonstra no corpo os sinais da emoção. A emoção usa o corpo como veículo de expressão para o meio social, como expressões faciais e posturais, e até alterações mais fisiológicas, como pulso acelerado, sudorese etc. (SCARPATO, 2006).

A FORÇA DA ARTE

Conforme observação e atuação, viu-se que classes de Alfabetização de escolas públicas e até particulares, em sua grande maioria, seguem padrões semiprontos, com métodos definidos, acompanhados de um processo de ensino imposto e voltado exclusivamente para o produto final. Embora na escola privada a Arte tenha um cuidado mais especial, isso ainda não significou uma integração com outras disciplinas. Em relação à integração da linguagem artística ao processo de ensino muito pouco foi visto ou feito a respeito.

Para entender melhor o papel da Arte como elemento na aprendizagem e desenvolvimento criativo e reflexivo das crianças, é preciso antes percebê-la como uma das manifestações mais antigas da humanidade, em que desde os tempos mais remotos, o homem se expressava por meio de danças, desenhos, sons em forma de música, enfim, através das linguagens artísticas. Através de registros como a pintura rupestre, egípcia, entre outros, podemos delinear o modo de vida, as crenças e os ideais dos mesmos. Antes mesmo da escrita, desenhos eram feitos em cavernas, sons eram produzidos e o corpo era usado como forma de expressão.

O interesse e o termo Arte-Educação surgem no país por volta da década de 70, depois de acompanhar os fundamentos metodológicos da Escola Nova e da Educação através da Arte de Herbert Read, com o propósito de propor uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. Se antes, na Pedagogia Tradicional, a arte era voltada mais para um fazer técnico e reprodutivista (cópia), a Pedagogia Nova, entretanto, como afirma Saviani (2000, p. 09) traz uma visão distinta, visto que “(...) deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico...”. Aproveitando o marco que foi a Semana de Arte Moderna com sua característica inovadora e nacional, o interesse pela Arte das e para as Crianças aumentou significativamente; na Educação, isso consistia, segundo Fusari (1993), em “uma aprendizagem que acompanhava o desenvolvimento natural do indivíduo não só em seus aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos”. Desenvolve-se, assim, de uma forma livre e flexível, a sensibilidade e os sentidos.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A partir do ano de 2008, com a implementação da Lei nº 11.769, determinando que as escolas brasileiras incluam o ensino da música no processo de ensino-aprendizagem, a organização curricular por campos de experiências passou a atender as diretrizes legais e valorizar a prática pedagógica, que tem como eixos a interação e a brincadeira (COSTA, 2016).

Desde o momento do nascimento, as crianças já estão imersas em um mundo de sons, quando nas primeiras semanas de vida, os bebês são capazes de distinguir claramente a voz humana de outras fontes sonoras. Assim, os sons e a música constituem uma fonte importante de conexão cultural (PONSO, 2014). Durante a permanência no ambiente do berçário, o repertório da criança será ampliado e novos sons passarão a fazer parte do mundo do bebê, sendo fundamental o conhecimento aos professores de a voz, as brincadeiras sonoras e as canções permitem a abertura de um canal comunicativo, provocando diferentes reações, bem estar, alegria, susto, medo ou curiosidade (KRIEGER, 2008).

A partir da educação musical, o cérebro consegue usar sua memória de longo prazo; realizar planejamentos; usar a memória de trabalho, necessária para a execução e correção de cada segmento musical; usar habilidades motoras, transformando a memória de longo prazo; executar os movimentos físicos; atentar para a qualidade da performance (BRITO, 2008, p.54).

Deste modo, o estímulo musical permite ao indivíduo, desde a fase da Educação Infantil, o desenvolvimento lógico do pensamento, proporcionando a potencialização de habilidades que transformam sua memória e permitem o planejamento de ações, direcionado à aquisição de múltiplas habilidades. O professor, por sua vez, representa um papel fundamental na organização das situações em que o grupo de crianças acompanhe seu canto, cabendo a adoção de objetos e instrumentos musicais, a fim de trabalhar a coordenação rítmica. Sendo assim, a escolha pelo repertório de músicas deve ser ampla e diversificada, possibilitando às crianças condições de identificar, reconhecer elementos, desenvolver preferências musicais e movimentação corporal (PONSO, 2014).

De acordo com Sekeff (2012), existem diferentes gêneros musicais, como o samba, os cantos gregorianos, o rap, a música popular brasileira, entre outros tipos que refletem as expressões sonoras, caracterizando a identidade cultural das comunidades e grupos sociais, direcionando às influências infantis, dependendo das preferências musicais das pessoas que compõem a realidade da criança. “A música às crianças ainda permite a relação de melodias e harmonias, favorecendo a organização a partir da identificação de ritmos, além de proporcionar a expressão dinâmica” (BRITO, 2008, p. 29).

Portanto, o cotidiano das crianças está repleto de variações sonoras, permitindo a percepção e reprodução, quando em contato com instrumentos musicais, favorecendo a organização e atenção. Os jogos cantados são uma opção de estratégia de aprendizagem que direcionam a criança ao movimento da música, a partir da composição e improvisação de uma canção durante o brincar, representando atividades importantes para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A música deve estar inserida no contexto escolar para valorização do saber infantil e ampliação dos valores estéticos e imaginário, transformando o aprendizado em algo

significativo (KRIEGER, 2008).

Segundo Brougère:

Os adultos também produzem muitas músicas para crianças, porém a riqueza do processo de construção da cultura lúdica, bem como sua complexidade, consiste no fato de que a criança interage e produz seus próprios significados em relações às produções culturais dos adultos para as crianças (Brougère 1992 apud BRITO, 2008, p.62).

Portanto, as crianças podem ouvir diferentes tipos de música, geralmente produzidas por adultos, apresentando uma visão estereotipada e infantilizada sobre o universo das crianças, que acabam ampliando e construindo novas referências musicais a partir da vivência coletiva, favorecendo a apropriação e expressão espontânea. A escola precisa oferecer espaço para que as crianças exerçam a musicalidade, por meio de práticas pedagógicas que visam potencializar as atividades musicais em espaços disponibilizados, a fim de construir uma educação musical na infância, que contribua para formação de pessoas mais sensíveis e críticas (PONSO, 2014).

Segundo Sekeff (2012), para a Educação Infantil, e musicalização determina a construção de um conhecimento musical significativo, permitindo às crianças a aprendizagem de três eixos significativos na educação musical: o apreciar, que corresponde às possibilidades musicais oferecidas na escola; o fazer, determinando a interpretação, execução e produção musical; o contextualizar, representando o conhecimento histórico e cultural dos gêneros musicais. O processo de musicalização objetiva transformar a criança em um ouvinte sensível à música, estimulando-se o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social, cognitivo, sensorial, emocional, físico, cultural e o imaginário. A principal finalidade da educação musical é desenvolver a musicalidade existente na criança, considerando a música pertencente à cultura humana e presente em nosso cotidiano (BRITO, 2008).

Durante a fase da Educação Infantil, a criança precisa aprender a apreciar a música, a partir do desenvolvimento da escuta sonora. Além disso, as estratégias pedagógicas docentes precisam intencionalizar a produção musical, oportunizar situações de criação, improvisação, execução e interpretação, a fim de possibilitar o desenvolvimento do senso musical, a sensibilidade, a expressão, o ritmo, a escuta consciente, inserindo a criança no mundo musical e sonoro (SEKEFF, 2012).

Para Krieger (2008), quanto à contextualização musical, o professor da Educação Infantil precisa trabalhar informações sobre a história da música, o compositor, o período, a época, o local e estrutura das produções musicais, elementos que constituem os movimentos musicais sociais, favorecendo o conhecimento e as reflexões sobre as músicas que são trabalhadas em sala de aula. A educação musical precisa ser significativa para a criança e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de um contexto musical que apresenta sentido, como por exemplo, trabalhar uma atividade que envolve a escuta das vozes dos animais, determinando um significado para a criança, que consegue assimilar à realidade (DREW, 2009).

Desse modo, a musicalização não pode ser reduzida à educação pela música, pois esta forma de concepção significa utilizar a música como suporte para desenvolver outras áreas do

conhecimento escolar, como a alfabetização, o raciocínio lógico e matemático, a socialização, entre outras. A música é um conhecimento que possui conteúdos próprios, os quais devem ser trabalhados na Educação Infantil (KRIEGER, 2008).

De acordo Brito (2008), a escola deve proporcionar, além de formação e desenvolvimento das habilidades, a afetividade, alegria, prazer e demais sensações positivas oportunizadas pela música na escola. Quando brincam, as crianças utilizam os sons de maneira espontânea, criando musicais, favorecendo a aprendizagem. Caso não ocorra o estímulo dessa atitude, iniciativa musical tende ao desaparecimento. Desde o início da infância, a criança é capaz de apreender a linguagem musical, refletindo na importância da educação musical já na Educação Infantil, proporcionando à criança o desenvolvimento da escuta, percepção auditiva, bem como a construção de análises e síntese auditivas (COSTA, 2016).

Para Brito (2008, p.70): “A educação musical não objetiva a formação de músicos, mas o desenvolvimento integral das habilidades infantis, pois musicalizar é educar a escuta do mundo e de si próprio”. Na Educação Infantil, o trabalho musical deve reunir uma variedade de fontes sonoras, com materiais produtores ou propagadores de sons, além da confecção de objetos sonoros adequados à faixa etária, cabendo ao professor valorizar os brinquedos populares, construídos e comercializados, desde que possibilite a aprendizagem às crianças (KRIEGER, 2008).

De acordo com Ponso (2014), a construção de instrumentos enriquece o trabalho pedagógico e amplia o entendimento de questões como qualidade e funcionamento adequado do instrumento, favorecendo a elaboração de projetos e a criatividade, além da conexão com a cultura e com a origem do instrumento, de maneira interdisciplinar. O primeiro instrumento musical é representado pela voz, considerando um meio de comunicação e expressão desde o nascimento. A voz possibilita o cantar, imitar, contar os ritmos, movimentação, entre outros aspectos, cabendo a participação docente, que precisa cantar e brincar com as crianças, oportunizando a expressão musical, oferecendo à criança diferentes gêneros, desde o tradicional e momentâneo, ao popular e regional (SEKEFF, 2012).

Portanto, o trabalho com música permite diferentes estratégias, atendendo de maneira ampla as necessidades da criança. Além de cantar e brincar, o professor da Educação Infantil pode trabalhar com improvisações, integrar som e movimento, utilizar do recurso da música durante a contação de história, como também de instrumentos musicais (BRITO, 2008).

Na Educação Infantil, quando se trata de currículo ou organização curricular, muitas dificuldades são encontradas ao longo das décadas, diante das possibilidades e desafios para a elaboração e construção de propostas que atendam ao máximo as necessidades infantis, potencializando e desenvolvendo as habilidades da criança (MOREIRA, 2009).

Para Penna (2008), em diferentes momentos da história da educação, o currículo tratava-se de uma listagem prévia de conteúdos disciplinares, em que diferentes aprendizagens não eram consideradas relevantes, refletindo na exclusão de habilidades, superficialidade e ausência do tratamento de conceitos importantes. Nos últimos anos, essa visão passou a ser substituída por uma compreensão mais ampla. O currículo passou a ser concebido a partir das crianças e de suas relações, como construção, articulação e produção de aprendizagens (SNYDERS, 2012).

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 pedagógicas 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

_____. 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.

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

ALMEIDA, Cláudia Mara de. Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino funda-

mental: aspectos históricos e legais da formação. Curitiba: Ibpx, 2011.

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.

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: . Acesso em: 18 ago. 2020.

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

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

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

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:_____.

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: Ibpx, 2011.

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

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Currículo da Cidade de São Paulo**: Educação Infantil. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://educacao.sme.pre->

feitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Curr%C3%ADculo-Cidade-2019-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf. Acesso em: 20/fev. 2023.

VYGOTSKY, L.V. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:<https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico--da-crianc3a7a.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SAMPAIO, Marília de Alsina

Grau, - PUC Campinas CALDERON¹

RESUMO

Este artigo objetiva fazer uma reflexão sobre os conceitos de política e poder no pensamento. A prática de esportes não convencionais nas aulas regulares de Educação Física criou um desafio a ser oferecido e conquistar a confiança e curiosidade de todos os alunos, fazendo com que participassem das atividades através de seu próprio desejo, partindo do ponto onde se as atividades propostas não deveriam ser realizadas por obrigação, pela necessidade de notas dentro da média, ou apenas para não realizar relatórios escritos para entrega no final das aulas, uma prática comum nas aulas de Educação Física, mas a partir daquela proposta, fazer com que todos os alunos participantes de nossas atividades, se sentissem seguros para realizar qualquer exercício proposto, sem que se sentissem subjulgados, por sua condição física ou perfis pré estipulados pela comunidade escolar, esta proposta teria como objetivo igualar as habilidades, força, e raciocínio de todos. Leva-los a conhecer novas propostas, novas modalidades de esportes, pouco praticadas ou difundidas nas aulas de Educação Física, através de diferentes abordagens metodológicas e pedagógicas. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação física para crianças na primeira infância. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação à falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas, ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação Física, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e também nas leis que asseguram a inclusão. Podemos afirmar que através de perguntas direcionadas e também perguntas abertas aos alunos, pode-se observar que existe o entendimento da importância das aulas de Educação Física, de seu fator de importância para a contribuição e desenvolvimento de seu desenvolvimento não só despontando para o esporte de competição, mas em sua formação como cidadãos. O artigo propõe a reflexão sobre como

¹ Graduada em 1979 em Biblioteconomia pela Escola de Sociologia e Política de S Paulo. Professora de educação infantil e Ensino Fundamental, Pós Graduada em linguagens da infância pela Faculdade Campos Salles; Especialização em interpretação do desenho infantil pela Fapesp. E-mail: magsgrau@gmail.com

as escolas de Educação Física precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

Palavras-chave: Educação Física, crianças, brincadeiras, aprendizagem, parque inclusivo.

ABSTRACT

The practice of unconventional sports in regular Physical Education classes created a challenge to be offered and to gain the confidence and curiosity of all students, making them participate in the activities through their own desire, starting from the point where if the proposed activities should be carried out out of obligation, due to the need for grades within the average, or just to avoid writing reports to be handed in at the end of classes, a common practice in Physical Education classes, but based on that proposal, to make sure that all participating students of our activities, if they felt safe to carry out any proposed exercise, without feeling subjugated, by their physical condition or profiles pre-stipulated by the school community, this proposal would aim to match the skills, strength, and reasoning of all. It takes them to know new proposals, new sports modalities, little practiced or disseminated in Physical Education classes, through different methodological and pedagogical approaches. In this way, through Law nº 9394/96, education is the duty of the State, and of the family, the family and education professionals must charge the State with the necessary resources and adaptations for inclusive education. The General Objective of the work is to show how the school park influences the learning and integral development of the child in Physical Education. The specific objective is to propose a critical look at the lack of necessary adaptations for the park to be inclusive, and how decisive this factor is in the school life of children with disabilities. The Methodology is given by the idea for this research on inclusive park emerged through the experiences lived in the school playground. It was observed how much children with disabilities are frustrated by the lack of toys that are suitable for their conditions, whether motor, auditory or visual. Little has been discussed about the inclusive park in Physical Education, so this research was prepared based on the contribution of the school park for the integral development of children, and also on the laws that ensure inclusion. We can say that through directed questions and also open questions to the students, it can be observed that there is an understanding of the importance of Physical Education classes, of their importance factor for the contribution and development of their development not only emerging for the sport of competition, but in their formation as citizens. The article proposes a reflection on how Physical Education schools need to have inclusive parks for a quality and more welcoming education.

Keywords: Physical Education, children, games, learning, inclusive park.

INTRODUÇÃO

As escolas de Educação Infantil, que tem aulas de Educação Física, são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação física é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade, assim trabalharemos neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação Física. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atende a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação Física que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências.

Dificilmente as escolas de Educação Física possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Física, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos. O presente trabalho foi elaborado através das experiências vivenciadas no cotidiano das escolas, a partir destas foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Física. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque.

Os professores da Educação Física, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balanço não possui cintos de segurança, quer girar no gira-gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação Física muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores.

APRENDIZADO

Nossa equipe de profissionais a serviço nos anos de 2018 e 2019, onde posso me incluir nesta unidade de referência, local do objeto de estudo e relato, éramos detentores de uma visão no mínimo diferenciada das aulas oferecida aos alunos, num primeiro momento romper a barreira criada pela cultura futebolística, que em determinadas regiões na cidade de São Paulo é dominante, e também mostrar a todo o restante que as aulas de Educação Física não tem o caráter apenas de distrair os alunos, promover diversão nos intervalos, ou na ausência do professor de qualquer outra disciplina. Mas o incentivo a prática correta desta disciplina é de extrema importância no termômetro emocional da escola. A sua prática como já dito anteriormente é importantíssima na vida pessoal de cada aluno. É fundamental que saibamos e deixemos claro exatamente quais seriam os tais benefícios da prática e da inclusão de esportes na vida escolar.

O esporte educativo acontece principalmente no ambiente escolar, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Ele afirma-se como uma atividade cultural, favorecendo a formação fundamental e contínua por meio do esporte. (Neto, 2010).

Os esportes praticados desde o mundo antigo, cultuavam a perfeição e a competição esportiva, era uma honra ser um atleta, e por conta disso são criadas as Olimpíadas, que no decorrer do tempo são adequadas a evolução da sociedade. Em decorrência disto o esporte ultrapassa o aspecto puramente físico, trata-se de atividades que integram corpo e alma, além do fator que nos interessa diretamente, formar noções de cidadania e o desenvolvimento de habilidades fundamentais a vida do ser humano.

Em nosso trabalho tivemos como objetivo transmitir aos alunos como um todo o benefícios da prática do esporte, que o desenvolvimento da autonomia de cada um poderia e pode ser trabalhado para que estes jovens trilhem seu próprios caminhos num futuro não muito distante, que possam enfrentar os desafios que virão pela frente com dignidade, respeito. Através da prática esportiva, o auto conhecimento, levará os jovens a identificarem seus limites, virtudes e deficiências, fazendo com que trabalhem para encontrar o equilíbrio, através do desenvolvimento de seu raciocínio lógico.

INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A pertinência da educação alude a necessidade de que esta seja significativa para todos, de forma que possam apropriar-se e construir-se como sujeito, desenvolvendo sua autonomia e sua identidade. Para que haja pertinência a educação deve ser flexível e adaptar-se às necessidades e características dos estudantes em seu contexto. É necessário abordar de forma integral um conjunto de fatores que são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do educando.

Entender que a Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. O objetivo da pesquisa é compreender a totalidade da importância da inclusão de alunos de qualquer cultura ou raça no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qua-

lificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teoria e prática. Especificar o que deve ser feito para permitir que crianças e jovens tenham acesso ao convívio dentro das escolas, juntamente com outras crianças, sendo portadoras de necessidades especiais ou não.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão.

A inclusão e a deficiência são os temas mais frequentes no debate sobre educação, pois vêm da gestão as orientações de como os educadores devem agir e guiar seus educandos, em razão disso, a educação especial tem buscado cada vez mais a “Educação Inclusiva”. E as escolas públicas ou privadas estão preparadas para incluir a todos, independente de sua cultura ou jeito de ser ou agir.

A pesquisa trata a importância da inclusão na educação e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da inclusão na rede pública de ensino é um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular estadual ou municipal. Em se tratando da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário pensar em atividades de inclusão para além do ambiente escolar.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007). Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

Segundo Almeida (2001), é o conceito homogeneizador da escola tradicional que deve ser mudado, define o conceito de educação inclusiva como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular”. A questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença. Tentativas anteriores, não necessariamente em ordem de tempo dão à dimensão dessa afirmação:

Na escola tradicional, a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura

responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada.

O referencial teórico fortalece a proposta ao defender a importância da inclusão na Educação Infantil. Para explicar o autismo dentro do processo de inclusão na escola regular deve-se dizer que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal.

Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

O conceito de educação inclusiva ganhou maior notoriedade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular e para isto todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural.

Segundo Silva (1993) a exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade de o aluno realizar atividades tipicamente escolares no espaço de sala de aula, bem como pela inadaptação dos mesmos para agir com sucesso nas ações sociais envolvendo o uso da língua escrita e falada. A primeira limitação é percebida facilmente pelos educadores em contexto de ensino, pois, devido a resquícios de práticas da tradição pedagógica, as habilidades necessárias para um bom desempenho escolar continuam sendo supervalorizadas.

A Problemática da pesquisa contribui para construir o conhecimento, pois este tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão no seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil e na educação física, e sua finalidade no universo lúdico, até na qual esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

A questão da exclusão escolar está em constante discussão, entretanto Freitas (2007) afirma que estão surgindo novas formas de exclusão e estas estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre elas não se tem muito controle e conhecimento. Além disso, o autor afirma que a reprovação é uma antiga forma de exclusão e que agora ela se mostra unida a outras formas de exclusão mais recentes desenvolvidas pelo sistema. “As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o

processo de exclusão” (FREITAS, 2007).

Entre os princípios fundamentais da educação inclusiva, está o entendimento de que o acesso à educação é um direito incondicional de todos. A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia.

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão incluídas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

Antecedente aos eventos internacionais supramencionados, a Constituição Federal de 1988, introduziu no País, a era dos direitos, em detrimento dos sentimentos da benesse, caridade e favor, que impregnavam projetos sociais, mantendo, sobretudo, a hegemonia das instituições e a fragilidade dos cidadãos. Com isso, defendendo a cidadania plena e, ao mesmo tempo envolvendo o Estado, a sociedade e as famílias, direcionando-os a assegurar o acesso aos bens sociais, sem discriminação de qualquer natureza.

A Constituição federal de 1998 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

Outras questões foram especificadas em Lei, inclusive de se ter assegurado a condição de incapacidade da pessoa, tanto no que diz respeito a sua independência como para o trabalho, e, caso isso ocorra, essa pessoa perderá o benefício, o qual ficou mais conhecido como (BPC).

Sua regulamentação deu-se pelo Decreto no. 1.744, de 8/12/1995. Outra conquista, refere-se à proibição de qualquer discriminação referente a salário e critérios de admissão (art. 7º, inciso XXXI); acesso ao serviço público por meio de reservas de percentual dos cargos e empregos públicos (art. 37, § 7º), e quanto a isso, o Decreto 3298/99, assim procedeu para efetivar a regulamentação desse direito: Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador. Citaremos abaixo as denominações das deficiências para melhor entendimento de suas necessidades.

A inclusão está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Mas os excluídos socialmente são também os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores

de deficiências físicas, como cadeirantes, deficientes visuais, auditivos e mentais. Existem as leis específicas para cada área, como a das cotas de vagas nas universidades, em relação aos negros, e as que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A evolução do conceito da deficiência mental, segundo Almeida (2004), sofreu várias reformulações desde 1908 (Tredgold), quando ocorreu a primeira definição. Outras adequações ao conceito surgiram, tendo como autores: Tredgold (1937), Doll (1941), Rick Herber (1959 e 1961), Grossman (1973, 1977, 1983), Ruth Luckasson et al. (1992 e 2002). Hoje a Associação Americana que estuda esse conceito denomina-se Associação Americana para o Estudo da Deficiência Intelectual, adotando modificações ao conceito de deficiência intelectual, pressupostos que congregam ideias da Declaração de Montreal (2004), do Código Internacional de Funcionalidade e da abordagem ecológica da deficiência. Tudo isso, amplia o já instituído pelas mudanças conceituais ao longo dos anos, pois o encaminhamento principal nos remete a entender que deve ser dada “atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa representa”.

Esse pensamento, no entanto, relaciona-se a todas as áreas de deficiência, pois, com esse olhar atento às necessidades de apoio que o aluno precisa, e destacada a atenção maior sobre o funcionamento dessa pessoa e o ambiente na qual vive, bem como, os suportes necessários para atendimento as suas necessidades básicas e à valorização e o reconhecimento de suas capacidades, os encaminhamentos se modificam, o respeito e as oportunidades se ampliam e, assim, poderão contribuir para a garantia e a efetivação dos direitos instituídos por força do arcabouço legal em nosso País. Da mesma forma, Glat (2003), nos esclarece que a deficiência não existe unicamente inerente às pessoas, que não existe descontextualizada do meio social. Tal como outros pesquisadores que destacamos neste estudo, deficiência é um conceito que deve englobar o contexto socioeconômico e político de nossa época, bem como as influências culturais presentes na construção desse sujeito concreto. Nessa lógica, é importante compreender as relações estabelecidas entre a criança com deficiência e o seu ambiente, em cada momento de sua vida, bem como os conceitos e características, que, historicamente vêm se constituindo como traços indicativos da deficiência na sociedade, por exemplo, o tripé, deficiência, incapacidade e impedimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar por quais motivos, diferentes perfis de alunos, nas aulas de Educação Física ministradas no ensino fundamental II, apesar de mudanças contínuas de estímulos, permaneciam alheios as atividades, isto nas atividades mais costumeiramente desenvolvidas nas aulas a esta faixa etária, onde as mais variadas justificativas eram apresentadas pelos jovens alunos para não participarem.

Após um período de observação, a decisão em conjunto em aplicar atividades onde as habilidades de determinados grupos de alunos, com um perfil atlético, aqueles que se apresentavam em qualquer das modalidades esportivas com destreza, participando e se destacando, inibindo na maioria das vezes os alunos mais tímidos, ou que apresentavam mais dificuldade, e evitando

a participação para não serem apontados através de comentários, ou aquele que nunca seria escolhido para jogar, ou porque “o gordinho joga no gol”, atitudes tão discutidas em busca de soluções nos dias de hoje.

A escolha de uma modalidade onde estas qualidades estivessem igualadas, nos levou ao ensino da BOCHA, estudamos e apresentamos de maneira teórica as regras, apresentando aos alunos do ensino fundamental II, do 6º aos 9º anos, atingindo cerca de 300 (trezentos) alunos.

O estabelecimento de ensino onde se aplicou o trabalho, possui um arsenal de materiais esportivos invejável, todos muito bem alocados, e em ótimo estado de conservação, a equipe gestora, participativa, e muito exigente no tocante a utilização e cuidados durante as aulas de educação física foi um fator importantíssimo para a realização do projeto.

Estes materiais esportivos, colchões, bolas de handebol, bolinhas de tênis, foram adaptados, para que os gestos, e a prática das regras da modalidade pudessem ser aplicados junto aos alunos.

Num primeiro momento, foram criadas as canchas com dimensões aproximadas das oficiais para se jogar o esporte, os alunos foram trazidos, apresentados ao local de jogo, pudemos também observar os comentários sobre a modalidade, “isto é jogo de velho”, mas após iniciarmos o trabalho de ensino prático, suas opiniões começaram a mudar.

Neste feito foi observado a mudança dos perfis dos participantes, e o aumento de interesse de todos os alunos das diversas séries desde os sextos anos até os nonos anos do ensino fundamental, a partir do momento, que perceberam ser apenas necessário desenvolverem duas qualidades predominantes como concentração e sensibilidade, igualando assim suas chances de sucesso ou resultados sobre os ditos “atletas”, aqueles alunos que se auto-excluíam das atividades esportivas, passaram a se integrar participando desta atividade entre outras que posteriormente foram aplicadas.

Observamos que diante deste novo desafio, alguns alunos se destacaram em sua realização, que foram: as meninas dos oitavos anos, e alguns alunos portadores de alguma necessidade especial, neste caso se destacaram acima da média, uma aluna de sétimo ano portadora de deficiência auditiva, e um aluno de sexto ano autista, com relação a este último, só foi batido no torneio que foi realizado inter classes da modalidade na final, pois o mesmo precisava de alguns lances iniciais para conseguir o movimento perfeito, ou a concentração necessária para jogar. Chegamos então à conclusão, que o oferecimento de atividades adaptadas possibilitando a inclusão e participação de todos os alunos em condição de igualdade, podemos afirmar que a participação e o nível de interesse de todos os alunos, é certamente aceito por todos, por sabermos não haver nenhum tipo de discriminação ou favorecimento.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução: João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação. n.19, jan./abr., 2002, p. 20-28.

BLOG ETAPA. <https://blog.etapa.com.br/noticias/tag/institucional>. Disponível em 30.08.2021.

MENEZES, R. A. **Etnografia do ensino médico em Jogos**. Interface, 9: 117-132, 2006.

NETO, Alexandre. **Mercado Financeiro: exercícios e prática**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

VIEIRA, S. V.; XAVIER, R. F. Esportes coletivos: voleibol. In: TAVARES, F. **Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar**. 2002.

ANEXOS







UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

*SAMPAIO, Marília de Alsina
Grau, - PUC Campinas CALDERON¹*

RESUMO

O presente artigo objetiva a revisão bibliográfica da produção acadêmica com foco no aspecto clínico e educacional do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, visando uma compreensão integral acerca desta síndrome que requer do educador conhecimento para auxiliar a criança portadora do transtorno a superar as barreiras que impedem a sua aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade está presente em sala de aula, incumbindo o professor de elaborar estratégias pedagógicas para a melhora do desempenho escolar dessas crianças, o que demanda estudo dos diversos ângulos que permeiam esse transtorno e suas particularidades, aspectos clínicos e educacionais relevantes para complementar à prática docente com esses alunos.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, desempenho escolar, prática docente.

ABSTRACT

This article aims at a bibliographical review of the academic production focusing on the clinical and educational aspect of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, aiming at a comprehensive understanding of this syndrome that requires knowledge from the educator to help the child with the disorder to overcome the barriers that hinder their learning. Attention Deficit Hyperactivity Disorder is present in the classroom, instructing the teacher to develop pedago-

¹ Graduada em 1979 em Biblioteconomia pela Escola de Sociologia e Política de S Paulo. Professora de educação infantil e Ensino Fundamental, Pós Graduada em linguagens da infância pela Faculdade Campos Salles; Especialização em interpretação do desenho infantil pela Faeusp. E-mail: magsgrau@gmail.com

gical strategies to improve the school performance of these children, which requires a study of the different angles that permeate this disorder and its particularities, clinical and educational aspects relevant to complement the teaching practice with these students.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, school performance, teaching practice.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

A análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicológica entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares, apontados por Araújo (2002). Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado (CIASCA, 2004).

A “[...] desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças [...]”.(ROHDE et al., 2000). Ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos portadores de TDAH, segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) tiveram muitas denominações: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, até chegar ao termo que conhecemos hoje. Juntamente com essas alterações de designações, pesquisas foram desenvolvidas progressivamente no âmbito clínico, a fim de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, sendo os avanços capazes de possibilitar o diagnóstico correto e o tratamento das crianças com TDAH de modo a possibilitar-lhes qualidade de vida em seu meio social.

Para Pereira, Araújo e Mattos (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para alunos que apresentem determinados comportamento discrepante daquele esperado para a sua faixa etária, e que acarrete algum tipo de prejuízo para o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que nem toda dificuldade representa necessariamente um distúrbio e essa diferença indica a metodologia que o professor irá aplicar com os seus alunos.

Devido as suas especificidades, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Im-

pulsividade é subdividido em três categorias, sendo elas: TDAH com a predominância de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado. Essas categorias foram instituídas pelo o DSM-5, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, em inglês), criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria.

Araújo e Neto (2014) explicam que essa publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizadas por profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. Desta forma, o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Salienta-se a importância de um diagnóstico multiprofissional do transtorno para que familiares e professores possam iniciar um acompanhamento, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses, que se apresentam após algum evento na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, não faz parte necessariamente de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2000).

Os sintomas do TDAH apresentam-se precocemente, geralmente coincidem com o início da fase escolar, por tornarem-se mais evidentes ao serem expostos à rotina da escola. Nesse período normalmente os sintomas prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico do TDAH pode ser considerado como “diagnóstico dimensional”, isto é, todos temos alguns dos sintomas, em diferentes intensidades, no entanto isto não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, quando os mesmos não interferem no desenvolvimento das pessoas. (MATTOS, 2015, p.24).

As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes são mais lentas na cópia do quadro negro e na execução dos deveres (porque “voam” o tempo todo). Elas cometem muitos erros por desatenção: erram por “boba-gens” nas contas de matemática (sinais, vírgulas), erram acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E vivem apagando ou rasurando o que escrevem. (MATTOS, 2015,p.59).

Para identificar os sintomas de TDAH é utilizado como parâmetro o desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária. Para que a criança seja considerada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é necessário o diagnóstico que comprove a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção). Esses sintomas precisam ser notáveis em todos os ambientes frequentados pela criança, como escola e em casa, e devem apresentar-se de forma invariável durante o período de diagnóstico. Se apresentados somente em um ambiente específico, podem representar um problema particular que está afetando a criança nesse determinado meio, e que não representam o transtorno.

Segundo Rohde et al. (2000), a desatenção é caracterizada pelos seguintes traços: dificuldade de identificar detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades desenvolvidas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não

seguir as instruções estabelecidas e não finalizar as tarefas, sejam escolares, domésticas ou profissionais; ser facilmente distraído por eventos alheios e apresentar esquecimentos diários.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva, mas em certos casos, quando cobramos que fiquem sentadas e quietas, algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios, o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores. A criança diagnosticada com TDAH geralmente apresenta agitação e impulsividade, não correspondendo as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar, e, portanto, tem seus relacionamentos afetados. Quando há a predominância de desatenção, a criança pode apresentar algumas dificuldades em concluir as suas tarefas escolares, ou realizá-las de maneira desorganizada e distraída, sem atentar-se ao objetivo da atividade.

[...] a dificuldade de encontrar um “marcador biológico” para o TDAH reside no fato de que a criança “perfil TDAH” não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

Santos & Vasconcelos (2010) destacam que o diagnóstico pelo critério do DSM-IV implica na análise da frequência, intensidade, amplitude (que é a persistência do sintoma em mais de um contexto) e a duração (de pelo menos seis meses) da tríade sintomática: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Para identificação do TDAH combinado, é necessária a manifestação de seis ou mais sintomas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade. O TDAH combinado possui maior incidência em crianças e adolescentes, apresentando maiores prejuízos funcionais do que os demais. Manifestam dificuldades nas relações sociais, apresentando comportamento agressivo em algumas situações

O TDAH desatento tende a ocasionar maiores déficits de aprendizagem exigindo maior auxílio extraclasse, referente às atividades escolares (SANTOS & VASCONCELOS, 2010). Apresenta também isolamento social e retraimento. Já o indivíduo com TDAH hiperativo/impulsivo apresenta também um comprometimento nas relações sociais, juntamente com a manifestação de agressividade.

Após uma avaliação que preencha os critérios do DSM-5, são realizados testes neuropsicológicos, para os casos em que houver dúvidas quanto à causa da desatenção

Segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) o diagnóstico é feito na faixa etária escolar, pois é nesse período que os sintomas de hiperatividade e desatenção passam a impedir que a criança mantenha a postura assentida pelo ambiente escolar, gerando alguns problemas que antes não

eram perceptíveis pelo entorno da criança.

Para uma avaliação diagnóstica completa são coletadas informações dos pais, dos professores e das próprias crianças, porém nem sempre esses dados se complementam entre si. Mediante isso, a conversa com os pais tende a ser valorizada perante as outras, principalmente em casos em que a criança não consiga verbalizar os sintomas. Já os professores, segundo Rohde et al. (2000), tendem a superestimar os sintomas de TDAH.

As crianças por meio de um esforço voluntário são capazes de controlar os sintomas do TDAH, portanto em algumas situações pode-se ter a falsa impressão de que os sintomas cessaram, por isso é feita a entrevista a fim de compreender o que Rohde et al. (2000) chama de funcionamento global da criança. Para compreender a manifestação sintomática na escola são consideradas as informações obtidas com os professores, e não somente pela entrevista com os pais, estabelecendo um panorama do transtorno.

Como avaliações complementares são sugeridas o encaminhamento de escalas objetivas para a escola; uma avaliação neurológica e uma testagem psicológica. Cada experiência nova que se vive, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1)

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto estão associados à ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apresentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

Para Rohde et al. (2000), as intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.

Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este indivíduo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Mattos (2015) destaca os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças,

inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% a 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem feita, ajuda a criança com transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do

entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hipermedicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.

O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **J. Pediatr**, v.2, Supl 1,2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a13.pdf. Acesso em 12 fev 2019.

ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 16, n. 1, 1 abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755452014000100007.pdf. Acesso em 30 jan 2019.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro e CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem na visão do professor**. Rev. psicopedag. [online]. 2007, vol.24, n.75, pp. 229-239. ISSN 0103-8486.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH**. Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA.16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.

PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora**. **Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil**, [s.l.], v. 5, n. 4, p.391-402, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SANTOS, L.F. & VASCONCELOS, L.A. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar**. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/15.pdf>. Acesso em 07 jan 2019.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022017000300743&script=sci_abstract&tln-g=pt. Acesso em 05 jan 2019.

GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. – **Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade** artigo ver neurociência 1999.

AMARAL, A. H., & Guerreiro, M. M. (2001). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. Revista Arquivos de Neuropsiquiatria.

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire,; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: **Uma Crítica à Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças** Estud, Psic vol 20 no 3 jul/set 2016.

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. **Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Dissertação jan 2016.

ANEXOS

Entrevista com a professora

Procuramos a professora Anedi, que leciona na EMEF Olavo Fontoura, por ser um local onde um dos nossos pesquisadores trabalha como estagiário. Relatamos que precisaríamos de um aluno com dificuldades de aprendizagem para realizarmos uma pesquisa de campo.

A professora nos relatou que havia alguns alunos com dificuldades, e nos apresentou o aluno Y.R. que tinha grandes dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Muito prestativa a professora se colocou à nossa disposição para o que fosse necessário, por entender a importância da pesquisa de campo e seus efeitos positivos na vida do docente.

Entrevista com o aluno

O fato de conhecer o aluno facilitou a entrevista com o Y.R. Foi feita uma sondagem para

identificar seus conhecimentos prévios, gostos e conhecer melhor sua rotina.

Atividades desenvolvidas durante a intervenção

Foram feitas três atividades por encontro, com conteúdos matemáticos. Trabalhei com jogos de encaixe, memorização, correspondência, sequência numérica, percepção, raciocínio lógico, soma, subtração, pontilhado, leitura, pintura, tablet e modelagem.

Atividade 1

Foi apresentado ao aluno um jogo com números de 0 a 10 (Fig.1), para ver o nível de conhecimento numérico do mesmo. Utilizamos um jogo de encaixar peças, que contém uma quantidade de imagens correspondente ao número de figuras.

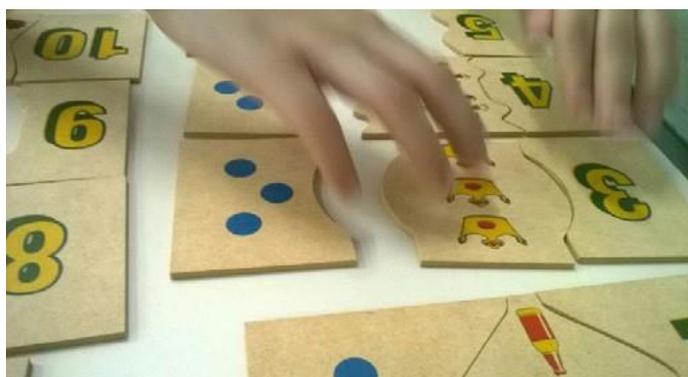


Figura 1 – Atividade número e quantidade correspondente
Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Pedi para que a criança escrevesse em seu caderno os números 1 á 10 (Fig. 2) e, em seguida, pintasse a quantidade de quadradinhos correspondentes.



Figura 2 – Atividade de escrever números
Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 2

Trabalhei com uma sequência numérica (Fig.3), a fim de interpretar e produzir escrita numérica levantando hipóteses sobre ela.

A criança teria que ligar os pontinhos e seguir os números, depois descobrir e pintar o desenho que aparecesse.



Figura 3 – Atividade de sequência numérica e pintura
Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Essa atividade possibilita ao aluno conhecer cada vez mais os números, e também ajuda a memorizar a sequência numérica. Em seguida, utilizamos um jogo (Fig.4) onde a criança é desafiada a descobrir os números que faltam no quadro numérico.



Figura 4 – Jogo do Castelo

Fonte: Página Nova Escola (Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/matematica/pratica-pedagogica/jogo-castelo-428059.shtml>>).

Atividade 3

Apliquei uma atividade com blocos de imagens e números (Fig.5). A criança deveria contar a quantidade de figuras em cada conjunto, depois pintar o quadradinho com o número correspondente.

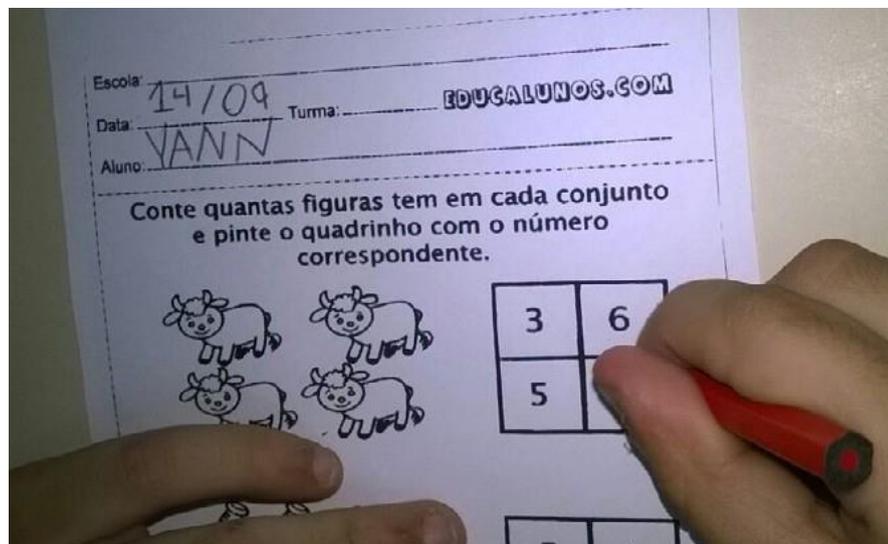


Figura 5 – Atividade Conte e pinte

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 4

Apliquei com a criança duas atividades de correspondência (Fig. 6 e 7), para verificarmos o nível de escrita de números e de correspondência do mesmo.

Na primeira atividade a criança deveria escrever os números conforme proposto nos enunciados, e, em seguida, pintasse as figuras.

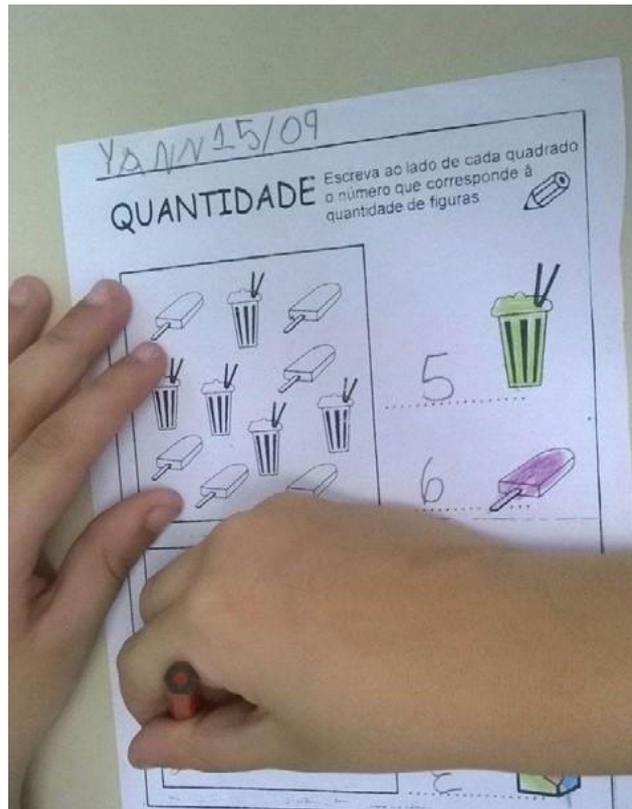


Figura 6 – Atividade escrever número correspondente
 Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Num segundo momento foram dispostas quatro tipos de figuras (peixe, estrela do mar, concha e caranguejo) distribuídas aleatoriamente em quantidades diferentes, na folha de atividade.

O objetivo da atividade seria que o aluno fizesse a contagem das figuras semelhantes colocando o número correspondente à contagem de cada tipo de figura.

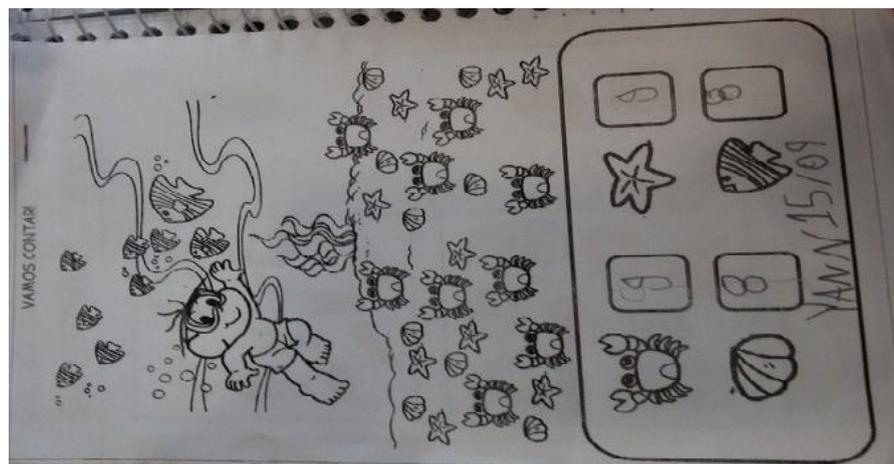


Figura 7 – Atividade contagem de figuras
 Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 5

Neste dia trabalhei com a criança de forma interdisciplinar utilizando o livro Uma Casa para o Lobo (Fig. 8). Após a leitura do livro (Fig. 9) fazendo as atividades pertinentes ao livro.

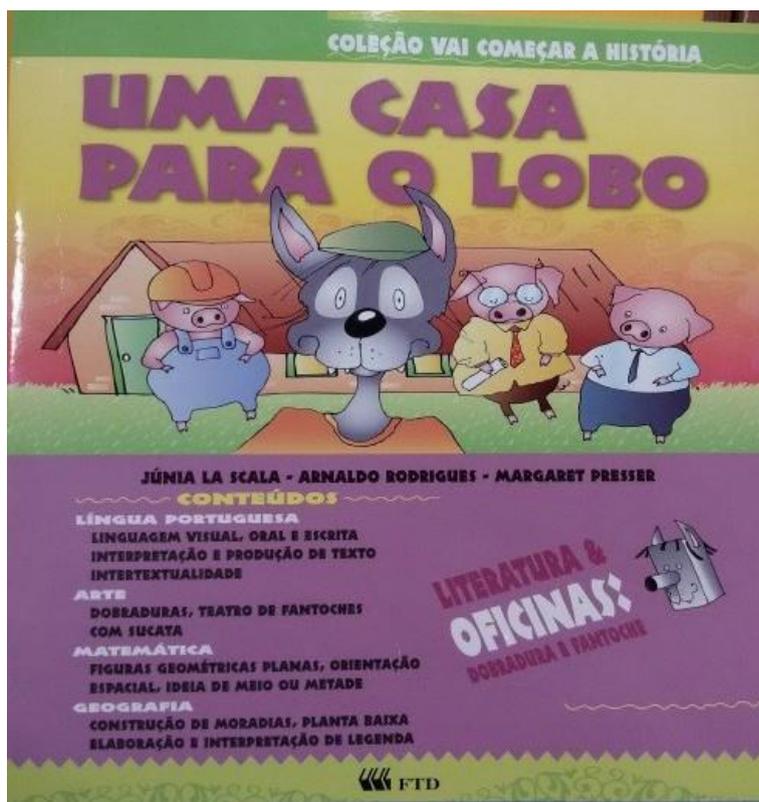


Figura 8 – Capa do livro

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

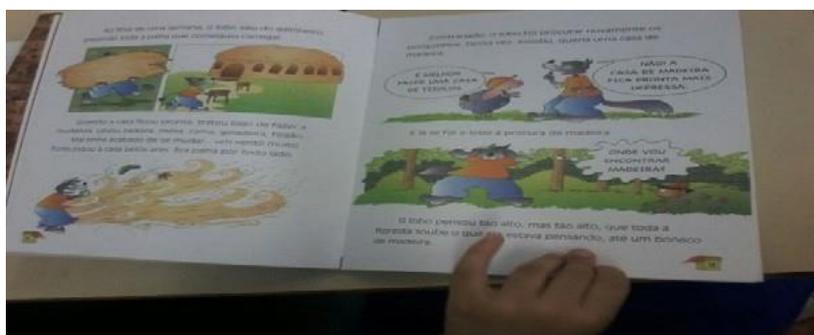


Figura 9 – Atividade leitura do livro

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 6

Apresentei três atividades para a criança. A primeira atividade era um jogo de encaixe. Um relógio (Fig. 10) e um coração (Fig. 11), onde ela teria que colocar as peças em uma sequência lógica.



Figura 10 – Atividade de encaixe
Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador



Figura 11 – Atividade de encaixe
Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisado

Na segunda atividade (Fig. 12) ele deveria ligar os pontos e formar um desenho.



Figura 12 – Atividade de ligar os pontos
Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Na terceira atividade (Fig. 13) era para ele pintar e passar o dedo sobre o número.



Figura 13 – Atividade sensorial

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 7

Apresentei diversas atividades matemáticas (Fig. 14) trabalhando a soma, a correspondência, a memória, o pontilhado, a sequência, a percepção e coordenação.



Figura 14 – Atividades matemáticas

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

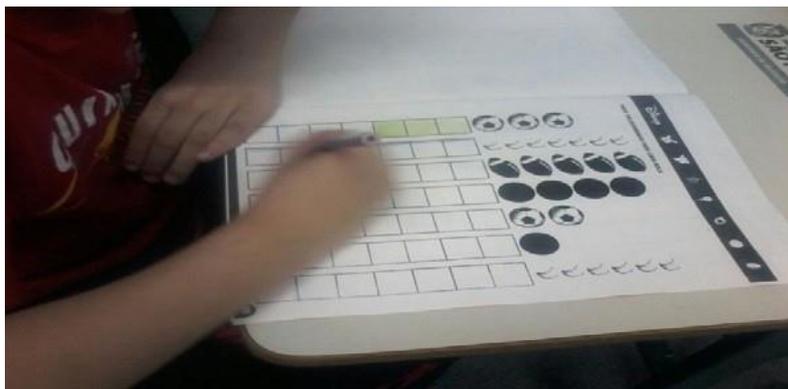


Figura 15 – Atividades matemáticas

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 8

Nesta intervenção utilizei recursos feitos com cartolina e copos (Fig. 16). Escrevendo os números de 1 a 10 tanto na cartolina como nos copos.



Figura 16 – Atividades de correspondência

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Fiz também uma árvore (Fig. 17), e em ambas as atividades o aluno deveria fazer correspondência.

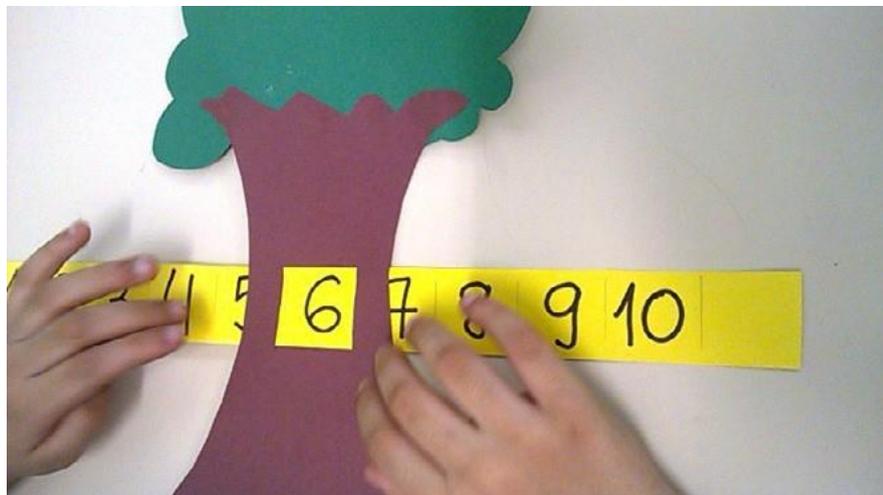


Figura 17 – Atividades de correspondência
Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Também foi utilizado o caderno quadriculado. Percebi que o Y.R. desenhou os números com mais facilidade. Fez pontilhados e pintou os desenhos com muito interesse.

Atividade 9

Trabalhei os numerais 9 e 10 com pintura, coordenação motora e exercícios de completar números faltantes (Fig. 18).

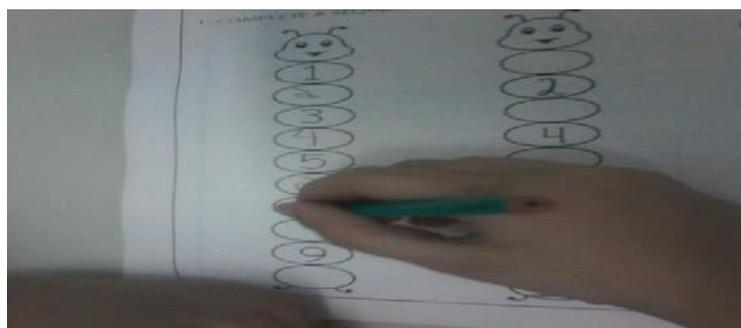


Figura 18 – Atividades de completar números
Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador

Atividade 10

Trabalhei com a criança de forma interdisciplinar utilizando o livro *E Eles Queriam Contar* (Fig. 19). Após a leitura do livro fizemos as atividades pertinentes ao livro.



Figura 19 – Capa do livro

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador



Figura 20 – Atividade de leitura do livro

Fonte: fotografia tirada pelo próprio pesquisador.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atividade 1

O objetivo dessa atividade foi construir o significado do número natural, interpretar e produzir escrita numérica, resolver situação-problema. Foi feita uma atividade de percepção por meio de um jogo de encaixe. O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos foi de grande importância no processo ensino aprendizagem.

Segundo Kishimoto (2007) o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, já o jogo explicitamente ou implicitamente determina o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura pré-determinada no objeto em si e em suas regras.

Para a mesma autora a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao realizar as regras do jogo, ao ir fundo, ao se envolver completamente na ação lúdica.

Após essa atividade solicitei que a criança escrevesse no caderno quadriculado os números de 0 a 10, percebemos que escrevia alguns números de forma espelhada e durante a excursão da primeira atividade apresentou dificuldades de associar o número à quantidade. Segundo as autoras Major e Walsh (1990, pag. 16) a percepção é um estágio simples, porém básico do aprendizado e importante para a construção desse processo.

Após algumas tentativas e com a intervenção o aluno se sentiu mais confiante e conseguiu realizar as atividades com êxito, dessa forma concluí que os objetivos foram alcançados parcialmente, uma vez que ao final das atividades alguns números continuavam espelhados.

Atividade 2

O objetivo desta atividade foi estimular o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. Trabalhei com sequência numérica onde a criança ligou os pontilhados de forma sequencial obtendo um desenho que poderia colorir ao final da atividade. O desenho faz com que a criança recrie situações reais.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 48) “uma abordagem adequada dos conteúdos supõe uma reflexão do professor diante da questão do papel dos mesmos e de como desenvolvê-los para atingir os objetivos propostos”.

Durante a atividade de ligar os pontilhados o Y.R. ainda sentia dificuldades em conhecer os números e a todo o momento solicitava ajuda para concluir a atividade, contudo seu desempenho durante a pintura foi excelente.

Como durante a entrevista descobrimos que ele gostava de games por fazer parte da geração z, uma geração plugada em tecnologia, resolvemos usar um jogo pedagógico disponível no site Nova Escola: Jogo do Castelo. Neste jogo a criança é desafiada a descobrir os números que faltam no quadro numérico.

Sentimos que a utilização deste recurso pedagógico surtiu efeitos positivos, despertando o interesse e facilitando seu aprendizado.

Segundo Piaget (1977):

[...] quando as regulações automáticas não são mais suficientes para dar conta do objeto, é preciso, então, procurar novos meios, mediante regulações ativas, que consiste nas tentativas do sujeito para resolver uma determinada situação ou problema elegendando uma entre várias possibilidades de fazê-lo. (PIAGET, 1997, p.198).

Nesta atividade 2 a participação da criança foi intensa, ele rapidamente aprendeu como utilizar o jogo e a sequência numérica.

Atividade 3

O objetivo desta atividade foi de desenvolver o raciocínio lógico matemático, estimulando a criança contar e fazer referência entre quantidade de números e desenho. Conforme os PCN (BRASIL, 1997, p. 26) “é importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio [...]”.

Nesta atividade o Y.R. estava mais concentrado e confiante e obteve um bom resultado nas atividades propostas. Ele já identificava os números e relacionava as quantidades. Mais uma vez

percebemos que ele nas atividades com as pinturas obteve melhor desempenho.

Nesta atividade notei uma evolução significativa nas habilidades cognitivas do aluno, ele desempenhou a atividade com maior segurança e não apresentou mais a escrita espelhada. O aluno conseguiu assimilar os conteúdos propostos nas atividades anteriores e realizou esta quarta atividade com mais segurança.

Atividade 4

O objetivo desta atividade foi estabelecer o conhecimento lógico matemático, a correspondência dos números com as quantidades e trabalhar a leitura de forma a interpretar informações. Na tentativa de compreender o grau de aprendizagem do aluno, aplicamos duas atividades de correspondência, onde também nos possibilitaria verificar o nível de escrita dos números. Vigotski (1991) apresenta o fato de que as crianças iniciam seu aprendizado antes mesmo de entrarem para a escola, justamente o aprendizado dos conceitos espontâneos.

Observei que na primeira atividade de escrita numérica, a criança não teve dificuldades para escrever os números, observando as figuras. Na segunda atividade, com as quatro figuras dispostas de forma aleatória, ela contou com dificuldades, e escreveu as quantidades (número) de forma correta.

O conhecimento lógico-matemático segundo Piaget (1978) é uma construção que resulta da ação mental da criança sobre o mundo, construído a partir de relações que a criança elabora na sua atividade de pensar o mundo, e também das ações sobre os objetos. Portanto, ela não pode ser ensinada por repetição ou verbalização, a mente não é uma tábula rasa.

Observa-se que a criança evolui a cada atividade, compreendendo e melhorando seu desempenho.

Atividade 5

O objetivo dessa atividade foi trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, Arte, Matemática e Geografia. Fizemos uma atividade de leitura de um livro, onde sua história relacionava-se com a matemática. Conforme Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento”.

Durante a leitura observei que o Y.R. estava sempre atento ouvindo a toda história, rindo com os personagens que apareciam, pois alguns eram conhecidos. Enquanto eu contava a história mostrava as figuras do livro.

Observei que para a criança ouvir aquela releitura da história, impactou prazer e despertou interesse. Como destaca SILVA (1990, p.32), “[...] A leitura, enquanto um elemento fundamental do processo de ensino é, também sem dúvida, um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade”.

Ao terminar a leitura, entreguei uma folha de sulfite para a criança solicitando que ela escrevesse o nome da história contada e nomes dos personagens que ele lembrasse. Em seguida solicitei que desenhasse o que mais gostou na história.

Atividade 6

O objetivo dessa atividade foi identificar e comparar quantidade por meio da sequência numérica, ordenar quantidades e localizar números. Fizemos uma atividade com o uso de um jogo,

o aluno deveria colocar a sequência numérica do relógio. Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 53) espera-se que o aluno tenha a noção de quantidade e utilize procedimentos para identificar e comparar quantidades, também seja capaz de ordenar, localizar números numa sequência numérica.

Tanto estudos quanto orientações curriculares vêm destacando a importância da comunicação como elemento chave na aprendizagem da matemática na escola básica. Os currículos de Matemática elaborados e praticados ao longo do tempo revelam, de maneira velada ou explícita, expectativas relativas a questão da linguagem e da comunicação no ensino e aprendizagem da Matemática. (NACARATO e LOPES, 2009, p.119).

Observei que o aluno foi muito bem durante excursão da primeira atividade, tanto que ajudou outra criança que se interessou pelo jogo. Os RCNEI (BRASIL, 1998, p. 58) destaca a importância de se valorizar atividades lúdicas na educação, visto que “as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo”.

Ainda se observa a valorização do brinquedo, entendidos como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem.

Porém na atividade de coordenação, notamos que ele não tem noção de onde se começa a número. Pois, começou o número de baixo para cima. Identificamos por tanto que o aluno já tem noção da sequência numérica, porém precisa desenvolver a coordenação motora e a escrita dos números.

Atividade 7

Os objetivos dessa atividade foi coordenação motora e escrita dos números por meio de pontilhados, e resoluções de problemas para o desenvolvimento do raciocínio lógico com exemplos do dia a dia. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 29) a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem. Por tanto é importante, pois proporciona o contexto em que se podem aprender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas.

Segundo Major e Walsh (1990) as habilidades motoras são básicas para o desenvolvimento de outras de estágios mais avançados. Portanto é importante que sejam bastante trabalhadas.

Observei que nas atividades de pontilhados o aluno foi muito bem, com mais facilidade seguiu os pontos que formava o número com tranquilidade.

Nas atividades de resoluções de problemas, também não teve dificuldades apenas pensava um pouco mais antes de responder. Tinham alguns desenhos dispostos para pintura, porém naquele dia o Y.R. não teve muito interesse em pintá-los.

Concluí com as atividades que o aluno já tem se mostrado interessado e já consegue observar a matemática no seu cotidiano.

Atividade 8

Objetivos nessa atividade a correspondência dos números de forma lúdica por meio de jogo, trabalhamos o raciocínio lógico do aluno e a noção dos números de forma aleatória. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 46) os jogos constituem uma forma interessante de propor

problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções.

A linguagem escrita nas aulas de Matemática atua como mediadora, integrando as experiências individuais e coletivas na busca da construção e apropriação dos conceitos abstratos estudados. Além disso, cria oportunidades para o resgate da auto-estima para alunos, professores e para as interações da sala de aula. (NACARATO e LOPES, 2009, p.129).

Nessas atividades já estava muito mais familiarizado com os números e não teve dificuldades em fazer correspondência do número que estava no copo para a cartolina. Y.R. Seguindo direções do pesquisador e rapidamente relacionava os números. Da mesma forma com as outras atividades.

Observei que o aluno agora mais confiante se mostrou em todo tempo interessado e empolgado na execução de cada atividade e em cada uma delas se saiu muito bem.

Atividade 9

Os objetivos dessas atividades foram identificar os numerais, a escrita dos números, a contagem, ordem e operações.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 57) com relação aos números naturais, os alunos têm oportunidade de ampliar ideias e procedimentos relativos a contagem, comparação, ordenação, estimativa e operações que os envolvem.

A linguagem matemática ou a alfabetização matemática, ao meu ver, não envolve a escrita e a leitura apenas de números e cálculos, mas também de espaços, forma, medidas, grandezas, tratamento de informações – combinatória, probabilidade e estatística; uso de, por exemplo, unidades de medidas não-convencionais; construção, leitura e análise de gráficos e tabelas; registro e organização de informações coletadas etc, ou seja, leitura e escrita do mundo em que o indivíduo está inserido. (Nacarato e Lopes, 2009, p.158).

Agora com mais facilidade Y.R já consegue identificar os numerais. Nessa atividade trabalhamos o 9 e o 10 com uma atividade de pintar, onde desenvolveu a coordenação motora, com ênfase onde o número começa a ser escrito e onde acaba. Também realizou as atividades de completar os números e operações de subtrair.

Observei que foi muito bem na atividade em completar os números faltantes e subtrair. Pintou com muita facilidade os números, agora com mais confiança onde o número se inicia e onde acaba. Nessa fase os resultados têm sido excelentes.

Atividade 10

O objetivo dessa atividade foi trabalhar a imaginação por meio de uma história do livro e relacionar com a matemática. A escrita dos números, a sequência numérica e o raciocínio lógico. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 26) a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade

expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.

O plano elevado do aprendizado é a solução de problemas utilizando habilidades de: conceitualização, abstração, categorização e outros. Estaremos requerendo tais habilidades quando pedirmos aos alunos para resolverem problemas em formas de estória em Matemática, responder questões de compreensão ou contar o que vem depois. (MAJOR e WALSH, 1990, p.4)

Observei que em quanto à história do livro era contada Y.R prestava bastante atenção e depois com muita empolgação realizou as atividades dispostas. Também realizou muito bem as atividades de pontilhados e de ligar pontos.

Agora com mais confiança realizou diversos exercícios de raciocínio, ficou muito feliz que de 10 acertou 7. O resultado foi comemorado com muita alegria. Dessa forma, o objetivo foi alcançado.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LÚDICO E ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

*SAMPAIO, Marília de Alsina
Grau, - PUC Campinas CALDERON ¹*

RESUMO

A pesquisa a seguir relata sobre as contribuições da brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, por meio de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase na qual o egocentrismo é predominante nas suas ações, pensamentos e sentimentos. A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, aos poucos a criança inicia a tolerância social, cria vínculos afetivos, divide o espaço, cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu”, e assim aprende brincando.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas; Brincadeira livre; Cesto dos tesouros; brincar heurístico, Educação Infantil.

ABSTRACT

The following research reports on the contributions of free play with unstructured or far-reaching objects for very young children in collective life environments, through proposals that promote exploration, discovery and autonomy, such as heuristic play and the basket of the treasures. Children between 5 and 6 years old are in a phase in which egocentrism is predominant in their actions, thoughts and feelings. sessions, imagery resources are captured and generated for data analysis, little by little the child begins social tolerance, creates affective bonds, divides the space, creates situations where “mine” is replaced by “yours”, and thus learns by playing.

Keywords: Very young children; Free play; Basket of treasures; heuristic play, early chil-

¹ Graduada em 1979 em Biblioteconomia pela Escola de Sociologia e Política de S Paulo. Professora de educação infantil e Ensino Fundamental, Pós Graduada em linguagens da infância pela Faculdade Campos Salles; Especialização em interpretação do desenho infantil pela Fapesp. E-mail: magsgrau@gmail.com

INTRODUÇÃO

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

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas ‘organizações de brincadeiras.

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E por meio deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectual, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencaixar de nossas vidas, dando-nos o asseguramento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

O QUE É O BRINCAR HEURÍSTICO

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

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

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

Concluimos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidado-

sa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

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

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

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

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

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

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

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes

filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

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

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

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

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na

Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que Por meio dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

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

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

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres Por meio de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

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

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas ‘organizações de brincadeiras “. o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento. Na pesquisa será demonstrado o lúdico como fator primordial para o desenvolvimento do educando de forma aconchegante e de grande relevância nas primeiras etapas da educação infantil.

Dar-se-á ênfase aqui a educação infantil, basicamente no setor creche demonstrando como foi inserido e realizado o lúdico nesta fase e como se deu seu desenvolvimento na escola aqui apresentada. As pesquisas que aqui serão demonstradas foram realizadas na CEMEI PALMARES na região da cidade de OSASCO, na Grande São Paulo.

A escola atende crianças de 0 a seis anos nas fases creche e educação infantil, no total de 650 crianças matriculadas utiliza o lúdico como fator primordial par o seu fazer pedagógico. Ao decorrer serão demonstradas teorias de Piaget e Vygotsky para nortear melhor a pesquisa realizada sobre a relevância do lúdico na educação infantil.

O lúdico já vem de tempos atrás trazendo ao homem estímulos em diversas situações e promovendo o desenvolvimento afetivo, moral e social. Afetivo pois une as pessoas, moral pois ensina regras de boa convivência e social pois age como método socializador integrando as pessoas no meio em que vivem.

Na educação o lúdico não é só brincar, mas tem que ter significado para tornar-se um instrumento de aprendizagem qualitativo.

Jogos, brincadeiras são extremamente importantes para os desenvolvimentos das crianças, porém devem ser trazidos para educação como forma de resgate, de autoconfiança para que a criança se desenvolva adequadamente.

Segundo as teorias de Piaget e Vygotsky, cada qual com seu método o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança pois traz simbologia e interação social.

O lúdico na escola também traz papéis sociais e prepara a criança para agir na sociedade de forma consciente.

O lúdico na educação tem seus momentos livres, mas também de intervenção dos professores para dar um norte em certas situações e ensinar a criança a resolver situações problemas e alguns conflitos.

Na escola em que foi realizada a pesquisa como é trabalhado o lúdico, 80% da comunidade envolveram-se nas atividades.

As 650 crianças atendidas na presente escola, foram estimuladas a criar, a pensar e acima de tudo a brincarem a serem felizes enfim a serem crianças.

O interessante é que o diálogo do brincar nesta unidade tornou-se hábito e as dificuldades encontradas no meio do caminho não se tornaram barreiras e trouxeram relevância ao lúdico no desenvolvimento do educando.

Como os autores aqui citados, o lúdico veio trazer interação social e as representações simbólicas em sonhar ser algo e concretizar este sonho por meio das brincadeiras.

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Em sua fala e pesquisa sobre o lúdico, Piaget utilizou se de jogos para investigar qual simbologia trazia para quem o fazia.

Segundo Piaget o desenvolvimento da criança se concreta ao brincar quando ela interage

com o objeto ao qual está utilizado para a ação. A teoria piagetiana diz que a brincadeira é espontânea e livre, portanto a interação com o objeto do brincar traz pleno desenvolvimento à criança pois para ela naquele momento tem grande significado.

Seguindo esta teoria, na escola foi perguntado aos professores se ao observarem as crianças brincarem, se viam esta interação com o objeto e qual a interpretação deles referente a esta ação. Em maioria responderam que viram sim esta interação que se realizava cheia de significados para as crianças e até mesmo os professores que ali intermediavam as brincadeiras.

Interação esta que começou logo no início quando se deu o projeto onde todos se uniram para construção dos brinquedos, pois pais, professores, comunidade e trio gestor agiram em prol do bem das crianças que também produziram os brinquedos com auxílio de todos.

Portanto na escola ou em casa, segundo Piaget é possível trazer a simbologia às brincadeiras e daí sim preparar a criança para o mundo real demonstrando que ela é livre para imaginar e criar, porém que há regras a seguir principalmente quando se brincam com jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trazer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.

Santos (1997), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem

e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

O lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Prado (1991) define os elementos lúdicos como sendo a motivação intrínseca do sujeito; a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa. Diz ainda que, dessa maneira diz que o desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando a consciência de si e do mundo, entre outros.

É possível verificarmos através destes pensadores que a prática pedagógica vem sendo direcionada somente ao desenvolvimento cognitivo, do qual a criança continua ainda sentada, presa a uma cadeira, educada pela audição, quando o universo que a cerca está repleto de informações que podem estimulá-la, haja vista que a mesma é por natureza: criativa, curiosa, livre e expansiva.

Desta maneira, a educação está sendo fragmentada, pois não concebe a criança como um ser global. Refletindo sobre esse ponto de vista, as escolas em sua maioria continuam não lhe possibilitando assim satisfação em aprofundar-se nos estudos, descobrir coisas novas e muito menos de praticar uma vida coletiva.

A educação através da ludicidade contribui e influencia na formação da criança, buscando seu crescimento sadio, seu enriquecimento permanente, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, conduzir a criança à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço com uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado um jogo bem sucedido.

A brincadeira é uma atividade que leva a criança a constituir sujeitos em um ambiente de mudanças, criando constantes situações de recriações para a construção de uma cultura de pares.

O brincar não é apenas uma forma de se recrear e sim muito mais que isso, pois a brin-

cadeira é uma forma mais completa que leva a criança a se comunicar com ela mesma, brincar torna-se a principal forma de se expressar desde a infância, é uma ferramenta que leva a criança a aprender a viver e desenvolver sua cultura.

Quando a criança brinca sozinha ou com outra criança tem a oportunidade de usar seus artifícios para analisar o mundo em que vive ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma, onde organiza seus conhecimentos e pensamentos trabalhando seus afetos e sua capacidade de ter uma iniciativa diante de cada situação vivida.

Compreendemos que não podemos ignorar que o brinquedo ou brincadeiras que satisfazem as vontades das crianças e que apresentam um grande potencial de criatividade entre elas e entre as diferentes formas de brincar, podemos citar o brincar com outras crianças, que faz com que a criança desenvolva uma socialização e sua criatividade perante a outra criança, dando início a uma aprendizagem de compartilhamento.

Também a brincadeira em grupo, pois é neste nodo de brincar que acontece a integração social entre a criança fazendo com que a mesma aprenda que não é existe somente ela, mas sim todo um grupo.

O brincar para a criança seria uma espécie de terapia que se expressa através do seu corpo. Sabemos que atualmente, as crianças estão perdendo a oportunidade de saber brincar, pois os brinquedos modernos estão sendo fabricados de forma que podam a criatividade das crianças, são os brinquedos mecanizados. A escolha dos brinquedos para as crianças é muito importante e de acordo com sua faixa etária e o mesmo deve corresponder a suas fantasias.

Pode-se perceber que é necessário que a criança tenha livre escolha no brincar, respeitando seu tempo e sua flexibilidade na brincadeira para que esta possa ser executada com satisfação, permitindo então a produtividade imaginativa e construtiva da criança na sua contextualização de tempo e espaço, vindo posteriormente com melhor sucesso no desenvolvimento também pedagógico e psicológico.

É preciso que os alunos aprendam como é o processo lingüístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento. E vice-versa.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações lingüísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar

com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com dificuldades de linguagem.

Muitos pais atualmente reclamam das dificuldades que as crianças apresentam como a dificuldade de leitura e de escrita, e essas dificuldades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo-linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz necessário o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobre tudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Maryana Aparecida de Oliveira

RESUMO

A educação serve para contextualizar diversos assuntos na sociedade atual, e também atribui contextos relevantes na sociedade como uma educação antirracista. Cada população parece ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, transbordando para o convívio social. Os profissionais da educação devem refletir sobre o assunto de questões afro brasileira para planejar políticas que minimizem o preconceito na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Infelizmente muitos profissionais não dão essa atenção porque não pararam para refletir sobre isso.

Palavras-chave: Racismo; Escola, Educação; Étnico-Raciais; Preconceito.

INTRODUÇÃO

Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Porém, com o avanço da Psicologia, as relações sociais e a categoria social à qual o indivíduo pertence passaram a ser mais estudadas e, conseqüentemente, a explicação para o preconceito passou a colocar em relevo as relações de poder intergrupais no qual a coesão e estima de um grupo estariam relacionadas à manutenção de uma imagem desfavorável de outro grupo. Além disso, as explicações ideológicas para as diferenças sociais existentes se beneficiam dos conflitos culturais favorecendo o desenvolvimento de atitudes discriminatórias (CAMINO, 1996; LACERDA et al, 2002).

Trata-se de uma estereotipia de pensamento na qual a partir de certas características se associam outros atributos, como, por exemplo, associar o fato de alguém ser judeu com a certeza de que isto o torna avarento ainda que diante de qualquer prova que venha a evidenciar o contrário.

Ainda, segundo Bobbio (2002), o preconceito acaba por ser uma opinião errônea tomada como verdadeira, porém este mesmo autor argumenta que nem toda opinião errônea pode ser considerada um preconceito. Para Crochík (1997) o preconceito se enraíza mais facilmente naqueles que já estão predispostos a aceitá-los sem reflexão prévia; Considera o preconceito como um conceito e um juízo prévio às experiências, sendo manifestados individualmente e correspondendo às necessidades irracionais do ser humano, como resposta aos conflitos gerados no processo de socialização. A marca principal atribuída ao preconceito é o agir de forma imediata perante alguém ou alguma situação sem pensar e refletir mais profundamente.

O racismo é um problema que precisa ser enfrentado por todos os brasileiros independentemente da cor, da origem, da raça. A história do Brasil não deixa dúvidas que nosso país é negro em sua grande maioria, isso quer dizer que temos uma matriz africana em nossa formação cultural e em nossa própria identidade.

Urge a população negra gostar de sua história, tomar posse de sua história, quando isso acontece, há um fortalecimento nessa resistência por séculos de dominação que desafia aos oprimidos a gostarem de sua luta, de sua história e de sua libertação e para isso é preciso a concretude e a quebra dos grilhões de opressão. Estudar o presente tema é imprescindível para notarmos como as crianças tratam a diferença entre as pessoas. Em todos os grupos humanos, é possível observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, por meio dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores.

Não somos iguais, somos diferentes e aí está a riqueza de sermos humanos. Somos diferentes e há uma necessidade de se respeitar a diversidade e o fato de sermos singulares, únicos, irrepetíveis.

Assim, o objetivo do presente estudo é analisar como o preconceito racial atua e está sendo tratado nas escolas, observando se as crianças fazem diferença entre os demais, dependendo da cor, classe social e religião, formas de discriminação que se verifica na maioria das instituições

EDUCAÇÃO ANTIRACISTA E OS SEUS DIVERSOS ASPECTOS

O Brasil continua sendo um país extremamente racista e a questão que se coloca é: seria possível inverter a ordem estabelecida? A cor da pele nem sempre significa que a pessoa seja já serviçal. Existe no Brasil uma vasta parcela da sociedade que já nasceu condenada sem ter noção disso, mas que aos poucos vai se estranhando na personalidade indelével do ser humano. Há uma pequena parcela que já nasceu salva por ser branca, de origem italiana, alemã e branca.

Qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, p. 22).

O ser humano não nasce racista. Ninguém nasce com identidade étnica, ou seja, nenhuma criança nasce com preconceito é necessário ensinar alguém a ser preconceituoso. É preciso trabalhar na desconstrução do preconceito e do racista. É um aprendizado e isso se dá por meio da educação como uma aposta, ou seja, na educação tranquilo, clara e científica, uma vez que ser racista não é apenas um crime e uma ofensa ética, mas um sinal claro de limitação intelectual.

As Políticas Públicas são imprescindíveis para que se extingam visões de que o negro e a negra são suspeitos pela sua cor e são vistos como violento, ou seja, se torna o alvo do racismo, do preconceito da polícia e de uma sociedade que insiste em não o considerar.

O termo negro para o IBGE é a soma de pretos e pardos que gira em torno de mais de 50 % (cinquenta por cento) da população é negra, ou seja, preta e parda (BRASIL, 2010). Historicamente o termo preto foi trazido de forma pejorativa e que foi introduzido em nosso vocabulário com os chavões “lista preta”, “hoje é dia de preto”, “isso é coisa de preto” esse vocabulário é de uma sociedade que tem o racismo estrutural e que é estruturada, também, por meio do racismo.

É preciso considerar a construção e o uso social que foi sendo feito pelo Brasil para o termo “preto”, ou seja, que varia de acordo com a vertente e da fonte utilizada e/ou recorrida para a pesquisa com a consciência de que se precisa avançar muito para as relações etnicorraciais em que “negro” é a postura que inclui pretos e pardos.

A Constituição Federal (1988), estabelece como crime inafiançável e imprescritível, essa afirmação se torna a maior do mundo atualmente para o racismo pressupõe o fato de que estamos e vivemos em um país extremamente racista. Logo a pena inafiançável e imprescritível que está prevista nos artigos 4^o e 5^o da Constituição Federal que o crime precisa ser por racismo, no entanto, a maioria dos advogados conseguem desqualificar e transformar o racismo para injúria racial.

CONCEITOS E ENSINOS SOBRE CULTURAS

O preconceito é uma predisposição revelada em atitudes generalizadas voltadas a algum grupo, não diferenciando seus indivíduos. Krech et al. (1975) afirmam que as atitudes humanas são orientadas por aspectos cognitivos e afetivos direcionados para ações. Dessa forma, os estereótipos seriam tentativas cognitivas de justificar o preconceito a partir de uma percepção distorcida de seu alvo. Os afetos por sua vez, sejam hostis ou favoráveis ao alvo, não se amparam na experiência.

O trecho acima é simples e objetivo para que se possa refletir melhor sobre o significado de preconceito, porém não podemos nos deter somente a estes significados acima descritos, pois a discussão a respeito do preconceito é tarefa ampla e muito debatida por diversos autores. Bobbio (2002, p. 103) descreve em seus escritos que preconceito pode ser entendido como: “[...] uma opinião ou um conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que é acolhida acriticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens sem discussão. Segundo Guimarães (1997), o preconceito se forma em três dimensões onde na primeira ocorre a assimilação de conceitos errôneos, é quando se aprende, por exemplo, que mulher é burra, índio é preguiçoso ou negro é sujo. Já na segunda dimensão ocorre o medo do diferente, criando assim um sentimento de insegurança, que termina por gerar ódio e desprezo. Por fim, a terceira dimensão é a concretização desse sentimento de ódio e desprezo através da segregação ou violência física contra os discriminados.

Amaral (1995), também nessa linha, afirma que preconceitos, atitudes e estereótipos estão relacionados e nesse sentido as atitudes colocariam à mostra as predisposições oriundas do preconceito. A autora, porém, ressalta que, diante daquele que é significativamente diferente, além da estereotipia racional, teríamos uma invasão dos aspectos afetivos naquilo que ela denominou de “hegemonia do emocional”. Dessa forma, diante do alvo, além do estabelecimento de uma barreira racional vinda através de estereótipos consagrados socialmente, teríamos também uma forte carga emocional impedindo-nos de nos aproximar da pessoa real e concreta.

O Preconceito é uma realidade que permeia as relações humanas em toda a história da humanidade, tendo, portanto, vários significados e interpretações, pois sua manifestação pode ser “exteriorizada de diversas maneiras, todas com ampla participação em nosso cotidiano” (PINSKY, 2006, p.39). Inicialmente preconceito pode ser definido, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como um:

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida.
2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste;
3. Superstição, credice; prejuízo.
4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc.” (FERREIRA, 1999, p.1380).

A discussão a respeito da educação e das relações étnico-raciais, preconceito é uma tarefa muito ampla, dessa forma neste capítulo tem-se por objetivo central discutir duas questões fundamentais: o Preconceito, pois para iniciar este trabalho é muito importante ter consciência dos vários significados que podem ser atribuídos a este termo, e as formas de preconceito encontradas na vida em sociedade.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo. Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

De acordo com Bobbio (2002, p. 117) os preconceitos se desenvolvem na cabeça dos homens, sendo então necessários combatê-los na cabeça dos homens, através do: “[...] desenvolvimento das consciências e, portanto, com a educação mediante uma luta incessante contra toda a forma de sectarismo”.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ANTIRACISTA

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como as crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

A partir da abolição, os escritores assumiram a necessidade de não reduzir os negros à mercadoria, defendendo a ideia de que o negro deveria ser tratado como cidadão nas histórias, mas em grande parte, especialmente na literatura adulta, os negros acabavam caracterizados como emergentes, animalizados, pela sexualidade, entre outros. Na literatura infantil, porém, a caracterização de princesas e heróis brancos ainda permanecia (ANDRUETTO, 2012).

De acordo com Jovino:

As resistências diante de discriminações, de modo que objetive estímulos positivos e uma autoestima favorável ao leitor negro, além de possibilitar a representação que permite ao leitor não negro compreender a cultura afro-brasileira, ainda pouco explorada na escola e na sociedade em geral. A literatura não se prende ao passado histórico da escravização (JOVINO, 2009, p.216).

Portanto, a maneira como a discriminação deve ser trabalhada desde a Educação Infantil, precisa intencionar a percepção das pessoas de como os negros enfrentaram situações de sofrimento, sendo necessário a erradicação de situações de preconceito, que podem ser evidenciadas a partir da contação das histórias, inserida na literatura (SILVA, 2010).

A maneira como a cultura africana reflete na formação da identidade nacional, determinando a cultura afro-brasileira, caracteriza uma preservação da memória e crenças, anunciada por contos populares e demais gêneros inseridos na literatura, desde a infantil, apesar das poucas opções existentes. As produções ainda são mínimas, mas o reconhecimento da importância vem adquirindo espaço entre a sociedade, especialmente na fase escolar (ANDRUETTO, 2012).

As influências europeias caracterizam a literatura brasileira com personagens brancos, sem evidenciar os negros como protagonistas, mencionando-os em papéis secundários, geralmente em posição inferiorizada, como empregados ou sofredores. O mesmo ocorreu com a literatura infantil, que recebendo as histórias estrangeiras traduzidas, ofereciam às crianças lindas princesas brancas e, quando apresentavam pessoas negras, exaltavam-se as características de forma

pejorativa (JOVINO, 2009).

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSIA, 2009).

Segundo Silva (2010, p.39): “Os autores que não apresentam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas”.

Horta (2010) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária.

De acordo com Jovino (2009, p.187): “As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras”. Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012).

Para Mariosa (2009), as obras atuais ocorrem espontaneamente em situações cotidianas em que os negros são inseridos, sem a identificação de uma situação forçada, em que é nítida a abordagem apenas para cumprimento de políticas sociais. Nas narrativas, os personagens negros são tratados enfrentando preconceitos, mas também recebem títulos importantes, em que as diferenças étnicas-raciais não representam o único tema da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar precisa ser adequado às diferentes realidades, deixando de ter um caráter eurocêntrico tornando-se significativo, atual e contextualizado. Que valorize e respeite, potencialidades, interesses e historicidades que contribuíram para humanização e a construção de uma sociedade menos excludente, racista e antiética.

Claro que não se trata de desconsiderar os saberes historicamente construídos, mas de se ter um olhar mais ampliado, considerando os diferentes atores escolares, suas origens e trajetó-

rias. Isto torna-se possível através de uma educação intercultural e multicultural, e pluricultural, considerando a inclusão de toda diversidade étnico-cultural presente. Uma visão além do colonizador, da classe dominante, incorporando novos paradigmas, rompendo com o eurocentrismo.

Explorar, conceituar, produzir, desenvolver são algumas propostas neste desafio. Essas alternativas instigam o aluno pesquisador a submeter seu potencial criativo na busca de soluções. O professor é um aliado, um cúmplice do aluno, deve demonstrar um alto nível de cooperativismo. Sua interferência no processo de aprendizagem deve ser sutil, e estritamente no sentido de orientar, com muita cautela e segurança. O aluno não deve ser induzido nas suas conclusões, mas guiado para as fontes certas, dessa forma estará adquirindo subsídios para a próxima etapa. O conhecimento adquirido será o suporte na busca de alternativas para superar suas dificuldades. O racismo como modo de estrutura pode ser exemplificado no o funcionamento normal da vida cotidiana dos seres humanos. Quando nos referimos ao racismo estrutural estamos falando basicamente de três dimensões do racismo entendido nessa perspectiva que não é patológico ou da forma como entendemos patologia, estamos nos referindo a economia, política e de subjetividade, essas três dimensões constituem o que se chama de estrutural.

O apego ao passado escravagista leva a supremacia branca não faz com os que negros sejam incluídos e aí o racismo se reproduz na medida em que estrutura as relações sociais, há que se desconstruir a inferiorização dos negros e a desigualdade social que a supremacia branca criou. A Escola nada mais é que reflexo dessa sociedade, é o ambiente onde os estudantes, reproduzem o que vivem no seu meio, sabe-se que no Brasil a diversidade sociocultural e a heterogeneidade é imensa e estas desigualdades se evidenciam no ambiente escolar. Dessa forma se faz necessário a implantação de práticas educativas que acolham e propiciem trocas significativas zelando pela equidade.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. Por uma literatura sem adjetivos. Trad. Carmen Cacciaccaro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.

ANJOS, W. O negro na literatura brasileira. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicionário de Símbolos. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CROCHÍK, J. L. O conceito de preconceito. In: _____. Preconceito, indivíduo e cultura. 2.ed. São Paulo: Robe, 1997. p.11-51.

DIONÍSIO, E. R. Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERREIRA, K. C. S. Estudos de mitologia afro-brasileira. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.

MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito. 09/11/2006. Disponível em: http://www.melodia.com.br/pages/dinamico.php?id_canal= 8 & id texto= 14025 & ação=matéria.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

ARTE E EDUCAÇÃO UMA CONEXÃO NECESSÁRIA

PATAKI, Mônica AparecidaTrioizidio¹

Eixo: Arte e Educação

RESUMO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao aluno o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento, levando-o a desenvolver diversas competências necessárias à apreciação e ao fazer artístico a arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96, no entanto, ainda torna-se necessário reafirmar a importância dessa área na formação sócio-cultural do cidadão, visa compreender diversos aspectos inerentes ao processo educativo, entre eles o papel do professor, a formação profissional, a proposta curricular, os mitos do ensino de artes e outros fatores que estão relacionados ao fazer pedagógico desta área de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino, Educação , Prática Pedagógica

ABSTRACT

The teaching of Art is the education that provides students with access to Art as an expressive language and form of knowledge, leading them to develop various skills necessary for appreciation and in making art, art is a mandatory subject in schools, as determined by the LDB 9394/96, however, it is still necessary to reaffirm the importance of this area in the sociocultural formation of citizens, it seeks to understand several aspects inherent to the educational process, including the role of the teacher, professional training, the curricular proposal, the myths of teaching of arts and other factors that are related to the pedagogical practice of this area of knowledge.

Keywords: Teaching, Education, Pedagogical, Practice

¹ Graduada em ARTES pela FACULDADE SANTA MARCELINA, Professor da Rede Municipal de São Paulo (E-mail monicatrozidio@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte é a educação que oportuniza ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, 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. (PCN/ Arte-1997:19).

No entanto, para que essa prática seja eficiente faz-se necessário uma constante avaliação por parte do professor, para que possa redimensionar sua atuação docente sempre que necessário, neste sentido, é de fundamental importância analisar como as teorias propostas para o ensino de arte estão sendo desenvolvidas na prática pedagógica no interior das instituições de ensino da Educação Básica.

A arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme determinação da LDB 9394/96. Os PCNs de Arte definem as quatro linguagens a serem incorporadas no currículo escolar das instituições de ensino, as quais são: artes visuais, dança, música e teatro, no entanto, ainda torna-se necessário reafirmar a importância dessa área na formação sócio-cultural do cidadão.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. (BARBOSA, 1998:16)

A esse respeito IAVELBERG (2003:9) declara que: “Cabe às equipes de educadores das escolas e redes de ensino realizar um trabalho de qualidade, a fim de que as crianças, jovens e adultos gostem de aprender arte”. Para o Ensino Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam as competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (artes visuais, dança, música e teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (PCN/ ARTE, 1997: 39)

Trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais. Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (PCN/Artes, 1998:86)

Hoje no Brasil temos muitos autores que discutem a questão da arte na escola, por este motivo com a finalidade de confrontar o que diz a teoria com o que acontece na prática este trabalho analisou na escola campo de pesquisa alguns pontos de destaque no livro de IAVELBERG, os quais foram fundamentais para compreender a relação entre a teoria e a prática no

ensino de arte.

O papel professor é importante para que os alunos aprendam a desenvolver o fazer artístico com prazer e criatividade, para que possam gostar de fazer arte ao longo da trajetória estudantil e da vida o gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. (FERRAZ E FUSARI, 2001:22)

Essa ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar como afirma FREIRE (2003:47): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em arte,o tocante ao currículo de artes visuais os educadores citaram a proposta Triangular de Ana Mae Barbosa;

É papel do professor oferecer aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas em Arte neste sentido, as linguagens artísticas como,artes visuais,dança,música e teatro apresentam-se como técnicas de expressão do pensamento de professores e alunos,o trabalho com artes visuais pode ser iniciado com a utilização de fontes de informação e comunicação artística.

Para tanto, segundo os Parâmetros curriculares Nacionais declaram que:

A escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (PCN/Arte, 1997:61)

Com a dança é possível conhecer diferentes culturas, além de possibilitar o trabalho com a corporeidade das crianças com PCN/Artes, (1998:74):

“Como isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas” trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno,o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais

Como afirma FREIRE (2003:47):

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Em conformidade com esse pensamento os professores de arte da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos em arte ,no

entanto na formação organizacional revelaram um domínio parcial, o que é compreensível pelo fato de envolver conhecimentos de Lei de Diretrizes e Bases, Projeto Político Pedagógico e, estatutos, regimento interno e outros mais direcionados aos pedagogos, a pesquisa também abordou alguns mitos do ensino de arte ocorridos nos anos 80 e 90 e descritos por IAVELBERG em sua obra ensinar arte é “ensinar pintores”; arte é atividade do sensível; o conhecimento do fazer artístico é para adultos talentosos; as imagens da arte infantil são feias ou imperfeitas e, para serem mostradas, precisam ser maquiadas; fazer arte na escola é fazer releitura das obras de grandes mestres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva os professores foram questionados se esses mitos ainda prevalecem na escola atual para eles, aos poucos alguns mitos foram sendo desmistificados devido aos estudos desenvolvidos na área de arte e a difusão das novas tecnologias em algumas situações o desafio é provar a importância do ensino de arte para alguns professores de áreas distintas.

Já os alunos quando são inseridos desde criança no universo do fazer e da apreciação artística tornam-se sujeitos ativos do processo, como afirmam os PCN-Arte (1997:105): “As atividades propostas na área de arte devem garantir a ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação”.

O ensino de arte na educação escolar precisa estar vinculado a uma concepção de ensino.

A formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas. (FERRAZ E FUSARI, 2001:22)

A reflexão sobre a prática docente do professor de Arte, uma vez que possibilitou o contato com situações de ensino e aprendizagem em uma determinada realidade escolar, a teoria associada ao exercício da prática leva à reflexão, e esta por sua vez produz o aperfeiçoamento do fazer pedagógico, em contato com o professor, o aluno, os recursos didáticos e o planejamento pedagógico foram fundamentais para reavaliar o papel do professor na escola e compreender a relação entre a teoria e a prática do ensino de arte na escola atual

REFERÊNCIAS

- BARBOSA**, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998
- BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte. Brasília, MEC, 1997.
- FERRAZ**, M.H.; **FUSARI**, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 20
- FREIRE**, Paulo. Pedagogia da autonomia - . São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- IAVELBERG**, Rosa. Para gostar de aprender arte: -Porto alegre: Artmed, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LITERATURA INFANTIL, UMA EFICAZ FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Rita de Cassia de Sousa¹

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre a importância da literatura infantil para a alfabetização e para a formação de leitores servindo como base para que o educador consiga trilhar um caminho significativo integrando a leitura ao seu cotidiano, modificando assim o contexto escolar. As conclusões básicas foram que a literatura como proposta e complemento pedagógico é de grande valia, pois, auxilia o desenvolvimento, bio-psico-social das crianças, integrando-as e ensinando-as a viver em sociedade. Além de ser possível constatar que a literatura infantil é fonte importante de informação que ajuda o educador a transmitir o conhecimento do mundo a sua volta, facilitando o convívio e a prática de criar servindo como apoio em relação ao que se propõe nos referenciais de Educação Infantil Nacional.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Desenvolvimento. Aprendizado. Criança.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of children's literature for literacy and for the formation of readers, serving as a basis for the educator to be able to tread a meaningful path by integrating reading into his daily life, thus modifying the school context. The basic conclusions were that literature as a proposal and pedagogical complement is of great value, as it helps the bio-psycho-social development of children, integrating them and teaching them to live in society. In addition to being able to verify that children's literature is an important source of information that helps the educator to transmit knowledge of the world around him, facilitating the coexistence and the practice of creating, serving as support in relation to what is proposed in the references of Early Childhood Education. National.

Keywords: Children's literature. Development. Apprenticeship. Child.

¹ Formada em Letras na Universidade Paulistana de Ciências e Letras
Pedagoga formada na Universidade Nove Julho em São Paulo, pós - graduada no curso: Alfabetização e Letramento,
Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Estado de São Paulo

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se refletir sobre a importância da literatura infantil para a alfabetização e sua contribuição desta para a formação de futuros leitores. A escolha deste tema se deu por meio da observação que as crianças são extremamente imaginativas, e se valem desta imaginação para organizar-se internamente buscando seu desenvolvimento interagindo com o meio externo.

As interpretações durante ato de ouvir e contar histórias é um rico instrumento de aprendizagem para o aluno, e um importante apoio pedagógico ao professor, pois pode-se observar durante a atividade o quanto as crianças são naturais ao realizar a atividade, estruturando sua capacidade de raciocínio rápido e domínio motor (Novaes, 1985).

Acredita-se que a Literatura Infantil como ferramenta de aprendizagem, pode oferecer grandes oportunidades às crianças, pois contribui com o desenvolvimento das suas aptidões que atendam a sua individualidade colaborando para a sua formação harmoniosa e equilibrada de sua personalidade.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a forma de trabalho realizado com os c podem criar leitores, contando com a ludicidade presente no cotidiano infantil. Busca-se desenvolver a aprendizagem da criança por meio da imaginação permitindo que por meio da simulação do real, ela incorpore seu verdadeiro papel social, levando a criança a desenvolver-se como um ser humano crítico integrado a sociedade.

Espera-se ao término desta reflexão, compreender a contribuição do trabalho literário na educação infantil, para que se dê uma condução dos projetos pedagógicos aos quais estamos inseridos, garantindo um melhor aproveitamento do conteúdo, modificando e valorizando as realidades culturais das crianças, oferecendo-lhes acesso à leitura desde o início de suas vidas, relacionando o passado e o presente orientando-as criativamente em seu cotidiano.

LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Cunha (1999), as pessoas que dominavam o ato de escrever e contar histórias eram conhecidas como sábios profetas e magos, e estes ajudavam no desenvolvimento da sociedade, pois por meio das fábulas, mitos e lendas transmitiam princípios de ética e comportamento social.

O contato com os personagens permite a identificação com os hábitos humanos, pois passam por todos os estágios da vida de forma inconsciente, colaborando com a formação do indivíduo, e oferece a oportunidade de entender o contexto em que está inserido, com a percepção de que o papel da literatura é despertar os instintos, incentivando a vontade de conhecer o mundo.

Além da construção do inconsciente que envolve a literatura infantil, é possível que se contribua para a formação de uma sociedade que oferece escolhas liberando o livre arbítrio, para que se faça escolhas diante da compreensão, tendo em vista que todos os temas possuem uma conceituação moral escondida.

O trabalho com a literatura infantil, por esta perspectiva, auxilia no desenvolvimento das

relações, pois transporta o receptor e ouvinte para um mundo do imaginário, onde se percebe seus medos, angustias e encantos.

Estas questões são confundidas com as questões que envolvem a formação humana, pois buscam de maneira simples compreender as feiuras do mundo, oferecendo meios para que se entenda de maneiras menos rudes de se conviver em sociedade. A ética envolvida na literatura infantil, porém, não se resume somente a regra social, ou aos comportamentos ligados a estes, ela se estrutura por meio de hábitos e atitudes que se adquire durante o caminhar e o se desenvolver para melhor viver, por meio de valores que não prejudiquem a formação psicológica do indivíduo.

Isso porque o homem é a fonte natural de sabedoria, e diante disso, a literatura surge devido à necessidade de explicar fatos que lhe causavam medo ou admiração, buscando compreender de forma racional o que ocorre desenvolvendo valores por meio das experiências, expressões, crenças e costumes sociais, passando suas histórias de gerações em gerações sendo muitas vezes seus criadores pessoas anônimas.

Entende-se, por meio desta afirmativa que é universal o ato de contar histórias, pois não existe um único povo ou nação que não tenha nada para contar, o registro escrito, contribui para que novas gerações tenham acesso a esta sabedoria popular.

Por muito tempo a literatura infantil foi considerada um estilo literário inferior, somente como distração, não existindo a preocupação com a linguagem escrita e menos ainda com o domínio público para o qual as obras eram destinadas. Em meados do século XVIII, surge no mercado livreiro às primeiras obras destinadas ao público infantil, época em que as crianças passaram a ser vistas diferente dos adultos com características e necessidades próprias (COELHO,1981,p.166).

Neste período Dom João VI, governante da época, se preocupava com a criação de academias, cursos e escolas, buscando formar profissionais que fossem competentes em todos os setores sociais, porém as medidas tomadas, não obtiveram o sucesso esperado, sendo necessário, em 1823, criar as diretrizes Iluministas de educação após muitos debates, discussões, reformas e projetos, começou a ser estruturada em quatro pilares, o nacionalismo, intelectualismo e tradicionalismo cultural e moralismo segundo a religiosidade seguida na época (COELHO,1981,p.166).

Durante este período de mudanças e descobertas relacionadas à literatura e à educação, surgiram vários autores que buscavam modificar a realidade em que viviam, muitas vezes denunciando pelas obras escritas, o que ocorria nos setores políticos da época.

A literatura infantil e a formação de leitores na educação infantil

Segundo COELHO (1997,p.24), literatura é a linguagem que determina a experiência humana, sendo que a literatura infantil não deixa em hipótese nenhuma de ser considerada literatura.

Esta, por sua vez, pode ser vista como um dinâmico processo de produção e recepção

de idéias que implica na transformação de tempo, espaço, personagens, ações e linguagens diferenciadas que dizem respeito à estrutura poética, valores éticos e metafísicos (COELHO, 1997,p.25).

Entende-se que os processos sociais, culturais e políticos aos quais o indivíduo está exposto alteram consideravelmente a estrutura, a forma, a linguagem e o gênero do indivíduo, servindo como um alerta para a formação da consciência crítica do leitor receptor, enriquecendo sua experiência acumulada durante a vida. (COELHO,1997, p. 25).

Ao tratar de literatura infantil, automaticamente, vinculamos o ato de ler ao ato de brincar, imaginando livros coloridos, cheios de fotos e como objeto de simples distração. Coelho destaca (1997,p.26) que durante muito tempo esta foi a real função da literatura, porém os textos eram escritos para pequenos adultos, o que dificultava o entendimento infantil sobre o que estava ocorrendo no conto que estava sendo lido.

Hoje a literatura infantil é vista como apoio literário, destacado por COELHO, (1997,p.26) como gênero secundário, visto como brinquedo pelo adulto, porém, entendido como porta de mensagens para o público infantil.

Isso nos leva a considerar que o ato de ler é o mesmo que se valer do ato de aprender, pois nos livros e nos textos literários infantis encontram-se informações ricas que colocam a criança em contato com o mundo externo (COELHO, 1997, p. 27).

Garantir o contato das crianças com a literatura infantil torna-se um importante meio de desenvolver o processo ensino aprendizagem contribuindo para a construção coerente de pensamentos, devido o contato direto com o mundo.

CARVALHO (2007, p.5) descreve a importância deste contato para a organização da linguagem oral da criança, aproveitando este material para nos colocar em ligação direta com o universo da criança, favorecendo seu tal contato por meio da manipulação de objetos que dizem respeito às histórias contadas.

O fundamental papel da literatura na vida do futuro leitor é buscar o entretenimento, oferecer informação, e transmitir novos conhecimentos, que favoreçam a transformação do indivíduo, considerando este hábito desde a primeira idade, para que se crie indivíduos que gostem de ler e entendam o que está lendo, de forma clara e significativa.

COELHO (1997,p.28) destaca alguns pontos no que diz respeito à formação de leitores, adequando os textos as idades as quais as crianças estão inseridas, de acordo com o grau de conhecimento e domínio mecânico da leitura, o que quer dizer que não adianta entregar a uma criança que não sabe ler e nem conhece os signos do alfabeto, um livro repleto de letras, uma vez que ela ainda necessita das figuras para entender o que ali está escrito.

Ao colocarmos as crianças em contato com os livros, se criadas condições para que se apropriem do conhecimento oferecido, de forma segura transformando-as em produtoras autônomas, de sua própria história.

O trabalho em CEIs e EMEIS, devem passar por tanto por três fases importantes definidas por KISHIMOTO, (1993, p.68) levando em conta a oralidade, onde a criança conhecerá os fatos por meio de conversa de roda; a leitura, que permite a criança ler de sua maneira o que está sendo relatado, reproduzindo foneticamente os fatos a sua maneira; e a escrita, onde também a

sua maneira, a criança relatará os fatos usando símbolos de linguagem para reconhecê-los, sejam eles escritos ou desenhados.

Por meio destes pontos, é possível realizar um bom trabalho com a literatura infantil em sala de aula, é preciso que os contos escolhidos tenham relação com a convivência humana, devendo estar clara especificando cada momento da história, contribuindo para que as crianças das mais diversas idades, mergulhem no universo da escrita, e iniciem a dominação dos códigos, permitindo não somente decodificar o que está escrito, mas também compreendendo o que se lê, contribuindo para que se faça reflexões constantes muito além do que se lê.

O trabalho do professor em relação a Literatura Infantil

A escola é um dos lugares adequados para trabalhar a literatura criando leitores, porém, este projeto é difícil, devido à falta de percepção da importância deste material para a formação de crianças e futuros adolescentes leitores (SARAIVA, 2001,p26).

As pessoas envolvidas na proposta acreditam que é absurdo oferecer livros às crianças pequenas que não sabem ler e falar direito, todavia, é importante entender as palavras de Villardi (1999,p. 81) que identifica este contato com os livros como um método de permitir que a criança desenvolva o gosto pela leitura, que oferece o prazer de estar em contato com o livro-brinquedo, e o livro torna-se um brinquedo, desta forma encantando-se com cada página do objeto, construindo seu vínculo futuro com a leitura.

Os personagens das histórias permitem a identificação da criança com seus hábitos passando por todas as fases da vida do ser humano, pois ela se vê no personagem da história. O trabalho do professor é, portanto, muito mais que conscientizar o aluno sobre as diversas narrações, é garantir a fluência dos fatos para que se chegue à escrita eficiente, devendo assim interferir e apontando as crianças quais os melhores caminhos a seguir.

Amarilha (1997, p.79) afirma que os critérios necessários para construir a aprendizagem, passam por atividades de reorganização de idéias para que o indivíduo se desenvolva como um todo aproveitando experiências já acumuladas: “Pelo processo de viver temporariamente conflitos, as angustias e alegrias dos personagens, o receptor, multiplica sua alternativa de experiências do mundo.”

As atividades construídas pelo professor assumem um importante papel nesta aprendizagem, pois contribuem ao desenvolvimento de habilidades, devendo ser utilizada em todas as áreas de ensino.

Para que os objetivos levantados sejam alcançados, é preciso criar um ambiente acolhedor de modo que o aluno se sinta bem e a vontade para expressar suas idéias, sendo necessário também manter os objetivos claros com um roteiro pré-estabelecido, com normas de conduta para a realização das atividades de leitura.

O acesso permitido pelo professor dando o livro na mão das crianças torna-se brinquedos, segundo VIGOTSKY,(1988,p,73): “brinquedos e brincadeiras são indispensáveis para a formação de situações imaginárias pelas crianças”. Este contato, não serve somente de brinquedo ou passa tempo, e coloca a criança em contato com sua cultura, contribuindo para

que ela entenda a sociedade a qual ela está inserida, e oferece a ela uma interiorização adequada dos conhecimentos pré-definidos.

Porém para trabalhar Literatura Infantil de forma a contento, é preciso que o professor tenha em mente a preparação do ambiente: nesta hora, é preciso preparar um ambiente acolhedor, pois desta forma a criança perceberá que a leitura e o livro são objetos importantes para a sua formação, e entenderá que não se lê somente por ler (Nova Escola, 1997, p. 6).

Este ambiente pode ser preparado com colchonetes na parede, almofadas no chão, utilizar também tapetes de sensações que favorecem o contato das crianças com diferentes texturas, bem como utilizar livros de pano, plástico, bem como outros para permitir e estimular o contato da criança com eles. Livros gigantes podem ser utilizados para que a criança interaja com a leitura, deitando-se em cima dos mesmos.

Outro fator importante para se considerar é a proposta de leitura a ser desenvolvida no berçário, pois esta envolve leituras sem letras, e com livros que as crianças podem tocar ou levar a boca, os chamados livros objeto, que possuem vários fins não somente a leitura, eis que o contato do bebê com o livro é oral, e este deve ser preparado para este fim. Assim, o livro passa a ter mais uma função na vida da criança que se relaciona com ele. Além de ser objeto de transmissão de leitura, o livro passa a promover a interação humana entre as crianças e o adulto.

Deve-se valorizar o acesso da criança à leitura no berçário, pois contribui diretamente na formação psicológica da criança, para que sejam desenvolvidos seus sentimentos em relação ao que se ouve, colaborando para que se tenha contato com as mais diferentes linguagens e para o seu desenvolvimento.

É importante que o livro esteja associado à idéia do prazer, por exemplo, na hora do banho, se tornará muito mais atraente com um livrinho de plástico dentro da banheira, ou utilizando livros convencionais bem coloridos, para estimular os sonhos na hora de dormir, ou ainda estando ao alcance em sala, em local evidente e estratégico para que se facilite a utilização e adequação dos mesmos de acordo com que a criança busca durante sua brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a literatura infantil é aliada do desenvolvimento infantil, pois permite desenvolver a imaginação e a criatividade, ampliando a linguagem infantil e estimulando o desenvolvimento da inteligência da criança estendendo seus conhecimentos.

As ações mágicas transmitidas nas histórias contadas contribuem para que os indivíduos consigam sanar pequenos problemas criados pela maldade existente no mundo, pois ao contar histórias estamos transmitindo noções de amizade verdadeira, cooperação, diálogo, solidariedade e cidadania, criando os códigos de valores necessários para que se conviva em uma sociedade justa, distinguindo o bem do mau, e o certo do errado.

Um importante local para oferecer acesso à literatura é a escola, pois é o lugar que se desenvolve o início das relações humanas. A construção inconsciente da criança contribui para a construção de seus valores, auxiliando por meio do ato de ouvir, sua formação na sociedade, contribuindo para a escolha de seus caminhos, sejam eles certos ou errados, pelas narrações

que encontram lições de vida escondidas a cada final feliz.

Trabalhar a Literatura Infantil é muito importante, pois durante a narração, a criança é transportada para o mundo irreal, construindo um paralelo que além de fornecer prazer permitindo a compreensão de fatos ligados ao cotidiano infantil, a criança mantém-se atenta ao que esta se contando, ao tom de voz, ao som dos personagens, mesmo sem saber ler, ela coloca-se em contato com o mundo letrado, construindo seu interesse pelos livros, e edificando uma ponte para desafios intelectuais.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, MARLY, **Estão Mortas as Fadas? Literatura infantil e pratica pedagógica.** Ed. Vozes, Petrópolis, 1997.

COELHO, Nelly Novaes, **Panorama histórico da literatura infanto / juvenil,** Ed. QUIRON, São Paulo, 1985.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes, **Literatura infantil, Teoria e prática.** Ed Ática, São Paulo, 1999.

GILLIG, Jean-Marie, **O conto da psicopedagogia,** Porto Alegre Artes médicas, 1999.

GOUVEIA, Maria Helena, **Histórias de quem conta histórias,** São Paulo, Ed Globo, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida , **Jogos Tradicionais Infantis,** São Paulo, Ed. Vozes, 1993.

SARAIVA, Juracy Assmann, **Literatura e Alfabetização.** Ed. ARTMED, Porto Alegre, 2001.

VIGOTSKY, L.S, **A formação social da mente.** Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1988.

VILLARDI, Raquel, **Ensinando a gostar de ler, e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro, Ed Dunya , 1999.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DA EDUCAÇÃO DIANTE DO ALUNO FUTURO CONSUMIDOR E A ORIENTAÇÃO DADA DE ACORDO COM O DIREITO EDUCACIONAL

Rita de Cassia de Sousa¹

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de buscar a compreensão de como se dá o processo de recuperação de valores sociais perdidos, servindo como base para que a educação consiga trilhar caminhos significativos, integrando as experiências consumidoras dos alunos, trazidas para o contexto escolar para que o processo educacional ajude a corrigir os problemas encontrados. Foram colhidas também informações de bibliografias diversas. As conclusões básicas a que se chega foram que a necessidade de formação e informação sobre direitos, aos profissionais da educação é urgente e necessária, e que a rede educacional hoje precisa modificar seu modo de ensinar, se reestruturando diante do ensino de forma oferecer informações que vão além dos muros escolares oferecendo uma educação de qualidade para, além de ser possível constatar que esta pesquisa é excelente fonte de dados que contribui para que o educador busque respostas para suas dúvidas facilitando o convívio e a prática de criar regras que servirão como apoio em relação ao que se propõe nos projetos pedagógicos escolares.

Palavras-chave: Escola. Direitos. Consumidores. Alunos.

ABSTRACT

This article aims to seek to understand how the process of recovering lost social values takes place, serving as a basis for education to be able to tread meaningful paths, integrating the consumer experiences of students, brought to the school context so that the educational process helps to correct the problems found. Information from various bibliographies was also collected. The basic conclusions reached were that the need for training and information about rights for education professionals is urgent and necessary, and that the educational network today needs to modify its way of teaching, restructuring itself in the face of teaching in order to offer information that go beyond the school walls offering a quality education for, in addition

¹ Formada em Letras na Universidade Paulistana de Ciências e Letras
Pedagoga formada na Universidade Nove Julho em São Paulo, pós - graduada no curso: Alfabetização e Letramento,
Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Estado de São Paulo

to being able to verify that this research is an excellent source of data that contributes for the educator to seek answers to his doubts, facilitating the coexistence and the practice of creating rules that will serve as support in relation to what is proposed in school pedagogical projects.

Keywords: School. Rights. Consumers. Students.

INTRODUÇÃO

Este artigo procura analisar os motivos que após a infância, os alunos se transformam e passam sempre por uma fase difícil de compreender e administrar seus bens, tentando refletir sobre o assunto buscando respostas de como se dá o processo do educar dentro de um ambiente criado por uma sociedade consumista, e quais as dificuldades existentes para a compreensão dos problemas que envolvem a sociedade desde o início da vida escolar.

Para muitos brasileiros, falar em consumismo, defesa do consumidor, direito ainda causa estranheza e desconfiança, pois desconhecem seus direitos e, mesmo quando os sabem, são céticos quanto aos resultados de suas reivindicações, onde preferem “deixar pra lá” ao invés de exigir o seu cumprimento.

É de suma importância entender como ocorre a perda diária, as regras do consumismo e limites sociais das crianças, qual a responsabilidade de cada integrante desta no sistema social, visualizando qual o papel da família e do professor diante da formação destas crianças.

O objetivo deste trabalho consiste em demonstrar a importância do trabalho escolar diante da disseminação de informação, para que os alunos, futuros consumidores, tenham conhecimento tornando-se sabedores da política consumidora, evoluindo como seres sociais críticos, buscando através desta evolução solucionar problemas relacionados a educação consumista, contribuindo para o aproveitamento de recursos e ampliação dos bens de consumo.

A revolução no modo de vida, nas relações sociais, na comunicação entre as pessoas nas últimas décadas foi radical. Na esfera do consumo – em casa, nas ruas, no lazer -, somos bombardeados pelo marketing e pela publicidade, que nos induzem todos os dias à percepção de novas necessidades de consumo de produtos cuja obsolescência é cada vez maior.

Osurgimento do Código de Defesa do Consumidor, em vigor desde 11/03/1991, representou uma enorme conquista da sociedade brasileira para o enfrentamento dessa realidade. São poucas as sociedades – principalmente entre os denominados “países em desenvolvimento” – que têm o privilégio de dispor de uma lei avançada como a nossa. Especialmente no que diz respeito aos dispositivos que abarcam a natureza coletiva e difusa dos interesses dos consumidores, já que a padronização das relações de consumo em detrimento do consumidor é a regra nas publicidades, nos contratos de adesão e na insegurança de produtos e serviços.

Seus princípios são: a defesa do mais fraco (o consumidor), regulamentação das atividades econômicas, garantia da ordem e harmonia nas transações, melhoria da qualidade da produção e dos serviços oferecidos ao mercado consumidor, informação e educação para o consumo, controle da qualidade e segurança, coibição aos abusos, eficiência nos serviços públicos e acompanhamento do mercado.

O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DO EDUCANDO PARA CONSCIENTIZÁ-LO DOS DIREITOS DO CONSUMIDOR

A criança necessita de amor, compreensão e informação para o desenvolvimento de sua personalidade, (Korczak,1986,p.26). A escola tem um papel muito importante nesta fase de aprendizado, exercendo grande influência na formação das crianças, uma vez que são eles que moldam desde a primeira infância indicando como estes devem se portar ou agir em meio às pessoas do âmbito social (Martinelli,1999,p.28).

O fato de conhecer o indivíduo e ouvir o que ele tem a dizer, com princípios básicos é o caminho para a construção de uma sociedade mais humanitária e justa, cabe também à escola, desta forma fortalecer os seus laços com a instituição escolar para que juntas, possam por meio de seus conhecimentos, formarem o caráter do indivíduo.

O papel primeiro da escola é garantir à criança o contato com as regras e costumes sociais maternos. Assim é preciso entender como surgem estes grupos sociais, o que é família, escola e qual a importância deles para a construção psicológica deste indivíduo para a sociedade.

A integração da criança indica qual o tipo de adulto ele será. Após seu desenvolvimento a sociedade se incumbirá de cobrar desta criança já adulta, o aprendizado adquirido por ela, sendo necessário respeitar e reconhecê-la como pessoa, para que ela aprenda a conviver e tenha suas potencialidades destacadas.

A inteligência da criança trabalha baseada em informações transmitidas pelo meio, advindas de combinações criadas por estas informações armazenadas é assim que a criança vai se moldando.

A função da escola diante do direito do consumidor e dos seus direitos educacionais , é então, o de disseminar bons hábitos, exemplificando como agir adequadamente em todos os ambientes sociais.

Segundo Vygotsky apud OLIVEIRA (2011,p.36) o indivíduo aprende pelas interações sociais que estabelece, cabendo primeiramente aos adultos que convivem com ela oferecer subsídios para que as escolhas a serem feitas sejam adequadas.

O diálogo construído deve ser o melhor vínculo de informação da criança, uma vez que por meio dele, as informações e as relações de confiança se estabelecem contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio e para a construção da sua autonomia, favorecendo seu desenvolvimento humano.

Desde que nasce, o homem está incluso neste grupo social de mesma linhagem, estando resignados a seguir seus ensinamentos valores e crenças para aprender a conviver em sociedade (Silva, 1980). Dentro da relação desenvolvida nestes grupos, estabelece-se uma prática de troca que permite a transmissão e o ensinamento de valores que se determina a sua educação.

A troca garantirá a convivência com outros grupos sociais, favorece ou desfavorece a aceitação da diversidade, a família funciona então como uma célula que contribui para inúmeras relações que nos permite conviver socialmente por meio das orientações e valores que não são transmitidos, orientando-nos na maneira de agir (Cavalcanti, 2011,p.34).

É a partir dos ensinamentos recebidos, que o indivíduo se conscientiza do papel social,

conhecendo assim seus direitos e deveres podendo identificar-se nos diversos grupos de convivência. Assim, deve-se oferecer algumas concepções que favorecem o fortalecimento de normas, regras, ordens e proibições que contribuem para o entendimento do certo e errado, conceitos estes básicos para a formação do indivíduo.

Kant (1775) apud Aquino (1996) declara em seus estudos que um homem só pode ser homem, por meio da educação sendo que este somente pode ser educado por outro homem. A disciplina é um caminho capaz de delimitar a ação infantil, favorecendo o autocontrole, facilitando a compreensão das regras de convívio social na fase adulta, permitindo a criança reconhecer a autoridade de pais e professores.

Desta forma para seu convívio em sociedade, seguem-se assim as ordens hierárquicas pré-existentes, cabe a escola favorecer o convívio da criança em sociedade de maneira adequada para que ela se perceba no outro, se veja no lugar do outro, e saiba respeitar as diferenças entre as pessoas. Esta afirmativa torna-se importante, uma vez que se refere às limitações necessárias para o desenvolvimento, pois quando se é pequeno, esta instituição é a primeira referência em sociedade onde vivemos.

O desrespeito às regras acima citadas, o egocentrismo presente na criança, impera, favorece a sua busca por todos os espaços e atenções, incomodando o grupo que está sendo inserido no período escolar. O egocentrismo diminui quando a criança modifica sua vivência social, iniciando sua participação em outros grupos, seguindo as orientações oriundas da família, começa a participação social pela escola.

A escola pode ser vista então, como o espaço propício para a ampliação das convivências, ampliando-se à medida que se convive com as diferenças entre as pessoas, diferentes classes sociais, e diferentes cleros, valorizando o espaço, sendo um mediador de relações e saberes preparando a criança para seu futuro, oferecendo-lhes a informação para que este se torne conhecedor de seus direitos. Segundo a Constituição Federativa do Brasil (1988) em vigor, a educação é em primeiro lugar dever da família e em segundo lugar do Estado, sendo que o papel familiar é favorecer o convívio com as regras sociais em vigor, e da escola, qualificar o indivíduo para que este convívio seja melhorado.

Conforme a Constituição é necessária à união das duas autarquias para a contribuição do desenvolvimento da criança, não eximindo família, nem escola de suas obrigações, oferecendo, porém, uma interpretação deturpada da função de ambas na formação emocional dela.

O desenvolvimento emocional da criança é instituído na infância conforme limites que lhe é estabelecido, estes são responsáveis pelas regras e leis determinadas pela sociedade, estes termos são transmitidos pela família, sendo que transferidos corretamente, são essenciais para o bem viver em comunidade, e quando estes extremos faltam, acontece o desinteresse entendidos pela criança como falta de amor. Assim, os valores fornecidos pela sociedade devem estar presentes nas relações casa / escola e escola / casa, desenvolvida como um treino social que permite refletir-se no outro, percebendo-se mais um neste grande grupo social que está incluso.

A função primeira da escola é então, influenciar na criança conceitos e valores sociais adequados, além de, ajudar no papel da escola que possui a função de sociabilizar os conceitos transmitidos, ampliando a aprendizagem e o conhecimento da cultura de um povo.

Rousseau (1767) afirma que as influências positivas e negativas a que o indivíduo está exposto, podem se ligar a duas vertentes importantes de seu desenvolvimento, seriam elas: A sociedade considerada influência externa e os estímulos recebidos e interiorizados, propiciam às crianças receberem diversas informações. No entanto, por meio das relações estabelecidas entre as ações internas e externas é que se determina sua formação.

O conflito criado é o que determinará se a pessoa terá ou não um bom caráter. De acordo com os estímulos recebidos a personalidade da criança poderá modificar-se de acordo com as ações externas e internas. Dito isso, conforme a orientação da família para o indivíduo, diante de seus direitos e deveres e dos limites estabelecidos, é que este agirá na escola ou em qualquer local social que estiver exposto.

O desenvolvimento da pessoa está então baseado no que se oferece em sua primeira infância, pois é no seio das relações familiares que se ensinam valores humanos básicos e universais como respeito, amor, dignidade, humanidade etc.

Segundo Vygotsky apud Oliveira (1991), o desenvolvimento é o processo por meio do qual, o indivíduo se constrói ativamente de acordo com as relações que se estabelece com o meio físico e social, conforme suas características, o desenvolvimento possui uma dinâmica própria que resulta da atuação de princípios funcionais, que agem como uma espécie de lei constante.

Para que estas características sejam formadas, é necessário que as ações e operações motoras mentais, sejam originadas de ações que favoreçam a formação social do indivíduo. A ideia baseia-se na formação do desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo, acrescentando-se a estes, o desenvolvimento da linguagem, ligando-se ao desenvolvimento cultural da criança.

A construção de conhecimento acontece por meio do desenvolvimento da aprendizagem, sendo ponto essencial desta formação, as interações favorecidas pelo ambiente. “O processo de educação, deve então ser transmitido precocemente na Infância “ (Mead, 2011p.40), assim é necessário ampliar os vínculos existentes entre escola e família para a formação adequada do indivíduo.

A escola bem como a família, tem a função de disseminar, ampliar e trabalhar valores e conceitos essenciais para a construção de saberes e habilidades que contribuam no desenvolvimento da pessoa. Considera-se que a cultura local, auxilie no desenvolvimento intelectual das crianças contribuindo para a construção da sua individualidade (Mead, 2011 p.40).

A sala de aula é um exemplo de interação social, pois através da relação professor-aluno, aluno-aluno, hábitos são desenvolvidos sendo estes carregados durante a vida dele, portanto, a escola é um local de encontros existenciais, que interfere na personalidade do indivíduo, orientando seu desenvolvimento posterior.

A construção do indivíduo se dá por meio dos grupos sociais dos quais estes participam, uma afirmativa é que estes formam o indivíduo desenvolvendo hábitos durante a convivência social para se construir o saber, é preciso participar deste, para adquirir a valorização das relações, tendo noção de seus direitos.

Estas interações humanas são vistas com função educativa, mais importante que o saber

sistemático, pois a partir dela, o conhecimento se constrói. O professor tem a função de incentivar, e orientar para que o aluno se esforce a aprender. Neste contato, cria-se um processo no qual o diálogo é importante.

A base para a construção do conhecimento, portanto é o diálogo, desencadeado por meio de uma situação problema ligada a prática, construindo uma síntese e transformando-se em conhecimento organizado. O autor cita que professor é educador, pois este, possui conhecimentos que se utilizam na vida, sendo passado aos alunos, a construção do conhecimento é, portanto, um processo que se dá por meio da relação entre pessoas, que tem como ponto a relação criada entre educando – educador.

Faz-se necessário conceber o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos, e resolve problemas de vida prática por meio de atividade mental, capaz de construir seu próprio conhecimento. É preciso que ele exerça sua atividade mental sobre objetos e ações oportunizadas por ele.

A relação professor – aluno para possuir certa eficiência deve ser biunívoca dialógica, onde o professor fala, mas também ouve, incentivando o aluno a operar mentalmente, à autoridade do professor portanto é a autoridade amiga que estimula, incentiva e orienta. É preciso construir conceitos em direção a autodisciplina, sendo definida como um conjunto de normas criado livremente pela pessoa, esta é criada pelo respeito mútuo e pela reciprocidade de sentimentos, para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura, é preciso que existam objetivos definidos e que levem o aluno à reflexão. É por meio desta motivação que se vitaliza o ato de estudar e aprender.

O direito do consumidor - histórico

Segundo Cavalcanti (2011, p.33), cada grupo social tem a função específica na vida do indivíduo, no caso da família em especial, ela tem como papel primeiro, promover a transmissão de valores e princípios de convivência para seu bom relacionamento em sociedade.

A escola por sua vez, tem a função de disseminar os saberes, bem como reforçar a aprendizagem de valores já transmitidos pela família, oferecendo práticas diárias que os coloque em uso.

Porém, para a eficiência do trabalho da escola, é necessário que “pais e professores tenham clareza suficiente sobre a visão de mundo, de homem, e os valores correspondentes que estão sendo transmitidos”(Cavalcanti, 2011p.30).

Desta maneira, é preciso que todos, pais, professores e indivíduos em formação se vejam participantes do processo de construção a que se está exposto, e isto se dá também aos direitos de consumidores dos nossos alunos.

Numa sociedade de relações tão esgarçadas, em que a exclusão social nega a muitos o próprio direito a ter direitos, colocando-os à margem do mercado de consumo onde as relações não são travadas de forma paritária, e que carrega consigo a figura do fornecedor o domínio total e exclusivo da informação, da redação do contrato, do conhecimento dos meandros da produção, afora sua situação de prepotência econômica, sendo patente sua supremacia na relação. Assim,

o Código de Defesa do Consumidor surgiu como esperança e passa a ser o antídoto contra a inércia e luta por um mundo melhor.

A defesa do consumidor, como movimento organizado, surgiu no final do século XIX, mais precisamente em 1981, na cidade de Nova Iorque, como retaliação a um frigorífico que explorava abusivamente seus empregados, um movimento de dona-de-casa determinou boicote àquele estabelecimento. O sucesso da iniciativa levou Josephine Lowell a criar a Liga dos Consumidores, a “Consumers League”, associada aos movimentos trabalhistas e feministas. Seu objetivo era boicotar varejos e marcas cujos empregadores dispensavam aos empregados tratamento injusto como salários baixos, período excessivamente longo de jornada de trabalho, exploração da mão-de-obra feminina e infantil, etc.

Na década de 30, ainda nos Estados Unidos, foi criada a “Consumers Union”, associação responsável por análises, testes comparativos de produtos e preços, cujos resultados eram divulgados na revista especialmente dirigida aos consumidores, a “Consumers Report”. Essa revista, a mais antiga do gênero, é editada até hoje, com a mesma linha editorial sempre fiel aos mesmos princípios.

A década de 40, o movimento organizado de defesa do consumidor chegou à Europa. Na França, Inglaterra e Alemanha, pequenos grupos se reuniam regularmente para levar reivindicações a comerciantes e industriais que não conseguiam agradar seus clientes.

A década de 60 foi marcada por importantes fatos que consolidaram a defesa do consumidor. Foi estabelecida a IOCU (International Organization of Consumers Unions), hoje a “Consumers International”, é uma organização não governamental de caráter internacional, sem fins lucrativos, reconhecida pela ONU (Organização das Nações Unidas), fundada por cinco organizações de países industrializados: Estados Unidos da América, Austrália, Holanda, Reino Unido e Bélgica. Atualmente conta com 190 organizações em 80 países da Europa, Ásia e América Latina.

Em 15 de março de 1962 o Presidente John F. Kennedy enviou ao Congresso dos Estados Unidos uma extensa mensagem sobre a proteção dos consumidores, na qual estabelecia alguns direitos básicos, a saber:

- Direito à segurança, o consumidor não pode ser exposto a perigos;
- Direito a informação, que proíbe a omissão de dados relevantes sobre produto colocado à venda;
- Direito à livre escolha, que assegura ao consumidor a livre decisão de compra;
- Direito de ser ouvido, que obriga os fornecedores a receber queixas dos consumidores e tomarem providências para resolvê-las.

Pela dimensão desse gesto de Kennedy para a disseminação dos direitos do consumidor em todo o mundo, o dia 15 de março passou a ser conhecido e comemorado anualmente como

o Dia Mundial dos Direitos do Consumidor. Na década de 70, o movimento estendeu-se aos países menos industrializados ou em estágio de desenvolvimento industrial, como a Argentina, Brasil, Grécia, dentre muitos outros.

Os direitos do consumidor foram reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 80, apesar de há mais de 45 anos já se ter a preocupação nos Estados Unidos e na Europa com a garantia dos produtos e serviços nas relações de consumo. Os Estados Unidos foram os pioneiros na defesa do consumidor com a criação de instituições para essa finalidade como a “Consumer Research Inc.” (1928) e a “Consumer Union” (1936).

A clientela consumidora que temos nas escolas

Ao pensar na clientela, nos deparamos com diversos tipos de crianças que são portadoras de inúmeros problemas, necessidades e diferenças que necessitam ser analisados de maneira imparcial para que se ofereça uma educação significativa.

Os alunos de hoje desconhecem a função dos códigos de defesa e busca impor as suas características, causando uma confusão de informações que assola nossa sociedade, este não tem consciência do que venha a ser valores, direitos, deveres. Os educandos se apresentam de maneira adversa, pois ao serem colocados em meio social, fora do seio familiar, estão além do que se espera de ações e atitudes de convivência adequadas.

Recebemos na escola crianças com famílias desestruturadas, onde não se tem uma visão de pai ou esta é muito rara, devido à violência, às drogas, ou a própria desorganização familiar (divórcio, separação), desemprego, desestruturação financeira.

As crianças têm por diversas vezes mães que, para sustentar a família, trabalham em jornada tripla, sem tempo para os cuidados maternos, deixando que seus filhos sejam cuidados e educados pela televisão, mídias e tecnologias, não compreendendo a necessidade de tanto esforço.

As tecnologias em referência fornecidas pela sociedade capitalista em que estamos inseridos transmitem informações inúteis, diminuindo os estímulos oferecidos e por sua vez desestruturando sua criatividade. Fato responsável pela desvalorização das regras sociais, e de convivência, sendo-lhes transmitida somente a idéia do poder, extinguindo completamente os limites sociais.

A família não oferece limites aos seus infantes. A criança pode fazer o que desejar por ser criança, esquece-se de que esta vai crescer e vai transformar-se em um adolescente também sem meta, sem a dita moral, incapaz de diferenciar o certo do errado, não sabendo seus direitos como consumidores e não se vendo como tal.

Sob a responsabilidade da escola fica a tarefa de educar e transmitir valores sociais ao indivíduo que ali se encontra, transformando o ambiente de disseminação do saber em local para a construção das relações humanas adequadas.

Ao professor cabe então orientar esta criança não só intelectualmente, mas também socialmente, mostrando-lhes a importância de conviver corretamente em sociedade. A escola pode ser considerada o lugar onde se busca a formação e a instrumentalização do indivíduo, para participar da sociedade como efetivamente im cidadão. Isto se dá por meio das relações

humanas com função de transmitir valores ético, cidadania, o que amplia o papel da escola diante da educação do indivíduo.

Segundo Cavalcanti 2011(p.31), é fundamental que o professor transmita aos seus alunos a importância de sua existência e a sua responsabilidade como ser humano participante da comunidade.

Avaliando a reflexão sobre a ação e reavaliando assim as relações pré- estabelecidas entre família e escola, por intermédio do professor, uma vez que este favorece trilhar novos caminhos, é possível lembrar frequentemente a família e ao aluno qual o papel social da escola .O mesmo se resume em agente transformador do meio, diante de suas experiências e comportamentos.

O professor não deve esperar que seus alunos sejam indivíduos passivos, mas sim seres sociais, que possuem um histórico familiar que vem de encontro com que se aprende na escola. O aluno ativo demanda mais trabalho, porém se este traz valores familiares inclusos nos seu desenvolvimento, sua curiosidade, participação e seu retorno diante das atividades propostas são muito mais aproveitáveis, pois acrescenta novo saber.

Para entender suas habilidades, são necessárias que o professor estabeleça esta proximidade com a família para o reconhecimento de seu histórico familiar realizando as considerações que se deva fazer para contribuir com seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é algo que se constrói à medida que a criança toma consciência e supera as suas dificuldades, convivendo com as falhas e buscando caminhos para que através da reflexão consiga corrigi-las, cabendo a família e a escola promover tal exercício reflexivo.

A integração escola e família contribuem para esta construção de forma prazerosa, uma vez que ao unir os objetivos de ambos, contribui para a construção da linguagem autônoma, transformando o indivíduo em senhor do seu saber, dando novo sentido ao verbo ser.

É papel da escola e de seus participantes, conhecer os problemas e analisá-los, observar as dificuldades dos alunos, verificar seus interesses, estudar a causa dos seus problemas. Cabe a escola também organizar um trabalho que busque corrigir, ou pelo menos diminuir as dificuldades apresentadas, buscando fornecer condições básicas para que o indivíduo possa desenvolver uma vida produtiva e feliz.

Diante do liberalismo econômico que prevalece atualmente na maior parte dos países, o consumidor vê diminuído ainda mais os seus direitos à informação e à escolha. Está mais exposto às crescentes imperfeições do mercado, dominado por oligopólios e monopólios. O déficit de informações ao consumidor também se agiganta, especialmente diante de produtos e serviços de maior complexidade tecnológica e da distância crescente entre o consumidor e o controlador da empresa.

Nesse modelo, é ele que acaba pagando direta ou indiretamente a conta das inúmeras externalidades negativas geradas, com os danos ambientais e os impactos à sua saúde e segurança. Contudo, os dados coletados apresentaram uma realidade ainda muito distante do verdadeiro exercício de cidadania, onde pudemos perceber que o grau de informação está aquém do ideal

para uma cidade que está crescendo e se desenvolvendo.

Outro fator apresentado foi na questão da educação do consumidor, onde as empresas não se deram conta dessa necessidade imprescindível para manter uma boa relação de consumo. O Direito do Consumidor é o direito de igualdade social, o direito básico da pessoa humana. Não é apenas o direito do mais poderoso. É o direito de todos os cidadãos, desde o mais rico, que adquire um carro de luxo, ou uma joia, até o mais humilde, que luta diariamente para comprar um pacote de feijão ou mesmo um pão.

Sua construção é um processo que clama por consumidores conscientes de seus direitos, clama por órgão público, Ministério Público e associações, todos atuantes com vistas à maximização à proteção da parte frágil na relação de consumo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Batista de. **A Proteção Jurídica do Consumidor**. São Paulo: Saraiva 1993.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na Sala de aula**, Summus editorial, SP, 1996.
- BITTAR, Carlos Alberto. **Direitos do Consumidor**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1977.
- CÂMARA dos Deputados – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília, 1996.
- CAVALCANTI, R. MEAD, M. **Manual dos valores humanos**, Anima de Sophia, SP, 2011
- CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, 1988.
- DALLARI, D. A. KORCZAK, J.S. **O direito da criança ao respeito**. Summus, SP, 1986.
- FAZZIO Jr., Waldo. **Manual de Direito Comercial**. São Paulo: Atlas, 2000.
- GALLIANO, A. Guilherme. **O Método Científico – Teoria e Prática** – São Paulo: Editora Harbra, 2000.
- GRINOVER, Ada Pellegrini, et al., **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor – comentado pelos autores do anteprojeto**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2001.
- KOTLER, Philip. **Administração de Marketing**. 10 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.
- LAZZARINI, Marilena. **Direitos do Consumidor de A a Z**. São Paulo: IDEC, 1999.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **Manual do Consumidor em Juízo**. São Paulo: Saraiva, 1998.

MATTAR, F. N. **O estágio dos serviços de atendimento ao consumidor na indústria de bens de consumo de massa**. Disponível em <http://fauze.com.br/artigo23.htm>.

NUNES Jr., Vidal Serrano e Yolanda A.P. Serrano – **Código de Defesa do Consumidor – interpretado**. São Paulo: Saraiva, 2003.

OLIVEIRA, Z. de. M. R. **A criança e seu desenvolvimento**. Cortez, SP, 2000

RIOS, Josué de Oliveira. **Código de Defesa do Consumidor ao seu alcance**. São Paulo: IDEC, 1999.

RIOS, Josué de Oliveira, [et.all]..**Código de Defesa do Consumidor comentado**. São Paulo: Globo, 2001.

ROSSEAU, apud ARROYO, M. G. **Educação e Cidadania**, Cortez, SP, 2001.

ROESCH, Sylvia Maria de Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, SP, 1988.

ZAGUETTO GAMA, Hélio. **Curso de Direito do Consumidor**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

MINICONTOS E A CRIATIVIDADE: A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA CURTA PARA A SENSIBILIZAÇÃO LITERÁRIA

LIMA, Rodrigo da Silva¹ - Professor de Língua Portuguesa

RESUMO

Este artigo tem por objetivo pensar, a partir do crescimento exponencial do acesso à internet, como novos gêneros textuais literários têm surgido e fazem parte da vida cotidiana dos alunos do Ensino Fundamental II, em especial, alunos do 9 ano. Nesse contexto, as aulas de língua portuguesa precisam contextualizar essas novas narrativas e práticas sociais de linguagem, especialmente os do âmbito virtual, não só por que estão na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas também pelo fato de ampliar a experiência literária que, como entreterimento, enfreta a concorrência das redes sociais bem como inúmeros jogos eletrônicos e aplicativos diversos que demandam a atenção desses jovens. Partindo dessas premissas, o presente artigo traz uma análise de uma sequência didática (SD) bem como uma sugestão de ampliação da atividade a partir do trabalho com o gênero textual miniconto, principalmente por ele ser bastante acessado em redes sociais e sites com conteúdo literário. Desta forma, esses textos multimodais se destaca especialmente por sua versatilidade para estimular a leitura e a escrita literária para esses alunos do Ensino Fundamental de ciclo autoral (9 ano).

Palavras-chave: Minicontos. Sequência didática. Multimodalidade. Gêneros discursivos.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012) e graduação em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2006). Graduação Tecnológica em Marketing pela Anhembí Morumbi (2015). Pós-graduação em Revisão e Tradução de Textos pela Universidade Gama Filho (2010-2012). Atualmente participa do grupo de pesquisa Fundamentos e Práticas no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica, liderado pela prof.a dr. Celi Langhi. É Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Mestrado Profissional do Centro Paula Souza na área de Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional com o estudo dos Gêneros Textuais na Educação Profissional. É professor II-E da Escola Técnica Estadual Jorge Street e professor e na Etec Carlos de Campos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura de São Paulo. E-mail: rodrigolima_letras@hotmail.com

ABSTRACT

This article aims to consider, based on the exponential growth of internet access, how new literary textual genres have emerged and become part of the daily lives of students in Middle School, especially 9th-grade students. In this context, Portuguese language classes need to contextualize these new narratives and social language practices, particularly in the virtual sphere, not only because they are part of the National Common Curricular Base (BNCC), but also to expand the literary experience, which faces competition from social media platforms, as well as numerous electronic games and various applications that demand the attention of these young individuals. Building on these premises, this article provides an analysis of a didactic sequence (DS) as well as a suggestion to expand the activity by working with the textual genre of minicontos, mainly due to its widespread availability on social media and literary content websites. Thus, these multimodal texts stand out, especially for their versatility in stimulating reading and literary writing for these students in Middle School's authorial cycle (9th grade).

Keywords: Shortstories. Didactic sequence. Multimodality. Genres.

INTRODUÇÃO

A tecnologia presente é inescapável na vida de uma geração que busca simultaneamente, rapidez nas informações e entretenimento através do uso das redes sociais. Aqueles que nascem após 2005 são nativos digitais¹. Com a facilidade de um celular e um tablet, por exemplo, o vasto banco de conhecimento da internet e a oferta de texto ultrapassa limites físicos, isto é, os alunos são imersos em uma ampla oferta de gêneros textuais, de certa forma, buscam atender a essa nova perspectiva de leitores. Nesse sentido, Rojo (2012) afirma que ao partir da ideia de que a escola ainda é um espaço social relevante, ela também é:

uma das agências mais importantes de letramentos, a leitura deve ser o eixo norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não de “alfabetizados” (ROJO 2012, p. 82).

A linguagem rápida e dinâmica nas redes sociais nem sempre permitem grandes aprofundamentos temáticos, no entanto, como se torna fundamental formar leitores, refletir sobre essa lógica nas redes sociais tem como objetivo resgatar o hábito de ler pela fruição, entretenimento e não para “ganhar uma nota”.

No contexto escolar, o professor de Língua Portuguesa tem o papel de ensinar a leitura e produção de textos. No entanto, como refletem Schneuwly e Dolz (2004), quando um gênero

¹ Nativos digitais: o conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web. Para saber mais, leia a matéria: <https://blog.conexia.com.br/quem-sao-os-nativos-digitais/>. Acessado em 10.06 2023.

sofre alterações pela mudança da sociedade, o comportamento dos interlocutores também se altera, tornando-se necessária uma adequação para acompanhar a evolução textual que emerge no ambiente digital.

Esse novo leitor que vive a literatura no ambiente digital precisa ser estimulado de forma não tradicional, pois

Se antes um leitor era um sujeito que tinha uma relação solitária com as formas impressas de leitura, hoje, após o advento da internet, a globalização tem desencadeado efeitos múltiplos sobre a circulação, a produção e a recepção de informações na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras de um meio cultural próximo, local ou nacional, e nos aproximam de uma cultura mundial, globalizada (ROJO, 2012, p. 83).

Ademais, como nos lembra para Bronckart (1999), a produção de um texto organizar-se em forma de uma atividade de linguagem particular, ou seja única, e essa organização damos o nome de gênero textual. “Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros” (BRONCKART, 1999, p. 35).

Diante dessa realidade, o tema desse artigo é pensar em como trabalhar o gênero textual miniconto em sala de aula em uma escola pública para alunos do 9 ano, do Ciclo Autoral, partindo de atividades propostas em livros e para ambiente digital. O objetivo deste artigo também é apresentar os minicontos como exemplos de textos multimodais, com ênfase em sua produção escrita para alunos do Ensino Fundamental II, como um gênero literário importante para ser uma forma de sensibilização literária para alunos que nem sempre tem o hábito de leitura.

No contexto escolar, todos os professores, independentemente do tipo de instituição em que atuam, enfrentam desafios no que se refere ao foco nos estudos. É fundamental que tenhamos como objetivo primordial promover uma formação leitora abrangente, que permita aos estudantes refletir sobre os acontecimentos, expressar suas opiniões, questionar decisões e utilizar a comunicação escrita ou oral de maneira eficaz em benefício próprio e de sua comunidade. Essas experiências podem ocorrer tanto por meio de textos informativos quanto de textos literários. Conforme Rojo (2012) destaca, essa abordagem é indispensável para um desenvolvimento integral.

Um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiarem a compreensão dos textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso (ROJO, 2012, p. 181).

Para alcançar o objetivo proposto, inicialmente, apresenta-se um breve embasamento teórico sobre o papel dos gêneros textuais e, posteriormente, apresenta-se uma sequência didática (SD) sugerida por cadernos de estudos que poderá servir de apoio para as produções textuais de minicontos em sala de aula.

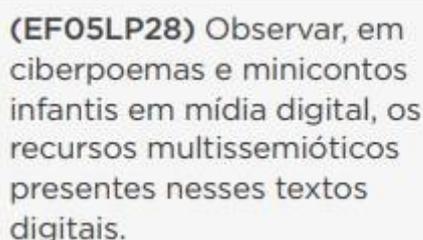
OS MINICONTOS COMO PRÁTICA SOCIAL PARA A SENSIBILIZAÇÃO DA ESCRITA

A proposta de leitura de minicontos no Ensino Fundamental atende a demanda da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde 2018, esse documento norteia a forma de organização das bases das disciplinas nacionais, sugerindo competências e habilidades bem como orientações de como fazer um trabalho com a literatura de diversas culturas, dando destaque a produções culturais juvenis contemporâneas como os minicontos.

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BNCC, Brasil, 2018, p. 524, grifo nosso).

No entanto, existem dentro da BNCC sugestões de trabalho com minicontos desde o Ensino Fundamental I. A Habilidade (EF05LP28) para o último ano desse ciclo destaca a importância de trabalhar com essas pequenas narrativas ler e compreender levando em conta as características dos gêneros textuais listados. Nessa lista, aparece contos africanos conforme pode ser visto na imagem 1 a seguir.

IMAGEM 1 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (EF05LP28)



(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.

Fonte: (BNCC, Brasil, 2018, p. 135)

Dentro do contexto do Ensino Fundamental II, a Habilidade (EF89LP33) destaca a importância da leitura de forma autônoma, sendo assim, destaca a importância de ler gêneros textuais da atualidade, isto é, gêneros que são bastante lidos principalmente dentro de ambientes digitais

IMAGEM 2 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (EF89LP33)

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Fonte: (BNCC, Brasil, 2018, p. 135)

A seguir, destaca-se o trecho do Caderno da Cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa.

IMAGEM 3 – EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

CICLO AUTORAL		
EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO	
	(EF09LP08) Produzir , a partir de repertório prévio, minicontos , utilizando o registro literário, mantendo a progressão temática, a coesão e a coerência do texto, além de considerar as características da situação comunicativa. DA	

Fonte: (SME/COPEd, 2019, p. 168)

Assim como a BNCC (2018), também faz referência a importância dos minicontos, em especial, destaca a importância da escrita. O documento tem 5 grandes eixos norteadores: a prática de leitura de textos; **a prática de produção de textos escritos**; a prática de escuta e produção de textos orais; a prática de análise e a linguística/multimodal. A proposta da competência (EF09LP08) pode ser feita de em duplas, por isso o “D” ou de forma autônoma, individual, por isso tem um “A” branco dentro de um círculo amarelo.

A partir do Ensino Fundamental II, o propósito do estudo da manifestação literária consiste em cultivar a habilidade de apreciar os textos conforme o próprio documento da BNCC prega. No entanto, surge um desafio em relação à prática literária do miniconto nas atividades leitura e produção, visto que, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, os minicontos foram inseridos como uma forma de expressão literária destinada aos estudantes do Ensino Fundamental II, porém ainda são escassos os recursos disponíveis que

abordem esse gênero de forma abrangente na escrita.

Os minicontos são encontrados com mais facilidade em redes sociais como o Facebook e o Twitter, essas plataformas servem de veículo divulgador desse gênero e estão bem próximas do cenário de leitura em que os alunos do Ensino Fundamental se encontram habituados. Trazer esses veículos para a sala de aula podem estimular a produção desse gênero e direcionar com mais eficácia o trabalho pretendido. Perante isso, julga-se pertinente destacar que o uso dos minicontos poderá vir ao encontro como uma proposta de letramento em que sejam destacadas novas práticas sociais do uso da linguagem a partir da tecnologia.

De acordo com Rojo (2013), o letramento buscou reconhecer os valores culturais de determinados grupos e se formou o ideal de projetos (designers) para a obtenção de uma educação linguística adequada, por três dimensões: diversidade produtiva (trabalho); pluralismo cívico (cidadania) e identidades multifacetadas.

Em se tratando de diversidade produtiva, o cenário do trabalho visualiza uma nova concepção de mundo em que “espera-se um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante” (ROJO, 2013, p.14). É fato que a tecnologia (instrumento que trouxe a praticidade das informações em tempo real) contribui muito para que a posição dos educadores seja composta por outra abordagem de letramento, já que as novas linguagens estão inseridas à realidade do educando e seria um desperdício desprezá-las.

O pluralismo cívico, por sua vez, permite aos alunos se expressarem e reconhecerem o mundo que o cercam, diante das variadas maneiras de manifestações de cultura, que se diferem por ter significações e valores provenientes de interesses diversificados.

Perante a um ensino fragmentado e descontextualizado, Rojo (2013) aborda a centralização do Estado como regulador, consoante a análise feita por Kalantzis e Cope. As ações governamentais padronizaram o ensino a partir da norma culta com suas regras e limitações. É visível que o ensino, ainda de certo modo, privilegie as nuances de um método desvinculado da vida social, desprezando as manifestações da oralidade. Apesar de a sociedade estar enraizada em outras composições de linguagem, isso ainda é ignorado pelo seu status de informalidade.

Ao se inserir um aprendizado que se distancie das composições tradicionais de letramento, o ensino fica subjugado a uma ação contraditória aos padrões, e de certo modo se exclui. Todavia, perante as inúmeras competências necessárias para que os alunos sejam engajados em diferentes diálogos, como apresentados por Kalantzis e Cope (1999, apud ROJO, 2013). A linguista salienta a importância dessa quebra de formalismo que implica:

[...] negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens [...] criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. (ROJO, 2013, p.17)R.

Letras, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 101-113, mar. 2020. Página | 104

À medida que os alunos estão ao redor de uma variedade de informações externas à escola, faz-se necessário haver uma interação com aquilo que o aluno tem contato no ambiente externo e a escrita ensinada. Isso justifica conhecimentos já permeados como os estudos de Vygotsky sobre a linguagem com influência do social e a perspectiva do conceito de enunciado

por Bakhtin, em que cada enunciado é permeado por outros já vivenciados. O texto, a partir dessa diretiva, expõe a importância do hibridismo proveniente de outros gêneros de discurso presentes no cotidiano, sejam eles de caráter tecnológico ou dos diversos usos da linguagem.

Com o desenvolvimento da tecnologia, o texto obteve novos suportes, considerados mais interativos cujo posicionamento do leitor, em alguns casos, age em sincronia à produção do texto. Esses novos escritos expõem uma nova linhagem de gêneros discursivos que não são mais aprisionados somente à leitura do texto escrito, pois os recursos midiáticos e imagéticos colaboram nessa percepção de leitura interativa.

A partir do momento em que se padroniza o gênero, ele deixa de ser analisado pelo contexto e passa a ser compreendido por uma leitura fragmentada. Rojo (2013, p.22) esclarece a importância de avaliar o gênero diante do contexto em que está inserido, relatando que:

[...] as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação de discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante).

Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais). Ante os estudos realizados por Bakhtin (1981), atenta-se ao fato de que a língua é permeada por inúmeras influências do meio, conseqüentemente, o discurso passa a sofrer indícios cuja elaboração denuncia o perfil do usuário discursivo e sua relação com a linguagem. O autor, portanto, estabelece uma filosofia da linguagem, cujos valores permitem observar a linguagem como um meio de estabelecimento de teorias, envolvidas às questões do sujeito no mundo e sua interação no meio social. O autor, também, evidencia o conceito de plurilinguismo presente no discurso que se refere à influência do contexto social, gêneros e modismo, por exemplo, como fator relevante que denuncia como a produção do discurso carrega variadas nuances na forma de estabelecer o processo comunicativo, deixando de lado apenas concepções puras da linguagem que tratam o discurso como um fato repleto de regras e sinalizações.

Assim sendo, o miniconto por ser um gênero que circula como bastante frequência na internet, torna-se um objeto de estudo interessante, pois é capaz de trazer para a sala de aula o contato com o ambiente virtual, e desse modo, promover práticas de uso da linguagem escrita que fazem parte da vivência do aluno.

DESAFIO DA ESCRITA DE GÊNEROS MINICONTOS

Ensinar a escrever não é tarefa fácil. Muitos professores concordariam com essa afirmação, já que sabem o quanto é difícil fazer com que os alunos tenham interesse em produzir textos que não sejam específicos para habilidades exigidas no cotidiano. Fazer o aluno produzir uma dissertação como treino para um vestibular ou ensiná-lo a redigir um email, que ele poderá usar futuramente em seu trabalho, são tarefas mais fáceis de serem cumpridas.

Em se tratando de um gênero como o miniconto, pode-se até pensar que há uma determinada

“facilidade” na aceitação em produzi-lo, pois trata-se de uma produção curta e que por ora pode ser vista como simplória. Contudo, o desafio de se escrever um miniconto não está no fato apenas de ser um texto curto, mas sim, poder escrever em poucas linhas um texto que possa ter sentido e criatividade.

Sendo assim, o papel do professor torna-se indispensável para que o aluno consiga trabalhar com o gênero, podendo compreender como a sua estrutura se forma, e ao mesmo tempo, ser capaz de mensurar a necessidade da escolha de um léxico e da organização sintática que se façam coerentes com a proposta textual assim como mencionado por Klein (2007):

A partir, portanto, de uma compreensão histórica do homem, é possível afirmar que o contato com a criança e sua ação sobre os símbolos da escrita, ainda que esses símbolos estejam organizados corretamente e significativamente como linguagem, não garantem, por si só, que a criança aprenda a linguagem escrita. Isso porque, nesta circunstância, o aprendiz estará diante de um punhado de “coisas” que não configuram a linguagem escrita. É preciso que haja homens utilizando a forma real e a linguagem para que ela se configure enquanto tal. (KLEIN, 1997, p. 99-100)

Além do desafio de incentivar os alunos a escreverem minicontos, é conveniente mencionar que os textos que são veiculados na internet são comumente escritos de maneira pouco convencional à gramática normativa e podem despertar o desinteresse dos professores quanto à sua utilização como mecanismo pedagógico, conforme abordado por Xavier (2005, p. 5), “As escolas, que desconhecem ou desconfiam do funcionamento e das vantagens das novas tecnologias, têm se recusado a usá-las em suas atividades cotidianas, e o que é pior, têm se deixado levar por ideias e concepções sem o menor fundamento científico”.

A proposta aqui não é questionar o posicionamento da escola/educadores em relação a utilização dos gêneros textuais que estão presentes na internet quanto à sua produção gramatical escrita, o que de fato nos interessa é trazer esse gênero para a sala de aula e, a partir dessa inclusão como proposta de escrita, poder utilizá-lo como uma ferramenta de produção de texto. O que vale ressaltar é a necessidade de o professor mediar essa produção salientando a importância em se escrever, no ambiente escolar, a partir das concepções da gramática normativa, independentemente do suporte em que o gênero mais circule. R. Letras, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 101-113, mar. 2020. Página | 106

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO MINICONTO

Para a elaboração de uma sequência didática em que o miniconto seja utilizado como uma ferramenta para a produção escrita, esta pesquisa utilizou-se dos critérios abordados por Heloísa Amaral, publicados no portal Escrevendo o Futuro. Desse modo, serão apresentadas nove etapas que servirão como base no processo de escrita, conforme a seguir:

Quadro 1: Sequência Didática para a produção escrita de gêneros textuais¹

1. Apresentação da proposta
2. Partir do conhecimento prévio dos alunos

3. Contato inicial com o gênero textual em estudo
4. Produção do texto inicial
5. Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análise de textos do gênero
6. Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada.
7. Produção coletiva
8. Produção individual
9. Revisão e reescrita

Fonte: Elaborado pelos autores

Antes de serem pedidas as produções textuais, é necessário que haja uma apresentação do gênero escolhido, ou seja, os alunos precisam conhecer o gênero que irão produzir antes mesmo que a produção, de fato, aconteça. Para isso, é prudente que sejam apresentadas algumas estratégias de leitura antes que se inicie a escrita, no intuito de efetivar a familiaridade com o texto.

Consoante Lopes-Rossi (2006), antes que sejam iniciadas as atividades de produção escrita, a autora sugere seis procedimentos que envolvem a leitura antecipada dos gêneros que forem trabalhados. Inicialmente, é necessário que sejam escolhidos um corpus para análise, nesse caso, recomenda-se que os minicontos sejam de acordo com a faixa etária da série em que se deseja trabalhar.

Posteriormente, atenta-se as considerações sobre as condições de produção e circulação e as características composicionais (tabelas, gráficos, tipos de letras).

Em seguida, os elementos verbais e não-verbais, as características linguísticas (construções frasais, escolha de léxico, etc.) e as marcas enunciativas (a imagem que o autor transmite pelo texto, a ideia apresentada, etc.).

Os quadros a seguir apresentam, a partir das considerações expostas por Lopes-Rossi (2006), como o gênero discursivo miniconto pode ser trabalhado sob a perspectiva de leitura em dois aspectos: sociocomunicativos e composicionais.

Quadro 2: Características do gênero discursivo miniconto

Recursos que possam ser ensinados sobre o gênero Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e circulação, finalidade comunicativa e temática.

Teve início, em 1959, com o miniconto O Dinossauro do guatemalense Augusto Monterroso. No Brasil, com R. Letras, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 101-113, mar. 2020.

Página | 107 • Origem dos minicontos e principais autores brasileiros Dalton Trevisan na coletânea de Alfredo Bosi: O conto brasileiro contemporâneo, década de 70. Destaque também para escritores como: Maria Lúcia Simões, Contos contidos (1994); as narrativas de João Gilberto Noll, Relâmpagos (1998); Luiz Arraes, A luz e a fresta (1999) e Os cem menores contos brasileiros do século, uma coletânea de minicontos elaborados por autores, como: Millôr Fernandes, Moacyr Scliar, Manoel de Barros e Dalton Trevisan, organizada por Marcelino Freire, em 2004 e Cem Toques Cravados de Edson Rossatto (2012).

Na internet, encontram-se diversas produções de autores anônimos.

- Veículos de circulação

Os minicontos são veiculados em livros, contudo, se tornaram mais populares a partir das produções realizadas nas redes sociais, principalmente, no Facebook e no Twitter. O Twitter, em especial, pela quantidade reduzida de caracteres em suas postagens, se tornou o suporte de maior circulação de minicontos da internet.

- Finalidade comunicativa

O propósito comunicativo desse gênero é entreter, fazer o leitor refletir sobre o tema, despertar emoções a partir de uma leitura concisa e significativa.

- Definição de miniconto

Em suma, trata-se de um texto que contenha poucos caracteres e que seja capaz, apesar de sua estrutura minimalista, de relatar uma breve história ou despertar uma reflexão.

- Tipologia textual

O gênero miniconto, na grande maioria das vezes, se apresenta como um texto narrativo, mas é possível encontrar produções que se assemelhem com outras formas de texto, como textos descritivos ou dissertativos.

- Temáticas possíveis Traições, brigas, situações cômicas, crise conjugal, conteúdos históricos, atualidades, problemas familiares, crise econômica e política do Brasil, corrupção, etc.

Fonte: Elaborado pelos autores

Os aspectos sociocomunicativos são importantes para uma abordagem inicial sobre minicontos. Os alunos que já conhecem o gênero, por meio de suas redes sociais, desconhecem quando esse gênero surgiu, onde ele pode ser encontrado e quais as temáticas que podem ser abordadas, por exemplo. Desse modo, essa apresentação inicial poderá estimular a leitura dos minicontos não somente na internet, mas também, em produções de autores consagrados.

Quadro 3: Aspectos linguísticos- textuais

Aspectos composicionais do miniconto

- Recursos Verbais
- Classificação dos minicontos quanto à quantidade de caracteres
- Construções frasais e vocabulários

Título: Não ocorre frequentemente devido à sua brevidade textual.

A quantidade de caracteres sugere uma classificação entre os minicontos: 200 caracteres (miniconto); 150 caracteres (microconto) e 50 caracteres (nanoconto).

Uso de polissemias; frases curtas com sujeito desinencial (comum em microcontos). Discurso direto para introduzir o leitor, de imediato, em uma situação de conflito; palavras ou expressões de duplo sentido (ambiguidades).

- Recursos visuais
(formato das letras)
- Recursos imagéticos

Não apresenta imagens, os autores utilizam tamanhos diferentes de letra para algumas

palavras ou expressões, com o intuito de destacar o contexto pretendido, chamando a atenção do leitor para os fatos que esses trechos simbolizam e colaboram para o entendimento dos minicontos.

A formatação do miniconto pode estabelecer uma conexão com o propósito do texto. O miniconto pode ser apresentado com variações nas fontes e tamanhos das letras, assim como: escadas, bandeiras, molduras, etc.

Fonte: Elaborado pelos autores

O professor, ao apresentar os aspectos composicionais do miniconto, permite que o aluno reconheça como esse gênero pode ser produzido. A escolha do léxico, as construções sintáticas e visuais são recursos que os minicontos apresentam e que precisam ser destacados nas aulas de leitura para que seja percebida a criatividade na construção do texto.

De volta à questão da escrita, exemplifica-se passo a passo cada item que corresponde a sequência didática apontada por Heloísa Amaral:

1 – Apresentação da proposta

Após a leitura detalhada de minicontos, o exercício de escrita precisa atender à faixa etária dos alunos envolvidos. Desse modo, a proposta sugerida é que os alunos produzam textos que façam referências a outros conhecidos, assim como a atividade que segue:

Escolha um conto de fadas ou uma história que seja bastante conhecida como referência ao seu miniconto. Lembre-se de destacar em seu texto um fato importante da história original para que o seu leitor possa entender a sua proposta.R.

2. Partir do conhecimento prévio dos alunos

Atendendo a atividade exposta no item 1, o miniconto produzido por um aluno do 9º ano, elucida como é possível ter bons resultados quando o aluno, além de entender a proposta do texto, é capaz de referenciá-lo com outros que ele já conhece. Para um primeiro contato com o gênero, essa proposta pode ser pontapé para produções futuras cada vez mais elaboradas.

Figura 1 – Miniconto produzido por aluno do 9º ano, atendendo a proposta sugerida no item 1

Ela correu pela escada, pois sabia que iria “esquecer” o sapatinho. Esperta, deixou que o bobão ficasse aos seus pés.

O miniconto produzido retrata de forma irônica uma passagem do conto Cinderela, em que a personagem, com medo do relógio bater à meia-noite, corre pelas escadas do palácio e acaba por perder um de seus sapatinhos. Contudo, na visão do autor, a garota tinha uma segunda intenção em esquecê-lo, o que ela fez foi intencional, pois de algum modo sabia que o príncipe iria encontrá-la.

Os procedimentos seguintes, especificamente 3, 5 e 6 referem-se à leitura: Contato inicial com o gênero textual em estudo; Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análise de textos do gênero e organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada. Essas etapas serão realizadas, inicialmente, à produção do texto escrito, todavia, tornase prudente repeti-las

após a produção inicial que se refere ao procedimento 4. O aluno, após esse primeiro contato com a produção escrita, a partir das percepções de como o gênero é produzido, terá mais facilidade de reescrever ou adaptar o seu texto às características do gênero.

Os três últimos procedimentos referem-se à produção coletiva, produção individual e revisão e reescrita. A produção coletiva é uma modalidade de escrita interessante, principalmente, quando se começa a trabalhar com um gênero discursivo pouco divulgado nas escolas, como o miniconto. Nessa proposta de produção, o aluno poderá compartilhar suas ideias com a classe, permitindo que haja interação e discussão sobre os temas que podem vir a ser escolhidos para a produção dos textos individuais.

A revisão e a reescrita são passos fundamentais para a concretização do trabalho com a produção de texto, quando se permite ao aluno rever o texto produzido, por meio dos comentários de correção, e a partir daí produzir uma versão final escrita, a possibilidade de haver êxito nesse processo-aprendizagem torna-se mais evidente, devido à maturidade que o educando vai atingindo com o procedimento de reescrita, assim como aponta Menegassi (2000, p. 84):

O processo de revisar a partir dos comentários do professor pode desencadear novas ideias que contribuem para a construção do texto, já que a maturidade do aluno deve aqui ser considerada. Esse fato leva a crer que a reescrita do texto sempre será diferente da versãoR. Letras, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 101-113, mar. 2020.

Página | 110 original, uma vez que, a cada nova experiência em sua vida, o texto acumula informações que o fazem crescer; conseqüentemente, alterará o seu texto em construção.

Cada etapa desse processo de construção de um texto dependerá obviamente do cenário educacional de cada escola, contudo, as sugestões apresentadas nesta pesquisa podem ser norteadoras para a elaboração de atividades de escrita de minicontos ou até mesmos de outros gêneros. O que se deve levar em consideração é o cuidado com a inserção do gênero e conhecer o repertório de cada público, para que essa atividade, conforme dito, faça parte do repertório do aluno.R. Letras, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 101-113, mar. 2020.

Textos multimodais na escola: estratégias para a produção escrita de minicontos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura de contos em sala de aula, em especial de autores africanos, conseguimos não só atender a questão legal da reflexão da literatura, mas também viajar por outras culturas. A habilidade do menino em escrever versos e a questão de como uma família pode tratar seus filhos são temas centrais a ser debatidos em sala.

A linda poesia da narrativa do Mia Couto permite ao professor e ao aluno sentir empatia pelo menino ao perceber que só o médico sabia de fato de sua dor, mas não houve o tratamento em si.

Portanto, assim como o menino do conto, a proposta de levar literatura africana nas aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia é a de promover os laços entre esses países e o Brasil e um excelente caminho para sensibilizar os alunos, além de temas como comportamento, dança,

comida e roupas é sem dúvida a forma como a literatura produzida nesses países funcionam como um espelho de nossa nação.

O **Currículo da Cidade** e a BNCC promovem o trabalho com o conto dentro da Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica e, desse modo, permite o trabalho docente para despertar a criticidade dos alunos ao ler uma história e perceber pontos positivos e negativos, bem como elementos próximos da cultura de Moçambique e Brasil.

Diante da proposta apresentada, entende-se que contos do autor Mia Couto podem ser um caminho possível para atender as habilidades propostas pela BNCC e Caderno da Cidade, pois permitir o aluno perceber, portanto, a cultura e assim aprimorar a capacidade de reflexão sobre a sociedade.

Portanto, a proposta desse artigo, de acordo com a BNCC e o próprio Caderno da Cidade, fornece uma hipótese de caminho para proporcionar a conscientização da importância de ler contos na escola, mas não somente os africanos, deve-se ler de todas as culturas. Essa reflexão não tem a audácia nem propósito de acreditar na conscientização dos problemas da família, mas sabe-se que a história permite o debate.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, n 1, p. 46- 63, 2008. Disponível em:< file:///C:/Users/anne/Downloads/88723-126110-1-SM.pdf>. Acesso em: 13 jun. de 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 01 junho. 2022.

BRONCKART, J. F. Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CARVALHO-SANTOS, Júlio Cesar de; MATTEI, Felipe. Textos multimodais na escola: estratégias para a produção e escrita de minicontos. R. Letras, Curitiba, v. 22, n. 36 p. 101-113, mar. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: 10.06.2023.

CASAROTO, K.; SANTOS, A. J. **Algumas reflexões sobre o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008. p. 1.434-1.442.

COUTO, M. **O Fio das Missangas**. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 131 – 134.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SME/COPED. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019. 184p.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. **Reflexões sobre a tipologia do material jornalístico: o jornalismo e as notícias**. In.: Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. V. 30. Nº. 1: p.p. 49-70, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/31cjJSy>>. Acesso em: 29 maio. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

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

KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo/Campo Grande: Cortez/Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1997.

MENEGASSI, José Renilson. **Comentários de revisão na reescrita de textos**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.35. Campinas, 2000. P.83-93.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In. ROJO, R. (Org.) *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

SANTOS, Júlio César de. **O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana**. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v.2. Rio de Janeiro: PUC – RJ, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

XAVIER, Antônio Carlos. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet**. *Revista Investigações*, v.18, n.2. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005. *Letras, Curitiba*, v. 22, n. 36, p. 101-113, mar. 2020.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM OLHAR A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Sandra Jesus Nascimento da Silva

RESUMO

Esse relatório em questão fala da importância da intervenção Educação Física, como uma área que também relaciona -se com a formação de alunos com deficiência intelectual e múltipla, proporcionando a aprendizagens e respeito ao corpo melhorando o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Essa pesquisa teve como objetivo registrar a ligação entre a proposta pedagógica da Educação Física na escola e as intervenções realizadas pelo professor de Educação Física com um grupo de alunos que apresentam deficiência intelectual e múltipla. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com estudo de caso com uma professora de Educação Física que atua na área numa escola de ensino fundamental. o instrumento usado foi um questionário com perguntas abertas e manuscritas.

Palavras-chave: pessoas com deficiência, educação física, escola.

INTRODUÇÃO

Sabendo-se que a Educação Física como área que desenvolve habilidades motoras, cognitivas e emocionais, também não podemos deixar de falar sobre a necessidade da existência de um trabalho com alunos da Educação Especial.

Esse relatório aconteceu com as práticas de ensino de uma professora de Educação Física numa Escola Municipal, com o propósito de observar o trabalho dessa professora e analisar os diversos desafios, dificuldades e avanços de alunos com deficiência. Sabemos da importância de que as aulas de Educação Física sejam adequadas às práticas que contribuam para desenvolvimento dos conhecimentos emocionais, motores e cognitivos.

Esse Relatório irá apresentar no primeiro capítulo Educação Física: um breve contexto histórico em relação a Educação Especial.

E no segundo capítulo apontará os dados num questionário realizado com uma professora de Educação Física da escola Municipal, com o objetivo de conhecer o seu trabalho, suas práticas e habilidades, e as intervenções que foram realizadas no cotidiano com os alunos com deficiência bem como análise de todo o conteúdo que foi passado aos alunos.

EDUCAÇÃO FÍSICA: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo aborda um breve contexto histórico sobre a Educação Física para alunos com necessidades especiais, o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ressalta que por muito tempo perdurou o entendimento de que a Educação Especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação a estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados a deficiência, em contraposição a dimensão pedagógica.

E a Educação Especial passa a definir como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotado e desta forma, trazendo a estes o direito de um Atendimento Educacional Especializado. Nos casos o que implica em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais desses alunos.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

E as escolas municipais, apresentam uma proposta curricular conforme o Documento Educação Física Desporto e Lazer, Proposta Orientadora das Ações. Esta caracterizada em dois segmentos para uma melhor organização do ensino. O primeiro segmento da proposta trata da Educação Física Escolar, conforme níveis e modalidades de ensino propostos pela educadora.

Fase I – Educação Física para a Educação Infantil (0 a 6 anos)

Educação Física para o Ensino Fundamental e Educação Profissional

Fase II – Escolarização Inicial – 7 a 14 anos

Fase III – Escolarização e Profissionalização – acima de 14 anos.

Entre esses, destacam-se ainda no primeiro segmento três níveis de atuação para a Educação Física Escolar (nível I, nível II e nível III). Independentemente da idade ou 15 da fase escolar em que se encontra, o aluno poderá ser inserido em um dos três níveis, dependendo, portanto, de suas condições momentâneas.

Nível I – Estimulação motora

Nível II - Estimulação das Habilidades Básicas

Nível III - Estimulação Específica e Iniciação Desportiva

No segundo segmento desta proposta caracteriza os Projetos Especiais, que dispõem sobre a Educação Física, Desporto e Lazer fora do contexto escolar, e contemplam as seguintes atividades

1. Educação Física – tem o objetivo de desenvolver, promover e manter hábitos saudáveis, pela prática de atividades físicas, que visem à qualidade de vida dos praticantes. Estão inclusas nesse programa: caminhadas, aulas de ginástica, hidroginástica, natação, judô, capoeira etc.

2. Lazer – tem o objetivo de promover atividades recreativas, como gincanas, jogos recreativos, danças, passeios, acampamentos etc.

3. Treinamento Desportivo – visam a iniciativas com atividades que propiciem a iniciação e o treinamento de atletas para competições locais, regionais, nacionais e internacionais.

PLANEJAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Levando em consideração o objetivo da pesquisa que é pesquisa de campo para observar e buscar dados para dar suporte e compreensão de como podemos pensar as práticas de ensino para estes sujeitos. O questionário foi respondido por uma professora de Educação física de uma Escola de Educação Municipal para conhecer mais e melhor o trabalho na área da Educação Física e assim realizar uma análise em relação ao planejamento, a proposta e formação de profissionais.

É evidente que a pessoa com necessidade especial é o ponto chave para o processo inclusivo, em um ambiente de aprendizagem significativa e de socialização com outras pessoas, trazendo condições de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento para seu crescimento, um caminho que leva à igualdade entre as pessoas.

A professora tem formação em Educação Física com Especialização na Educação Especial, sendo que atua nessa escola há quatro anos.

Quanto à avaliação das aulas e dos alunos, a mesma tem como princípio e proposta, “sempre iniciar a aula explicando aos alunos o que irão estudar e desenvolver neste dia, a fim de que eles compreendam a sequência e o objetivo da aula”. Ao final, retoma a partir do diálogo o que trabalharam o que aprenderam e entenderam.

Assim, a aula organiza-se de tal modo, rito de entrada, desenvolvimento e rito de final, o

que permite avaliar o processo de ensino aprendizagem, considerando-se que para o aluno com deficiência deve-se valorizar o seu processo de aprendizagem e não somente o resultado. Como principais critérios avaliativos consideram: a participação, a assiduidade, o comportamento, a expressão nas suas diferentes formas, a compreensão do estudado e sua aplicabilidade, observando-se as particularidades de cada aluno.

Segundo a professora, há um planejamento das disciplinas na escola, antes do início do ano letivo, o grupo de professores e equipe diretiva se reúnem, para definir e/ou propor temas gerais de estudo para o ano (plano anual). A partir deste, todos os professores elaboram e organizam seus planos de trabalho a partir deste tema, não desconsiderando as especificidades de cada componente curricular. Quando os conteúdos atendem o todo, o planejamento se dá de forma “interdisciplinar”. A Educação Física trabalha com o movimento, o desenvolvimento motor, seu foco maior. Assim, o trabalho da Educação Física (EDF) auxilia no desenvolvimento, mas um trabalho incoerente também desfavorece, afetando de modo negativo o aluno.

No primeiro momento de um contexto inclusivo o professor deve utilizar-se do momento de sociabilização, estabelecendo relações de afetividade entre alunos com deficiência, juntamente com os professores que vão ajudar neste processo, estabelecendo um propósito construtivo. Aproveitando para estudar essa criança e seus comportamentos não deixando de brincar e se divertir com ela (CASTRO, 2005).

Refletindo sobre o processo de ensinar e de aprender, é preciso salientar a importância do papel do professor, colocando-o em evidência. O professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado (SCHON, 1997).

Refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Em algumas escolas, frequentemente, o professor não leva em conta esse processo, nem tampouco considera as concepções prévias que os alunos têm. Dificilmente, os professores discutem estas questões, desconstruindo suas hipóteses e formulando novas ideias a respeito de como seus alunos aprendem. (BOLZAN, 1998).

Para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, utilizando como meio a Educação física Adaptada é de extrema importância que o professor de Educação Física tenha conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência que o aluno apresenta idade, em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. O educador deve também se atentar a diferentes aspectos do desenvolvimento humano biológico (físico, sensorial e neurológico), levando em conta interação social e afetivo-emocional (CIDADE, FREITAS; 1997).

O processo de interação caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo, pois a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta; há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico. Vygotski (1995) sugere que a interação pode ser vista a partir de duas perspectivas: pode surgir como um processo suscitador ou modulador,

ou seja, como os processos sociais interativos, depois, podem desempenhar um papel formador e construtor da atividade, isto é, os sujeitos, através de estímulos auxiliares, criam, com a ajuda de instrumentos e signos, novas conexões no cérebro, conferindo significado a sua conduta, ativando suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPDs), num processo de reflexão que se amplia, a partir das trocas cognitivas ocorridas durante esse processo.

As trajetórias profissionais definem modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício da atuação cotidiana na escola.

Eu pude observar a grande importância do planejamento e essa de maneira essencial para garantir um trabalho adequado e de forma satisfatória, com um maior conhecimento e aperfeiçoamento, tendo sentido e que possa me orientar e de perceber os efeitos mediadores do trabalho docente, chamam a atenção para a importância de planejar, mediante a escolha e o controle da intensidade das atividades propostas, de maneira que a sua utilização pode ser adaptada a qualquer grupo de alunos.

Notei que durante o meu trabalho o objetivo da Educação Física, enquanto processo educacional, não é a simples aquisição de habilidades, mas sim contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas. No aspecto social, ajudar a criança a estabelecer relações com as pessoas e com o mundo; no aspecto filosófico, ajudar a criança a questionar e compreender o mundo; no aspecto biológico, conhecer, utilizar e dominar o seu corpo; no aspecto intelectual, auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo.

INTERVENÇÃO NA PRÁTICA

(Projeto de Intervenção que poderá ser realizada na Prática dentro da sala de aula)

AULA PRÁTICA: Circuito de zig - zag;

TEMPO DE DURAÇÃO: 20 a 30 minutos, 1 vez por semana mantendo sempre a mesma rotina até o aluno assimilar;

PÚBLICO ALVO: Alunos com autismo e alunos com deficiência intelectual e motora nos primeiros anos do ensino fundamental;

MATERIAIS UTILIZADOS: Cones ou garrafas pet e bambolê;

OBJETIVO: Desenvolver a coordenação motora grossa, a lateralidade e a atenção;

PROCEDIMENTO: A professora irá colocar os cones ou garrafas pet intercalados com bambolês em determinados pontos estratégicos e irá conduzir os alunos a realizarem a atividade motora, andando em zig –zag conforme orientação da professora indo e voltando. Os cones podem ficar um deitado, outro em pé e vice-versa, na sequência fica: 1 cone, 1 bambolê, 1 gar-

rafa pet, 1 bambolê e assim por diante;

INTERVENÇÃO: Para os alunos que têm maior dificuldade, a professora pega na mão e conduz o aluno dentro do circuito, seguindo o cronograma da atividade. Em alguns casos a atividade pode ser realizada de maneira mais simples, em linha reta ou sem os bambolês. Obs: Essa atividade é aplicada em uma rotina contínua, e a professora poderá acrescentar mais obstáculos mediante o progresso do aluno na atividade.

AULA PRÁTICA: Quebra – cabeça com formas geométricas e cores;

TEMPO DE DURAÇÃO: 20 a 30 minutos, 1 vez por semana mantendo sempre a mesma rotina até o aluno assimilar;

PÚBLICO ALVO: Alunos com autismo e alunos com deficiência intelectual e motora nos primeiros anos do ensino fundamental;

MATERIAIS UTILIZADOS: Quebra- cabeças;

OBJETIVO: Desenvolver a coordenação motora fina, a noção de cores, o raciocínio lógico, a memorização e a atenção;

PROCEDIMENTO: A professora irá ofertar para o aluno peças de quebra – cabeça, a fim de que ele comece a montar. Todas as peças devem ser coloridas ou ter algumas formas geométricas ex: círculo, quadrado, etc;

INTERVENÇÃO: Em todo tempo a professora deverá auxiliar o aluno para que ele consiga identificar a cor e/ou a figura geométrica, mostrando e apontando para o aluno os encaixes para facilitar o manuseio pelo aluno, e caso o aluno tenha uma dificuldade maior, a professora irá orientá-lo para separar as cores que são iguais. .Obs: Essa atividade é aplicada em uma rotina contínua, e a professora poderá acrescentar mais obstáculos mediante o progresso do aluno na atividade.

CONCLUSÃO

O ponto de partida crucial para se entender o processo de construção do conhecimento dentro de um contexto no cotidiano escolar é a reflexão sobre as práticas pedagógicas do professor, seus desafios, êxitos e resultados alcançados, e isso implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de produção cultural, espaço .

Daí a conclusão de que o professor de Educação Física não pode ser considerado simplesmente como o recreador ou coisa parecida. Na verdade, o professor é um agente político pedagógico que apresenta bases filosóficas e científicas suficientes para poder “dar conta” das ações concretas para compreender a dinâmica social – onde desenvolve sua ação profissional – a fim

de defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade.

Durante observações e análises realizadas durante as aulas de Educação Física, percebi a importância do planejamento das aulas, considerando as vivências dos alunos, suas limitações e avanços, bem como o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Sabendo-se que cada aluno é diferente um do outro, o professor deve ter a habilidade de adequar as atividades de maneira que atenda as necessidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, EDLER, R. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA. 1998.

CIDADE, R. E. ; FREITAS, P. S.; **Noções sobre Educação Física e Esporte para pessoas portadoras de deficiência**. Uberlândia, 1997., 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, A.(Coord) Os professores e sua formação. Lisboa; Publicações Dom Quixote, 1997.

GORGATTI, M. G.; COSTA R. F. **Atividade física adaptada**. São Paulo: Manole, 2005.

PEREZ, GÓMEZ, Angel I. **O pensamento prático do professor- A formação do professor como profissional reflexivo**. IN: NÓVOA, Antonio (Coord). Os professores e sua formação, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

REFERENCIAL CURRICULAR. 2009. v. 2.

ROSADAS, S. C. **Educação Física e prática pedagógica: portadores de deficiência mental**. Vitória, ES: Ufes;. Centro de Educação Física e Desportos, 1994.

STRAPASSON, A. M. **Apostila de Educação Física para pessoas com deficiência, da faculdade de Pato Branco. Pato Branco, PR: Fadep, 2006, 2007.**

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. **A Educação Física na educação especial**.

Revista Digital, Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** -Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones,1995.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O SIGNIFICADO DE PODER E POLÍTICA EM HANNAH ARENDT

PAIXÃO, Vivian Santana

RESUMO

Este artigo objetiva fazer uma reflexão sobre os conceitos de política e poder no pensamento de Hannah Arendt. Para a autora, o poder está associado à capacidade de iniciar e de desenvolver ações com os outros, estando fortemente relacionado com a liberdade. Nessa mesma linha, a política é uma instância de fundação do mundo comum e de resistência à sua destruição.

Palavras-chave: Poder. Política. Hannah Arendt.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the concepts of politics and power in Hannah Arendt's thought. For the author, power is associated with the ability to initiate and develop actions with others, being strongly related to freedom. Along the same lines, politics is an instance of founding the common world and resisting its destruction.

Keywords: Power. Policy. Hannah Arendt.

INTRODUÇÃO

Poder e política são dois temas que foram amplamente abordados pela cientista política Hannah Arendt. Em várias de suas obras, ela discorreu sobre esses assuntos, mostrando a relação entre eles e a forma que ambos podem ser utilizados para o bem público.

Ao longo do trabalho, será visto que, de acordo com a autora, o poder não é um gesto individual, mas de um grupo, e que sem a participação dos cidadãos, o poder pode se tornar obrigação, mando e pavor, mas não ação. A ação política tem como fundamento a liberdade e não o controle do indivíduo. O poder, ao ser formado por palavras e iniciativas, faz a política ter o potencial de união e transformação de realidades. Ele existe quando os homens agem unidos e perde força no momento em que eles se separam.

Hannah Arendt explica que o poder surge no momento em que um grupo de pessoas se reúne e age de comum acordo. Com esta junção de poder e ação, a autora dispõe o poder nos limites do espaço político.

O espaço político, definido por Arendt, é aquele em que a ação e o discurso entre os sujeitos sociais acontecem juntos. A ação ocorre por meio da particularidade de cada agente, sempre que este deixa no espaço político seus propósitos e ideias. A ação acontece através do fazer político em conjunto e da troca de opiniões.

O PODER NA VISÃO DE HANNAH ARENDT

O princípio do pensamento de Hannah Arendt é a dor. O trauma causado pelo nazismo e suas práticas de extermínio, nos campos de concentração da Alemanha, reflete-se em toda sua obra. Na sistematização de poder feita pela autora, fica nítida a sua experiência com o regime totalitário. Em Arendt, a reflexão sobre esse tema tem como base sua história de vida e não a defesa de ideologias nem a continuação de um padrão de poder governamental.

E assim como a lei de países civilizados pressupõe que a voz da consciência de todo mundo dita “Não matarás”, mesmo que o desejo e os pendores do homem natural sejam às vezes assassinos, assim a lei da terra de Hitler ditava à consciência de todos: “Matarás”, embora os organizadores dos massacres soubessem muito bem que o assassinato era contra os desejos e os pendores normais da maioria das pessoas. No Terceiro Reich, o Mal perdera a qualidade pela qual a maior parte das pessoas o reconhecem – a qualidade da tentação. Muitos alemães e muitos nazistas, provavelmente a esmagadora maioria deles, deve ter sido tentada a não matar, a não roubar, a não deixar seus vizinhos partirem para a destruição (pois eles sabiam que os judeus estavam sendo transportados para a destruição, é claro, embora muitos possam não ter sabido dos detalhes terríveis), e a não se tornarem cúmplices de todos esses crimes tirando proveito deles. Mas Deus sabe como eles tinham aprendido a resistir à tentação. (Arendt, 2000)

Arendt, em todas suas análises, defende o poder como sendo a dimensão de criar homens livres, e essa liberdade é a capacidade de agir com os outros. Ela colocou a categoria da ação para se refletir sobre o poder. Para a autora, o poder é constituído de ação, condição humana e espaço público. É importante ressaltar que para Hannah Arendt “a condição humana não

é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constituem algo que se assemelhe à natureza humana” (Arendt, 1983).

O poder se relaciona ao uso livre do espaço público e não à sua normatização jurídica. Arendt situa o poder no âmbito do sentido e na esfera da linguagem, por isso não o confunde com a força e a violência.

A autora propõe retornar à tradição greco-romana, que fundamenta o conceito de poder no assentimento e não na violência. Essa tradição é encontrada em Atenas e na Roma antiga, pois tanto o conceito de isonomia, no primeiro caso, como o conceito de civitas, no segundo, lidam com uma ideia de poder cuja base não se relaciona à obediência e não identifica o poder com dominação. Apesar de utilizarem o termo “obediência” – mas sempre obediência às leis em vez de aos homens – o que eles entendiam era “apoio às leis para as quais os cidadãos haviam dado o seu consentimento” (Arendt, 2001). Assim, segundo Arendt, “é o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e este apoio não é mais do que a continuação do consentimento que trouxe as leis à existência” (Arendt, 2001). Outra característica do conceito arendtiano de poder é que ele está vinculado ao momento da fundação de uma comunidade, dando existência às suas leis. Para a autora alemã,

o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome (Arendt, 2001).

Esta definição destaca aspectos importantes: o poder é um fenômeno da ação humana e um acontecimento da “ação coletiva”. Ele surge no momento em que um grupo é formado, o que corrobora com a teoria de que o poder está ligado a um momento de fundação e, pra finalizar, Hannah Arendt mostra que quando alguém está no poder é porque tem a autorização do grupo para falar em seu nome.

A ação coletiva que funda o grupo propõe que neste momento a esfera pública é criada, pois a “ação em concerto” que “funda o grupo” só pode surgir através de um compromisso público em que o acordo e o consentimento apareçam. É no momento da fundação que se legitima o poder. De acordo com Arendt, “o poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então possa seguir-se” (Arendt, 2001).

O poder enquanto fundação define de que forma autoridade será, ao mesmo tempo, reconhecida e exercida. O poder como é um “momento fugaz” (Arendt, 1983) não garante a continuidade da comunidade política. Dessa forma, é preciso criar algo que se dedique a refletir a realidade depois do poder. Então, surge o conceito de autoridade: é a capacidade de dar ordens sem a necessidade de coação a cada nova ordem dada. A autoridade é reconhecida e atribuí respeito aos seus portadores. A origem desse respeito aparece no ato fundacional, isto é, no poder. Ou seja, a autoridade é a institucionalização do poder.

Já que poder significa consentimento e apoio às instituições, logo não existe governo baseado na violência e onde há violência, o poder não existe mais. Não se trata, no entanto, de qualquer consentimento, mas aquele cuja base está em um acordo entre homens livres e iguais.

O poder não pertence a uma pessoa, mas a um grupo, e só existe enquanto o grupo estiver unido. Dessa maneira, nota-se que o poder em Arendt, é o resultado da ação humana e pressupõe o espaço público, que a autora alemã acredita ser o espaço do poder cuja finalidade é fazer com que haja a interação entre os indivíduos livres. Além disso, o poder não consiste na vontade alheia para os fins desejados, mas na formação de uma vontade comum baseada no consenso, isto é, do resultado do diálogo entre os cidadãos na esfera pública.

Hannah Arendt acredita que aquele que, por algum motivo, se isola e não participa da convivência humana, renuncia ao poder, tornando-se impotente, por mais importantes que sejam suas ações. Assim, a geração do poder não é um trabalho, mas a consequência da ação conjunta entre os homens, que revela a singularidade de cada indivíduo.

A POLÍTICA DO PONTO DE VISTA ARENDTIANO

Hannah Arendt, a partir do surgimento dos campos de concentração, ligou o totalitarismo ao mal. O seu ponto de vista mostra que cidadãos comuns podem realizar ações cruéis sem qualquer motivação em cometer maldades. Isso fica claro quando a autora discorre sobre a personalidade de Eichmann no livro *Eichmann em Jerusalém*.

Nesta obra, fica evidente que um homem simples pode fazer ações maldosas sem ter a menor intenção, querendo, simplesmente, cumprir as ordens dadas por seus superiores. Ele não praticou o mal motivado pela ambição, ódio ou doença psíquica. Foi esse acontecimento que levou Arendt a usar o termo banalidade do mal. O indivíduo que praticante o mal banal não sente culpa; ele age como uma engrenagem do mal.

Vi um sujeito que como ele mesmo disse nunca maltratou pessoalmente um judeu. Um eficiente funcionário que se serviu ao III Reich, poderia igualmente ter sido diligente, servidor de qualquer outro regime que lhe pagasse um salário, reconhecesse seus méritos, promovendo-o regularmente e ao fim da carreira, pagasse a merecida aposentadoria, numa palavra “Um homem banal”. (Arendt, 2000)

Tendo em vista este fato, a autora indica a retomada da política como sendo a fundadora do mundo comum, resistindo à sua destruição. Para ela, a política é a responsável pelo surgimento do novo, como ação plural, apresentando-se não somente como uma alternativa, mas também sanando necessidades.

O conceito de política para Hannah Arendt é que a mesma implica não só a possibilidade de começar, de criar algo novo, mas também que a ação política não acontece no isolamento, sempre é uma ação em conjunto, sendo um acordo entre iguais. Dessa forma, mesmo que o começo seja fruto do trabalho de um único agente, há a necessidade de outros participantes para que a ação aconteça e seja concluída. Para a autora, “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais

num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças.” (Arendt, 1998)

Para Hannah Arendt, a política ocidental, que nasceu com os gregos, é denominada de “vida activa” (Arendt, 1983), que tem como base atividades vitais como forma de realização de uma vida qualificada. Vida qualificada que se constitui no encontro e no confronto das pluralidades através do discurso, do debate livre em um espaço público. A criação do mundo resulta da ação que tem como ponto de partida as relações políticas, tornando a ação discursiva, que mobilizava os cidadãos em torno da política, como característica principal dos seres humanos.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso e da ação para se fazerem entender. (Arendt, 1983)

No entanto, o mundo grego constituiu uma estrutura política hierárquica, na medida em que acreditava que o bom funcionamento da pólis dependia do fato de que cada homem cumprisse o seu papel. Desta maneira, a sociedade grega se dividia em um plano inferior da vida humana, que Arendt chama de labor, cuja característica principal é a satisfação das necessidades biológicas. O labor era o centro das relações produtivas que se estabeleciam no espaço privado, cujo objetivo era a manutenção das necessidades biológicas e fisiológicas de sobrevivência (comer, dormir e a manutenção do corpo), trabalhos feitos pelos escravos, pelas mulheres e crianças, que faziam a manutenção do lar, espaço dedicado ao cuidado da vida biológica. A autora enfatiza que “como o processo natural da vida reside no corpo, nenhuma outra atividade é tão imediatamente vinculada à vida quanto o labor” (Arendt, 1983). Em um segundo lugar, ficaria a dimensão do trabalho direcionado a artesãos e comerciantes e realizado, por meio de instrumentos, em certos locais específicos da cidade. No primeiro plano da vida ativa, está a ação que é definida através da política e das ações provenientes dela, atividade dos cidadãos e realizado em praça pública.

Para Hannah Arendt, o que torna o homem um ser político é sua capacidade para a ação; ela o auxilia a se reunir com seus iguais e a agir em comunhão, almejando objetivos comuns que antes não teriam condições de suportar. Para que a ação exista é necessário que os homens se comuniquem, interajam e se expressem por meio do discurso no espaço público, sendo este, o principal local para a concretização da ação e da liberdade. A ação é a atividade que faz parte do universo político, que tem como fator essencial a competência para iniciar algo novo.

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política — sendo antes de mais nada indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política, quer se trate, no sentido da Antiguidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se

trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade. (Arendt, 1998)

É importante salientar que para a cientista alemã, o espaço político é o lugar das aparências: os sujeitos não fazem política com suas fragilidades e preocupações pessoais, mas sim levando a público a sua capacidade de agir e de convencer. O espaço político é considerado pela autora como um artifício humano em que os cidadãos podem ser iguais e, ao mesmo tempo, serem apresentados como seres plurais. A geração de poder e a implantação da liberdade são os elementos mais marcantes do espaço político. De acordo com Arendt “para a pergunta sobre o sentido da política existe uma resposta tão simples e tão concludente em si que se poderia achar outras respostas dispensáveis por completo. Tal resposta seria: o sentido da política é a liberdade.” (Arendt, 1998)

A ação é possível a partir do princípio de isonomia, que garante a igualdade precisamente porque os homens não são iguais, sendo este o espaço da liberdade que se relaciona como a razão de ser da política. A política é um espaço não geográfico, mas mesmo assim atua como espaço para a ação e o discurso a partir do conceito de isonomia. Assim, liberdade e política não são separadas, pois estão associadas à capacidade do homem agir. Contudo, a ação política só pode ser vista como liberdade se não sofrer qualquer forma de funcionalização e de instrumentalização, como ocorre nas atividades do labor e do trabalho, em que o valor não estaria, ao contrário da ação política, no desempenho em si mesmo, mas sim em um resultado, uma finalidade a ser alcançada quando o processo de produção termina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer os conceitos de poder e política em Hannah Arendt é de extrema importância para entender o seu pensamento e sua visão de mundo. É interessante perceber que, mesmo tendo sofrido os horrores do nazismo, a autora continua acreditando que há possibilidade de existir um mundo mais justo onde os homens unidos possam fazer diferença na sociedade em que vivem.

Para a autora, o poder se relaciona com a possibilidade dos indivíduos agirem em conjunto, formando homens livres. Ressalta-se que para ela, o poder é constituído de ação, condição humana e espaço público.

Seguindo os mesmos pressupostos, a política para Hannah Arendt implica não só a possibilidade de criar algo novo, mas também no fato em que a ação política só acontece quando existe uma ação em conjunto, sendo um acordo entre iguais.

Para finalizar, diferente do que muitos acreditam, para a autora estudada, poder e política são práticas fundamentais para a melhoria da esfera pública e para a transformação do homem em cidadão com deveres e direitos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maria Aparecida Azevedo de. A relação entre lei e poder em Hannah Arendt.

AGUIAR, Odílio Alves. A dimensão constituinte do poder em Hannah Arendt.

ARENDT, Hannah. O que é política? Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. A condição humana. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

_____. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Poder e violência. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

PERISSINOTTO. Renato M.. Hannah Arendt, poder e a crítica da “tradição”.

TORRES, Ana Paula Repolês. O sentido da política em Hannah Arendt.
Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S0101-31732007000200015&lang=pt



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

O CONTO DE FADAS E SUA FUNÇÃO TERAPÊUTICA

Camila Morais

RESUMO

Como parte importante da história e da literatura nacional e mundial, o valor pedagógico dos contos de fadas é reconhecido desde a antiguidade para auxiliar crianças em sua aprendizagem. Neste trabalho, porém, procuraremos destacar quais são as contribuições do conto para a área da Psicanálise a partir da apresentação e da leitura dessas histórias para pacientes com alguma disfunção mental.

Palavras-chave: Valor pedagógico, Psicanálise, disfunção mental.

ABSTRACT

Fairy Tales are an important part of national and international literatures, and their pedagogical and teaching value in help kids to acquire their language is well-known since ancient times. Along this article, however, we are going to highlight these stories' contributions to Psychoanalysis through their presentation and reading to patients with mental disorder.

Keywords: Teaching value, Psychoanalysis, mental disorder.

INTRODUÇÃO

Os Contos de Fadas são parte importante da história da literatura nacional e internacional, sobreviveram ao tempo passando pelas mais antigas e diversas culturas e continuam até hoje presentes no imaginário popular adulto e infantil. Tem parte da sua força na tradição medieval tanto que é através da oralidade que até hoje eles são transmitidos de geração para geração. Os contos imortalizaram seus narradores e autores e hoje são também utilizados para auxiliar terapeutas e psicanalistas que fazem o uso deles com seus pacientes. É indiscutível que no âmbito pedagógico o conto traz contribuições importantíssimas para auxiliar a criança no processo de

aquisição da linguagem oral e escrita. Mas não é só na área da Pedagogia que este tipo de literatura funciona como ferramenta de trabalho. Desde a antiguidade, de acordo com estudos de Dieckmann (1986), Hisada (1998) e Melli & Giglio (1999), os contos de fadas já exerciam função terapêutica e já eram usados pelo povo hindu para tratar de pessoas que tinham problemas mentais. Essas histórias eram lidas para esses indivíduos meditarem e se acalmarem. Na área da Psicanálise, estudiosos defendem que o trabalho com o conto fantástico auxilia no tratamento de crianças, jovens e adultos já que este tipo de leitura gera introspecção e a possibilidade de avaliar e reavaliar sentimentos. É também através da leitura dos contos de fadas que o ser pode entender que seu sofrimento é passageiro e alimentar a esperança em desfechos com finais felizes.

OS CONTOS DE FADAS E SUA FUNÇÃO TERAPÊUTICA

Conforme avalia Caldin (2004), a leitura do conto é especialmente importante no tratamento infantil, porque através dela a criança doente encontra a universalização de seu problema e enxerga no contexto de um enredo fantástico a garantia de que ela não está sozinha em seu sofrimento. Isso lhe serve como ferramenta de consolo e reconforto e, também, fonte de prazer na hora do ouvir, do representar e do assistir. O conto produz alegria. E a alegria é terapêutica, segundo o autor. Além disso, a leitura do conto pode promover a melhora do convívio social do indivíduo, se feita em grupo, o que caracteriza outro fator importante para a cura das doenças da mente como a depressão, por exemplo. A dupla literatura e terapia pode ainda ser enriquecida se, ao final da leitura, a criança for incentivada a refletir sobre a relação entre o mundo real e o da imaginação e fazer a troca de ideias com os colegas. A contagem de histórias serve também para mostrar ao público infantil como aumentar e adaptar seu repertório de soluções para problemas e dilemas a serem enfrentados durante a vida além de fazê-lo compreender melhor seus sentimentos, suas motivações e aumentar sua confiança, sem falar na contribuição para a construção de valores como os de solidariedade, respeito, lealdade, entre outros. Posse (2004) vê no trabalho com este tipo de leitura, quando direcionado ao tratamento de pacientes psicossomáticos e se baseando na psicoterapia junguiana, a possibilidade de interpretar os contos e os sonhos desses pacientes através de imagens e mitos, produzindo reflexões que façam sentido para a psique do indivíduo psicossomático tornando sua comunicação funcional e promovendo sua socialização. Para pacientes em internação hospitalar, Ferreira (1991) destaca a importância da leitura dos contos de fadas como recurso terapêutico que podem contribuir para a reordenação e transformação do pensamento e evolução e fortalecimento do paciente através da exploração dos enredos de atmosfera afetuosa e misteriosa, com histórias que tratam sobre dificuldades humanas e caminhos para a resolução de conflitos. Costa (2002), inclusive, relata através de resultados positivos obtidos no tratamento de crianças com câncer que essas tratativas comprovadamente ajudaram pacientes infanto-juvenis a expressar com mais naturalidade seus medos e angústias. Mesmo com aqueles pacientes mais velhos em psicoterapia que tiveram qualquer falha em seu desenvolvimento e, por isso, pouco contato e referências sobre o lúdico durante a infância, é possível obter resultados positivos na intervenção clínica através do

trabalho com essas histórias para diminuição da angústia e melhor compreensão de dificuldades. Ouvir contos fantásticos pode colaborar ainda para preencher eventuais lacunas resultantes da falta de um contexto lúdico e do brincar que eles não tiveram acesso durante a infância. De acordo com todos estes pesquisadores, a função terapêutica do conto para obter êxito tem relação direta com a afetividade, a ludicidade e a química presentes na relação entre quem narra a história e o paciente ouvinte. É preciso que haja uma trama afetiva entre o narrador e a criança, segundo Ferro (1995). O ato de contar histórias, dentro da Psicanálise, assume incontestável potencial terapêutico, Gutfreind (2003, 2004) entende que a partir de sua função como estímulo à vida imaginária e de simbolização, o conto adquire estímulos que capacitam o pensar. Em seus estudos ele faz menção a um trabalho desenvolvido com crianças de escolas da rede de ensino público em Porto Alegre com transtornos de aprendizagem que obtiveram resultados positivos e a partir da leitura e relação com os contos de fadas passaram a ser mais atentas, menos hiperativas e mais conscientes de seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar e ouvir histórias é uma prática muito prazerosa para pessoas de todas as idades e segundo Abramovich:

“é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo assentava ao redor do fogo para esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que vinham de longe de suas pátrias contavam e repetiam histórias para guardar suas tradições e sua língua.” (ABRAMOVICH, 1999 p.17)

Esse aspecto da oralidade promoveu a incorporação dos contos às diferentes culturas. E com o tempo essa prática se tornou uma ferramenta importantíssima para professores em todo o mundo, que veem nesta prática uma das técnicas mais adequadas de ensino e aprendizagem na educação infantil. A estrutura dos contos e sua diversidade de temas, permite ao narrador, professor, contador de histórias, terapeuta direcionar sua prática de acordo com mensagens específicas que queiram trabalhar com seus ouvintes ou pacientes, e, de maneira geral, esse universo de temas vai ajudar a criança a desenvolver seu raciocínio, atenção, criatividade, construção de valores, senso crítico, capacidade de analisar e conhecer mais o mundo que está a sua volta, discernimento, memórias etc.:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 2006 p.17).

Segundo Abramovich (1999) “Quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. Quanto mais intrigante e interessante for a leitura da história, mais a criança se sentirá atraída pela leitura e vai guardar o enredo do que ouviu com mais riqueza de detalhes, e, mesmo que a história seja contada repetidas vezes, a cada novo contato com o mesmo texto ela terá experiências diferentes de leitura. Ex-

perimentar diferentes interações com histórias infantis e por repetidas vezes motiva o processo de compreensão da sociedade ao seu redor através da leitura e da contação de histórias além de promover a oportunidade de aprender sobre o universo brincando, por meio da experiência prazerosa de ler. Assim, o contato das crianças com a contação de histórias desde cedo faz com que elas desenvolvam sua imaginação, criatividade, senso crítico, poder de observação e do gosto artístico, também faz com que estabeleçam uma ponte entre o mundo imaginário e o real, melhorem seu raciocínio lógico, sua atenção, e por fim, ampliem seu vocabulário e gosto pelo texto literário e aprimorem sua linguagem escrita e oral. Por meio da leitura, da indispensável contação de histórias e da interação lúdica, terna e possivelmente mágica e divertida com o narrador, pacientes e alunos são motivados a aceitar e conviver melhor com sua doença e dilemas de sua existência, falar de suas experiências, dúvidas e angústias e a ressignificar suas dores. Em resumo, os contos ao longo do tempo adquiriram importante função terapêutica e se tornaram, para além dos muros escolares, ferramentas mediadoras entre o real e o imaginário não só para o trabalho com o público infantil nas escolas, mas também para o trabalho com pacientes da psicanálise que apresentam alguma disfunção mental.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices (3a ed.). São Paulo: Scipione, 1999.

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CALDIN, C. F. A aplicabilidade de textos literários para crianças. Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 2004.

COSTA, C. L. Câncer infantil: a realidade da doença na fantasia dos contos de fadas. Acta Oncológica Brasileira, 2002.

DIECKMANN, H. Contos de fadas vividos. São Paulo: Paulinas, 1986.

FERREIRA, M. P. Contos de fada como atividade terapêutica. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 1991.

FERRO, A. A técnica na psicanálise infantil: a criança e o analista da relação ao campo emocional. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GUTFREIND, C. O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUTFREIND, C. Contos e desenvolvimento psíquico. Viver Mente & Cérebro, 2004.

HISADA, S. A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

HISADA, S. Conversando sobre psicossomática. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

MELLI, R. & GIGLIO, J. “Enquanto o seu lobo não vem...” Contos de fadas na escola. Relato de uma experiência. Psico-USF, 1999.

POSSE, M. Psicoterapia jungiana para la somatización. The European Journal of Psychiatry, 2004.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES NO ENSINO DE CORDEL E XILOGRAVURA PARA OS ESTUDANTES DO CIEJA NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cláudia Oliveira Figueiredo¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como a prática das metodologias ativas, mais especificamente, a rotação por estações no contexto da educação de jovens e adultos, podem contribuir de forma significativa para uma educação inclusiva e participativa baseada no protagonismo do estudante, na interdisciplinaridade e no respeito à diversidade. Para tanto, este artigo apresenta uma breve definição do que é o ensino híbrido e o modelo de Rotação por estações, em seguida, apresenta uma análise dessa prática no contexto de ensino de Cordel e Xilogravura para os estudantes do CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos).

Palavras-chave: metodologias ativas, rotação por estações, DUA, interdisciplinaridade, inclusão, cordel, xilogravura

INTRODUÇÃO

Cada vez fica mais claro para nós, educadores, que a metodologia de ensino na qual o professor é o centro das atenções, detentor e transmissor do conhecimento está, não somente ultrapassada, mas também impraticável. Vivemos na pele o fracasso desta prática que vem de uma época em que a escola remetia a ambientes nos quais o intuito era controlar corpos e mentes, para que esses pudessem servir de forma satisfatória à uma sociedade na qual a ordem estabelecida deveria perpetuar. Um contexto no qual os aprendizes ou trabalhadores deveriam apenas obedecer a ordens e regras sem participar do processo de construção dessas regras, sem ter respeitadas suas especificidades e necessidades, interesses e aptidões, tendo pouca ou nenhuma autonomia durante o processo.

Por outro lado, vemos o crescimento dos recursos tecnológicos que permitem às pessoas terem acesso à informação onde e quando quiserem. Nesse sentido, a escola deve estar à altura

¹ Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Médio, Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

do seu tempo e ser um lugar onde conteúdos não são impostos, mas onde, de forma democrática e dialógica, professores e estudantes possam pensar na importância de se conhecer este ou aquele assunto, de obter esta ou aquela informação. O trabalho do professor, deve ser então, de fazer curadoria e mostrar conexão entre o conteúdo do currículo e a realidade do estudante. E estando à altura do seu tempo, a escola deve utilizar os recursos tecnológicos em prol do ensino, ao invés de tentar impedir o acesso a eles.

As metodologias ativas e o ensino híbrido devem fazer parte da prática pedagógica na escola, bem como a participação e a autonomia dos estudantes deve ser um fator preponderante no processo de elaboração do currículo e planejamento de aula.

Em se tratando de inclusão escolar, a escola deve estar mais preparada para atender aos estudantes com deficiência ou dificuldade no aprendizado, oferecendo estratégias de ensino que possam contemplar todos os estudantes e respeitar suas especificidades.

A Rotação por estações é um modelo de ensino híbrido que oferece ao estudante diversos recursos e meios para apropriação de um mesmo conteúdo. São disponibilizados materiais escritos, imagens, vídeos, atividades on-line, atividade prática, trabalho colaborativo e instrumentos diversos de devolutiva e avaliação. Isso vai diretamente ao encontro da abordagem DUA (Desenho Universal para Aprendizagens) - “um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam à acessibilidade para a aprendizagem dos alunos” - (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022, pg.15) e “aponta princípios norteadores para favorecer a aprendizagem e as práticas, a partir do uso de recursos, incluindo os digitais, que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo” (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022, pg.16) , contribuindo, dessa forma, para a eliminação de barreiras no processo de aprendizagem dos estudantes de um modo geral e dos estudantes com deficiência.

A Literatura de cordel é também um tema muito pertinente no contexto do CIEJA, pois uma parte considerável dos estudantes dessa modalidade é do Nordeste e a literatura de cordel juntamente com a xilogravura, por serem temas significativos para esses estudantes, despertam interesse e um maior engajamento nas atividades propostas.

O ENSINO HÍBRIDO E O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Considerando que as turmas são heterogêneas e que os estudantes têm tempos, ritmos e modos diferentes de aprendizagem, a escola no modo tradicional, não consegue garantir a todos os alunos o acesso ao currículo e promover uma educação plena. Com o uso da tecnologia, os estudantes podem acessar os conteúdos da maneira que atenda melhor às suas necessidades específicas de aprendizagem. Com os conteúdos disponíveis de forma on-line, o estudante que se encontra mais avançado no assunto em pauta, pode se aprofundar, ir mais além, e o que ainda não domina o assunto pode se deter mais tempo e assim conseguir apropriar-se do conteúdo. O estudante tem a vantagem de ter um ensino mais personalizado, pois além das atividades escritas e presenciais, essas atividades on-line, permitem que o professor atenda cada estudante de forma mais eficiente e individualizada, além de contar com recursos audiovisuais e interativos.

Segundo Christensen, Horn e Stalker (2013), ensino híbrido é definido como um programa

de educação formal, que permite ao aluno realizar as atividades propostas por meio do ensino on-line e presencial, de modo integrado.

(...) o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (Moran, 2015, p. 39)

A Rotação por estações é um modelo de ensino híbrido. Nesse modelo, as atividades são apresentadas da seguinte forma: on-line - que neste caso são realizadas em sala de aula -, ensino conduzido pelo professor - em pequenos grupos ou individualmente-, registros e atividades no papel.

É uma metodologia muito inclusiva na qual o aluno é realmente protagonista, pois o estudante percorre por ele mesmo uma trilha de aprendizagem sobre um determinado tema, trabalhando individualmente ou de forma colaborativa. O processo de ensino e aprendizagem não está centralizado no professor que, neste caso, trabalha muito mais como um curador, um mediador, tendo em vista que é ele quem seleciona e/ou produz o material a ser utilizado pelo estudante, organiza o espaço e seleciona os recursos que serão utilizados. O professor deve envolver todos os estudantes nas tarefas, viabilizar a autonomia por meio de instruções claras e roteiros de estudo, orientá-los durante o processo, sanar dúvidas e garantir que os estudantes tenham seus tempos e especificidades respeitados. As atividades são divididas em estações, que devem ser independentes umas das outras para que todos possam começar as rotações de forma simultânea. O professor começa explicando como será a aula e o objetivo a ser alcançado. Depois distribui o roteiro da aula para cada estudante ou grupo. Dentre as estações, pelo menos uma delas precisa contar com recursos tecnológicos para a execução de uma atividade. Os estudantes devem percorrer todas as estações e fazer o que for proposto em cada uma delas. O material de leitura pode ser impresso ou digital. A atividade pode ser impressa ou on-line, como um questionário do Google ou uma interação em alguma plataforma, por exemplo.

A LITERATURA DE CORDEL E A XILOGRAVURA TRABALHADAS NO MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COM OS ESTUDANTES DO CIEJA

Existe uma ampla diversidade entre os estudantes do CIEJA. Pessoas de diferentes perfis encontram-se reunidas devido a variadas circunstâncias que as impediram de concluir seus estudos na época apropriada. É possível encontrar estudantes que, embora exerçam atividades profissionais, percebem a necessidade de aprimorar sua formação acadêmica para conquistar melhores oportunidades de carreira. Há também aqueles de idade mais avançada, que sentem a necessidade de estudar para auxiliar seus filhos e netos, bem como pessoas que almejam unicamente a satisfação pessoal de aprender a ler e escrever, nutrindo o sonho de ampliar seus conhecimentos. Destaca-se, ainda, a presença de adolescentes que, por distintas razões, não conseguiram concluir seus estudos EMEF's. Além disso, mais especificamente no CIEJA professor Francisco Hernani, onde a atividade foi realizada, é possível observar uma

especificidade: o considerável número de estudantes com deficiências.

Apesar de toda a diversidade dos alunos da EJA, existe um fato em comum entre eles: a pressa. Eles querem estudar e aprender o necessário, apenas o que para eles faz sentido, o que eles consideram imprescindível. E nesse ponto, chegamos a uma das maiores barreiras do processo de aprendizagem: a falta de contexto dos assuntos estudados e a falta de significado desses conteúdos na vida dos estudantes. Por esse motivo, o CIEJA sendo um projeto diferenciado, procura no processo de ensino e aprendizagem, ter uma escuta qualificada e conta com a participação ativa dos estudantes. São feitas enquetes, pesquisas, autoavaliações, tudo visando a construir um Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades e interesses dos alunos. Com isso em mente, quando pensamos em trazer a Literatura de cordel para os estudantes da unidade, o primeiro passo foi consultá-los sobre o interesse deles nessa literatura. Os estudantes do CIEJA são, em grande parte, nordestinos e nordestinas e esse foi um dos motivos que despertaram o interesse deles no assunto. A literatura de cordel representa fortemente o Nordeste e muitos dos nossos estudantes, que até então só haviam escutado sobre, vislumbraram a oportunidade de realmente conhecer o cordel. Começamos levando um convidado na escola, um cordelista e xilogravurista que mostrou seu trabalho e encantou os estudantes. Quando fizemos a proposta, eles ficaram interessados não só em conhecer mais a literatura de cordel e a xilogravura, mas também em produzir cordéis e fazer suas próprias ilustrações com a técnica da xilogravura.

Em seguida, fizemos o planejamento da aula. Consideramos os temas Literatura de cordel, Xilogravura e Baião como assuntos afins e que se completavam e por isso decidimos fazer a interdisciplinaridade com os componentes curriculares: Português, Artes e Educação física. Planejamos essa atividade para o mês de junho, pois é época das festas juninas, quando as tradições nordestinas ficam mais em evidência.

O planejamento da aula de rotação por estações

Componentes curriculares: Português, Artes e Educação física

Estações: Baião-de-dois, Mandacaru e Arrasta-pé

Tempo: 3 aulas seguidas de 45 minutos + 1 aula de 45 minutos em dia posterior para fechamento + 1 aula de 45 minutos para a autoavaliação

Turmas: Módulo 4

Professores: Cláudia – Português, Waldirene – Artes, Eliane – Educação Física

Assunto: Literatura de cordel, componente curricular Português - Xilogravura, componente curricular Artes - Baião, componente curricular Educação física.

Recursos: cada professor selecionou e preparou o material e recursos da sua estação. Veremos esses recursos mais adiante.

No dia da aula, primeiro reunimos os todos os estudantes na biblioteca e explicamos o objetivo e a dinâmica da aula. Orientamos que eles trabalhassem em duplas ou trios e distribuimos o roteiro para cada grupo. Ali mesmo, para todos os alunos passamos um vídeo que falava sobre

a Literatura de cordel, procurando com isso, sempre atender a todos os estudantes e garantir o acesso ao conteúdo, pois havia muitos estudantes não alfabetizados e só o material impresso que falava sobre o tema não iria atendê-los.

Roteiro da aula

Você deverá passar por todas as estações e realizar todas as atividades propostas: leitura, vídeo, exercícios impressos e digitais, jogos e atividade de movimento corporal. Marque um “x” nas atividades realizadas.

Estação “Baião-de-dois” – sala 8	Concluído?
Atividade 1 - Leitura do material impresso – Literatura de Cordel	
Atividade 2A - Escrita: questionário e rimas	
Atividade 2B: <ul style="list-style-type: none"> • Imagens para colorir e combinar com as palavras • Contornar palavras, palavras lacunadas, pintar sílaba • Caça-palavras 	
Estação “Mandacaru” – sala 4	Concluído?
Atividade 1 - Vídeo sobre J Borges	
Atividade 2 - Jogo da memória “Xilo J Borges”	
Estação “Arrasta-pé” – Biblioteca	Concluído?
Atividade 1 - Vídeo “O que é Literatura de Cordel”	
Atividade 2 - Baião e seus movimentos	
Conclusão (aula seguinte)	Concluído?
1. Autoavaliação	
2. Roda de conversa/fichamento	

Estação Baião-de-dois

A estação Baião-de-dois ficou com as atividades escritas. Nessa estação foi apresentado aos alunos, a história da literatura de cordel, origem, características, estrutura. Foram espalhados pela sala trechos de cordéis antigos e atuais, cordéis em livretos, cordel nas redes sociais. Todo o material estava impresso e disponibilizados nas mesas que estavam preparadas para trios ou duplas.

Importante ressaltar que as atividades eram oferecidas respeitando as especificidades dos estudantes. As duplas eram definidas no intuito que o trabalho fosse colaborativo. Se o estudante não fosse alfabetizado, ele ficaria com alguém que pudesse ler o texto para ele. Também havia imagens para que ajudasse na compreensão do conteúdo. As atividades eram variadas de acordo com as especificidades também. Havia atividade para os alfabetizados – o questionário e o jogo de rimas – e para os alunos não alfabetizados (as rimas poderiam ser feitas oralmente, pareamentos imagens-palavras, imagem-imagem, palavras lacunadas, palavras pontilhadas para contornar, imagem para colorir, um silabário temático para achar as sílabas das palavras.

Estação Mandacaru

A estação Mandacaru era a estação tecnológica e tratou do tema Xilogravura. A professora de Artes selecionou um vídeo sobre o xilogravurista J Borges. O vídeo falava sobre o artista e sua arte e também mostrava o processo de xilogravura. Além disso, explicava a ligação da xilogravura com a literatura de cordel. Havia algumas xilogravuras expostas na sala. Como atividade, os alunos participaram do desafio on-line de jogo da memória com as imagens de xilogravuras do artista J Borges. O desafio foi feito utilizando o site Wordwall que tem uma lista de classificação, dessa forma, fizemos uma competição entre os grupos. Nesta estação, todos os estudantes participaram em condições iguais, porque a atividade prática, era um jogo da memória com imagens.

Estação Arrasta-pé

A estação Arrasta-pé era a estação mais divertida. Como descrito anteriormente, começamos com todos os estudantes nesta estação. Explicamos o tema e a dinâmica da aula e passamos o vídeo sobre a Literatura de cordel.

Após distribuímos o roteiro para os estudantes, eles ficaram livres para escolher por onde começar. As duas outras estações - Baião-de-dois e Mandacaru - eram livres, pois os estudantes poderiam acessar o conteúdo e as atividades que estavam dispostos nas mesas, mas na estação Arrasta-pé, a dinâmica teve que ser diferente: aqui as atividades eram feitas em grupos maiores, sob a orientação da professora. Por esse motivo, fizemos o esquema de sessões. Colocamos uma placa com os horários de início de cada sessão na porta da sala para que os estudantes

pudessem se organizar.

Cada sessão tinha a duração de 10 minutos e começava com a professora contando um pouco sobre a história do Baião e do seu maior representante, Luiz Gonzaga. Depois os alunos dançavam normalmente o Baião ou faziam a dança na cadeira, pois tínhamos alunos que tinham deficiências físicas e idosos.

Fechamento

Nesse mesmo dia, os estudantes combinaram entre si de finalizar a aula com um café coletivo. Eles confraternizaram muito, pois se sentiram parte de tudo: desde a escolha do tema até aquele dia quando puderam fazer uma aula com muita autonomia, ao mesmo tempo colaborativa, interativa e divertida.

Na aula seguinte, fizemos o fechamento e amarramos tudo. A proposta foi o que chamamos de “aula invertida”, pois foram eles que contaram o que era a Literatura de cordel e a Xilogravura. Esse fechamento é interessante e necessário, pois além de consolidar o que aprenderam, damos a oportunidade para os alunos que faltaram no dia da rotação, acessar o conteúdo. No nosso caso, fizemos um fichamento: eu fazia perguntas, eles iam respondendo e eu escrevia em forma de fichamento na lousa.

Por fim, na aula seguinte fizemos a autoavaliação.

AVALIAÇÃO

A avaliação é sempre feita durante todo o processo. Neste caso temos vários instrumentos avaliativos: a participação nas rodas de conversa, o questionário e o jogo de rimas na estação Baião-de-dois, as atividades adaptadas, participação no jogo on-line/estação Mandacaru, a organização do tempo e a conclusão do roteiro que foi devolvido por eles no final da aula, a “aula invertida” e a autoavaliação.

A avaliação sempre deve levar em consideração as especificidades de cada estudante.

A autoavaliação

A seguir o questionário que foi aplicado com os estudantes

- 1) Descreva como foi a experiência de trabalho por estações.
- 2) Você seguiu o roteiro?
- 3) Como foi a organização do tempo e quais estratégias foram usadas para cumprir o roteiro?
- 4) Como foi trabalhar com o seu grupo? Houve muita discrepância no engajamento entre os membros de sua equipe?
- 5) Como foram estabelecidas as divisões de tarefas entre os membros do grupo? Isso funcionou? Explique.
- 6) Em qual estação você sentiu mais dificuldade e qual estação você sentiu que foi mais fácil? A

que você atribuiu essa dificuldade e facilidade?

7) Para você, que papel a tecnologia teve nesse processo?

8) Se você pudesse mudar algo na atividade o que você mudaria?

9) Ficou alguma questão sobre o processo que você gostaria de mencionar e que não foi contemplada nas questões anteriores?

10) De 0 a 10 que nota você atribui ao seu desempenho durante a todo o processo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas definitivamente são mais inclusivas e têm como característica relacionar não só a educação e a escola, mas também a cultura, a sociedade, a política, pois os estudantes aprendem fazendo. O passo seguinte desse projeto Cordel e Xilogravura, foi a produção dos cordéis e das ilustrações. Os estudantes, após se apropriarem do assunto, foram para o próximo nível: aprender a produzir seus próprios cordéis e suas ilustrações e esse é um assunto para um próximo artigo, mas o interessante é observar que o primeiro passo que foi tirar o professor do centro ou da frente da sala e ao mesmo tempo, tirar os alunos das carteiras já surtiu um efeito grande, pois na aula de fechamento, quando a proposta foi eles contarem o que aprenderam, eles o fizeram. Dúvidas ainda existiam, mas foram sanadas, a maioria delas, por eles mesmos. Um respondia à pergunta do outro ou explicava o que o outro não havia entendido. Os adolescentes se empolgaram com a disputa on-line. Para que brigar com a tecnologia se ela deve nos servir? Os estudantes com mais dificuldade puderam contar com a ajuda mais efetiva dos professores, pois estes não precisaram ficar dando uma aula expositiva, na qual quase metade do tempo é gasto pedindo a atenção dos alunos. Sobra tempo para dar atenção a quem mais precisa, sem contar que eles mesmos se ajudam, pois é um trabalho colaborativo. O trabalho interdisciplinar é rico, pois os assuntos não se encerram em si. Eles se completam e juntos, fazem sentido. Todos aprendem mais, inclusive os professores aprendem uns com os outros.

Para os estudantes, é uma coisa nova e tudo o que é novo causa uma certa estranheza, mas no fim, quando eles conseguem falar sobre o que aprenderam, eles percebem que assim é bem mais fácil. Quando um tema fica encerrado dentro de quatro paredes, ele logo é esquecido, mas quando ele transcende as paredes, os componentes curriculares, as peças do quebra-cabeça começam a se encaixar e aquele aprendizado fica consolidado e dificilmente será esquecido.

Nos dias atuais não podemos mais aceitar um ensino conteudista, no qual o professor tenta apenas transferir o conhecimento para o estudante. O estudante precisa construir seu conhecimento e para isso, ele precisa de autonomia e protagonismo. Soma-se a isso, o fato de que com a legislação mais favorável à inclusão, recebemos cada vez mais alunos com deficiência e isso é muito bom, mas para darmos conta dessa demanda, aquele estilo de aula tradicional precisa ser abandonado. Apenas lousa, giz, papel e caneta não vão propiciar ou garantir a aprendizagem e o sucesso dos estudantes na escola.

Por outro lado, os recursos tecnológicos precisam ser encarados como recursos indispensáveis nas escolas e nesse sentido, o poder público é ineficiente, pois nossas escolas ainda se encontram sem recursos básicos como computadores, tablets, fones de ouvido, internet

para os estudantes, equipamentos em geral para atividades práticas. Além disso, deve-se investir mais na formação dos professores e no incentivo desses profissionais para que todos possam ter condições de acompanhar a evolução tecnológica e as mudanças que ocorreram e continuam a ocorrer no modo de aprender dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018

MORAN, José. **Educação híbrida, um conceito chave para a educação, hoje**. In: Bacich, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (Org). **Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Desenho universal para aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva [recurso eletrônico]**. São Carlos, De Castro, 2022

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998

_____ CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B.; STARKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos (S.l:s.n)**, In: 2013 Disponível em: [PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](#) (porvir.org). Acesso em 04/02/2023