FAUESP
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

2675-1186

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 5 - NÚMERO 12 | DEZEMBRO 2023

DATA DE PUBLICAÇÃO: 29/12/2023

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.5 n.12 – dezembro 2023 – Mensal

Modo de acesso: http://revista.fauesp.com.br/index.php/Unificada

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 29/12/2023

1. Educação 2. Formação de professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.5 n.12 – dezembro de 2023 – Mensal
Bibliotecário Renato Moreira de Oliveira – CRB/8 8090
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: SL Editora
Supervisão: Neusa Sanches Limonge
Publicada em: 29/12/2023

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA
Prof: MSc Claudineia Lopes
DIREÇÃO FINANCEIRA
Prof: Esp: Sylvia Storniollo
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE
Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)
Prof: Esp: 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)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conheci- mento 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 mensal 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, apresentamos 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 trans- formação 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, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania1 além de promover a educação1 visando o desenvolvimento sustentável do país".*

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho

SUMÁRIO

O NEUROSPICOPEDAGOGO ATUANDO NOS DISTÚRBIOS, TRANSTORNOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ANDREA ROBERTO FERREIRA FÉLIX 05

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR
CLÁUDIO LIMA DOS SANTOS 13

RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO: O GOOGLE CLASSROOM COMO FERRAMENTA DE APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO REMOTO
CLÁUDIO LIMA DOS SANTOS 20

RECURSOS DIGITAIS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM: IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO
CLÁUDIO LIMA DOS SANTOS 27

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR: PROCESSO HISTÓRICO
GISLAINE LANDIM DA SILVA 36

CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E A GESTÃO DAS EMOÇÕES
JAQUELINE IRIS GOMES DE SOUZA 50

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ROTINA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
KAMILA JUSTINO MATEUS 60

A ARTE DA MÚSICA NA NARRATIVA DAS HISTÓRIAS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR
KAMILA JUSTINO MATEUS 72

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ROTINA DO ENSINO FUNDAMENTAL I
KAMILA JUSTINO MATEUS 84

O DESAFIO DO ENSINO DE LIBRAS E INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
LEANDRO NASCIMENTO MOTA 97

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
LEANDRO NASCIMENTO MOTA 103

DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA
LEANDRO NASCIMENTO MOTA 111

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIMEIRE DE OLIVEIRA SOARES 119

O PROCESSO DE INCLUSÃO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA DA SILVA 134

HISTÓRIAS INFANTIS COMO INSTRUMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA DA SILVA.....143

A ARTE E A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS
VERA LUCIA MASCARENHAS SANTOS.....150

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE
VERA LUCIA MASCARENHAS SANTOS.....160

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO
VERA LUCIA MASCARENHAS SANTOS.....170

ARTE E MUSICALIDADE POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA
VERIDIANE CARAVAGGI RAIMUNDO PAULA.....180

AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ E DE SUJEITO SURDO – UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA
RITA DE CASSIA DE SOUSA.....191

CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL
SILVANA SAKAKI YAMAMOTO.....206

A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DA ARTE POR MEIO DA MÚSICA
SILVANA SAKAKI YAMAMOTO.....213

PSICOPEDAGOGIA E AS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS AUTISTAS
SILVANA SAKAKI YAMAMOTO.....220

A SOCIEDADE E SEUS SUJEITOS: O GRAFITE NO COTIDIANO ESCOLAR
ANA PAULA REGAL.....229

O MUSEU NA EDUCAÇÃO FORMAL ESCOLAR
EMÍDIO ALVES DE SOUZA.....245

O LÚDICO NO MEIO PEDAGÓGICO
EMÍDIO ALVES DE SOUZA.....266

PIAGET, VIGOTSKI E EMÍLIA FERREIRO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
EMÍDIO ALVES DE SOUZA.....288

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E SEUS DESAFIOS À EDUCAÇÃO
STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS.....317

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE
STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS.....329

REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS.....344

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

O NEUROSPICOPEDAGOGO ATUANDO NOS DISTÚRBIOS, TRANSTORNOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

FÉLIX, Andrea Roberto Ferreira[1]
Eixo: Neuropsicopedagogia

RESUMO

A Neuropsicopedagogia atuando nas dificuldades de aprendizagem, justifica-se a escolha do tema, pois o neuropsicopedagogo sendo um profissional qualificado para avaliação e diagnostico de crianças com necessidades educacionais especiais tem como principal objetivo dar assistência a professores e demais profissionais, assim como aos familiares e aos alunos para a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre a necessidade da inclusão escolar, pois esse é um dos grandes desafios atuais da educação. De metodologia bibliográfica a pesquisa abrange o trabalho neuropsicopedagógico fundamentado nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, trabalho esse de grande valia, para a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldade. Inclusão.

ABSTRACT

Neurospiscopedagogy acting on learning difficulties, the choice of the topic is justified, as the neuropsychopedagogue, being a qualified professional for the evaluation and diagnosis of children with special educational needs, the main objective is to provide assistance to teachers and other professionals, as well

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP. Professora de Educação Infantil do estado de São Paulo - SP. E-mail: andrea.dedy@yahoo.com.br

as family members and students to improve the conditions of the teaching and learning process. The work aims to promote reflection on the need for school inclusion, as this is one of the greatest current challenges in education. Using a bibliographic methodology, the research covers neuropsychopedagogical work based on the knowledge of Neuroscience applied to education, work that is of great value in improving the child's quality of life and development.

Keywords: Learning. Difficulty. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo de estudo as Dificuldades de Aprendizagem. A escolha do tema “A Neuropsicopedagogia atuando nas dificuldades de aprendizagem”. Justifica-se essa abordagem, pois a Neuropsicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação que lida com o processo de aprendizagem humana, utiliza-se de padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, da família, da escola e da sociedade no seu desenvolvimento. É pautada em várias áreas de conhecimento, objetivando assim, facilitar o processo de ensino e aprendizagem não apenas no ambiente escolar, mas nos demais âmbitos como o cognitivo, afetivo e social.

A aprendizagem se dá através da construção do conhecimento. Para Marta Oliveira (2002) é desde o início da vida humana que aprendizagem e desenvolvimento se relacionam

É necessário compreender os problemas e as dificuldades de aprendizagem, a partir de um foco muito mais multidimensional, ou seja, que se compreenda fatores orgânicos como por exemplo os afetivos e cognitivos, assim como os sociais e ligados a questões do trabalho pedagógico, observados na estrutura familiar e escolar.

O estudo tem como propósito de aprofundar sobre o papel do profissional neuropsicopedagogo e sua intervenção nas dificuldades de

aprendizagem, especificamente junto ao TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois diante da realidade escolar, esse profissional é aquele que possui elementos investigativos e que consegue intervir com a criança e adolescente no âmbito cognitivo a que se referem os problemas de aprendizagem. De acordo com Rohde et al. (1999), o "Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH é um transtorno heterogêneo, caracterizado por sintomas marcados de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Após breve introdução do tema proposto, o estudo aborda os temas: Dificuldade de aprendizagem; Neuropsicopedagogia e Inclusão. Realizada através da internet, por meio de sites como ABNPp – Associação Brasileira de Neuropsicopedagogia, além de revistas digitais voltadas para área da educação e em livros disponíveis no acervo escolar e pessoal.

2. O NEUROPSICOPEDAGOGO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O Neuropsicopedagogo sendo um profissional qualificado para avaliação e diagnostico de crianças com necessidades educacionais especiais tem como principal objetivo dar assistência a professores e demais profissionais, assim como aos familiares e aos alunos para a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem. O Neuropsicopedagogo busca compreender processo cognitivo das crianças desde os primeiros anos de vida.

Segundo definição da Associação Brasileira de Neuropsicopedagogia:

> A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objetivo formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. (SBNPp, 2015)

Ainda de acordo com a SBNPp (2015) o Neuropsicopedagogo na educação contempla:

- Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas

questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais.

- Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.
- Encaminhamento do aluno a outros profissionais ou áreas de especialização.

Para que possamos compreender como ocorre o processo de aprendizagem das pessoas com autismo, é necessário que compreender onde atua o profissional neuropsicopedagogo.

Segundo a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia **(SBNPp)**

> Uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objetivo formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional (SBNPp, 2014).

Hennemann (2012, p.11) define a Neuropsicopedagogia "como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, agregados aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem".

A autora complementa: Hennemann (2012, p.11)

- Compreender o papel do cérebro do ser humano em relação aos processos neurocognitivos na aplicação de estratégias pedagógicas nos diferentes espaços da escola, cuja eficiência científica é comprovada pela literatura, que potencializarão o processo de aprendizagem.
- Intervir no desenvolvimento da linguagem, neuropsicomotor, psíquico e cognitivo do indivíduo.
- Adquirir clareza política e pedagógica sobre as questões educacionais e capacidade de interferir no estabelecimento de novas alternativas neuropsicopedagógicas e encaminhamentos no processo educativo.

- Compreender e analisar o aspecto da inclusão de forma sistêmica, abrangendo educandos com dificuldades de aprendizagem e sujeitos em risco social.

Sendo a Neuropsicopedagogia uma ciência relativamente nova, com menos de uma década, um grande caminho será trilhado, para que legitimem como profissão e reconhecimento para os Neuropsicopedagogos dentro das instituições de ensino.

A breve explanação da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, identificando o conceito do Neuropsicopedagogo dentro das instituições de ensino, permite a continuidade desse estudo, que envolve as dificuldades de aprendizagem na educação.

O profissional Neuropsicopedagogo é aquele que possui elementos investigativos e que consegue intervir com a criança e adolescente no âmbito cognitivo, é o profissional habilitado a procurar entender o que há por trás dos resultados insuficientes nas questões ligadas a aprendizagem escolar, o que acontece nesse processo de ensino e aprendizagem.

Esse profissional especializado necessita proporcionar uma investigação mais detalhada em todos os aspectos que possa intervir da melhor forma no trabalho de superação as dificuldades de aprendizagem escolar.

Ele precisa ter em mente que cada indivíduo deve ser compreendido de maneira mais interacional, ou seja, sempre observar em um contexto coletivo, pois é dentro de um grupo que as problemáticas aparecem e precisam ser diagnosticadas para ajudar crianças e adolescentes em suas dificuldades de aprendizagem escolar e for dela, em sua socialização. Essas mesmas pessoas também precisam ser compreendidas em seu meio familiar assim com ajuda de seus professores, para que realmente aconteça de forma coletiva a conquista de novas aprendizagens.

Dessa maneira, é necessário compreender os problemas e as dificuldades de aprendizagem a partir de um foco muito mais multidimensional, ou seja, que se compreenda fatores orgânicos como por exemplo os afetivos e

cognitivos, assim como os sociais e ligados a questões do trabalho pedagógico, observados na estrutura familiar e escolar.

Portanto, a maioria dos autores que buscam soluções mais praticas para tais problemas, defendem posturas muito mais interacionistas, essas baseadas em uma concepção construtivista das dificuldades de aprendizagem. Essas posturas que aparentam ser opostas podem sim dialogar e serem complementares entre elas em se tratando do processo de construção dos saberes, isso dentro das dificuldades de aprendizagem tanto de criança como de jovens adolescentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo ensino e aprendizagem as dificuldades são muitas, e cabe a cada profissional ligados a responsabilidade de educar, auxiliar seus meninos e meninas nessa difícil trajetória que é aprender. Para nós professores, quando educamos alguém, estamos abrindo caminho sem fim, para que ele construa suas capacidades individuais.

É fácil, apontar as dificuldades de cada um, o que realmente merece mérito é aquele profissional que se debruça sobre as dificuldades que seus alunos apresentam e buscam construir uma prática pedagógica que venha de encontro a essas dificuldades.

O que muitas vezes sentimos falta em um ambiente escolar, é de um olhar sensível a cada indivíduo, percebê-lo como um todo e em suas características especificas que dizem muito a seu respeito.

Os professores, coordenadores, gestores escolares, precisam se atentar ao que as crianças nos contam, trazem de suas vivencias, pois muito do que eles transmitem podem ser utilizados a favor da prática em sala de aula, basta nos dispor a ouvir, interagir com eles, possibilitar momentos de espontaneidade.

Considerando a criança como sendo a figura mais importante do

processo ensino e aprendizagem, é com certeza, por meio de uma relação bem equilibrada entre a escola e a família, que a mesma terá boas oportunidades de tornar-se uma cidadã mais consciente e integra e assim mais atuante no que diz respeito a sua participação na sociedade.

A escola que sonhamos aquela inclusiva vai além do termo, ela é uma escola acolhedora, consegue traçar metas e objetivos que são significativos a todos envolvidos, é uma escola cheia de vida, com projetos com temas que trazem questões sobre a comunidade escolar e fora dela.

REFERÊNCIAS

ABDA – **Associação Brasileira do Déficit de Atenção: Direito dos Portadores de TDAH (Doutrina – Jurisprudência)**. Disponível em: http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_legislacao.final.pdf**.** Acesso: 20 out. 2023

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL Ministério da Educação Secretaria da educação Especial**. Estratégias e Orientações sobre Artes. Respondendo com Arte as necessidades especiais.** Brasília. 2002.

HENNEMANN, Ana L. **Neuropsicopedagogia Clínica**: Relatório de Estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl, - **Pensar a educação Contribuições de Vygotsky, In: Piaget e Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate**. Editora Ática: São Paulo, 2002.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Atenção/Hiperatividade: O que é? Como ajudar**? Porto Alegre: Artmed, 1999.

SBNPp - SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. **O que é neuropsicopedagogia. Disponível em:** http://www.sbnpp.com.br/6-boletim- sbnpp/#more-4101**.** Acesso: 20 out. 2023

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA. **O que é Neuropsicopedagogia**. 2015. Disponível em:

http://www.sbnpp.com.br/historia-da- neuropsicopedagogia-no-brasil/. 20 out. 2023.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR

CLÁUDIO LIMA DOS SANTOS

RESUMO

Ao olhar a prática de ensino para crianças com dificuldades no ensino e aprendizagem na educação infantil, que tem deficiência e transtornos na Educação especial encontraremos inúmeros desafios. Buscando responder bibliográficas, observações e entrevistas e também ministrando as aulas diariamente. Os resultados obtidos mediante as minhas observações constataram que a metodologia aplicada nas aulas são as mesmas na organização escolar para todos os alunos e é realizada por meio de planejamentos, dos assuntos através de livros, no quadro com atividades, atividades em folhas copiadas, jogos e brincadeira, pois brincando os alunos aprendem e adquirem conhecimentos, sendo assim interagem e terá um excelente desempenho escolar. Alguns alunos não conseguem chegar com o mesmo desempenho se comparados com as outros, fazendo com que o mestre crie outra programação para melhor atender a criança com deficiência. O problema da pesquisa consiste em investigar o impacto e os benefícios considerando a diversidade de grupos sociais e compreender como eles contribuem para a conscientização. Em conclusão, este estudo destaca o valor interdisciplinar que pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva e consciente.

Palavra-Chave: Sofrimento Psíquico, Educação Especial, Inclusão Social, Ensino e Aprendizagem, Deficiência, Benefícios.

RESUMEN

When looking at teaching practice for children with teaching and learning difficulties in early childhood education, who have disabilities and disorders in Special Education, we will find numerous challenges. Seeking to respond to bibliography, observations and interviews and also teaching classes daily. The results obtained through my observations showed that the methodology applied in classes is the same in the school organization for all students and is carried out through planning, subjects through books, on the board with activities, activities on copied sheets, games and play, because by playing, students learn and acquire knowledge, thus interacting and achieving excellent academic performance. Some students are unable to achieve the same performance compared to others, causing the teacher to create another schedule to better serve the disabled child. The research problem is to investigate the impact and benefits considering the diversity of social groups and understand how they contribute to awareness. In conclusion, this study highlights the interdisciplinary value that can contribute to a more inclusive and conscious society.

Keyword: Psychical Suffering, Special Education, Social Inclusion, Teaching and Learning, Disability, Benefits.

1 - INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema despertou após ministrar aulas de reforços para pessoas com dificuldades de aprendizagem, aconteceu quando estava cursando o ensino fundamental, onde nem sempre aprendiam o que o professor explicava

em um determinado assunto em sala de aula, então essas pessoas vinham na minha casa aprender reforço e eu mostrava uma maneira mais fácil de salientar o assunto exposto, então quando o aluno que expliquei a disciplina tirava nota boa, era para mim muito gratificante, pois o meu esforço de ensinar, passar o que eu sabia, foi aplicado de uma forma metodologicamente aceitável, e também o estudante teve interesse de estudar para aprender e passar.

Fazer a minha graduação de pedagogia na Faculdade Paulista São José, com a convivência dos estágios não foi fácil, tínhamos professores que sempre nos auxiliaram nas nossas dúvidas, pois eram crianças com diversas características, mas com as observações, e o meu desenvolvimento tudo ficava mais agradável, outro fator importante, é que nas aulas das eletivas tive uma disciplina falando sobre doença mental, onde me incentivou para que eu pudesse falar sobre a educação especial para as crianças.

Para alcançar o objetivo principal elenca-se os objetivos específicos: identificar as características e elementos essenciais el eficaz no sentido de inclusão social; realizar uma avaliação dos resultados de estudos sobre os benefícios promoção da inclusão social de diversos grupos, que vão desde crianças com necessidades especiais até idosos e indivíduos marginalizados e explorar estratégias pedagógicas e educacionais usadas em conexão, visando promover a conscientização social. E por fim foi realizada a discussão crítica sobre como o interdisciplinar contribui para a inclusão social com base nas evidências encontradas na literatura.

2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INTERDISCIPLINARIEDADE

O tema Educação Especial ATUALMENTE é muito abordado, em pleno século XXI, onde devemos respeitar cada cidadão com suas necessidades, a mídia e o governo Federal vem sempre incentivando pessoas que atendam esse público alvo e que também tenham professores capacitados para interagir, ensinar, respeitar as suas necessidades e adaptar a criança nesse convívio

escolar e social.

Nesse momento estou lecionando na Escola, séries do ciclo II do 6º ao 9º ano, ou seja as crianças estudam em horário vespertino, tendo o direito ao lanche e almoço, onde cada dia, é um dia diferente, o funcionamento se dar em dois momentos, o primeiro momento com aulas de reforço nos assuntos que eles têm mais dificuldades e também momentos de diversão, porque brincando eles também adquirem conhecimento, sendo pela manhã com professoras do ensino fundamental, e o segundo momento onde passam a disciplina relativo ao cronograma da escola, com seus planos de aulas organizado. A cada dia tenho novas experiências, as minhas observações com o que eu passo para esses alunos e o que os outros professores da escola passam, concluir que as crianças desenvolvem aprendizagem múltiplas.

Como na escola que eu ensino tem crianças com deficiência de aprendizagem, também tem crianças autistas, têm crianças que de certas formas são violentas, tem também crianças com déficit de entendimento, devido a falta dos pais atuarem na vida educacional, mesmo com vários recursos como também a parte da psicologia para atuar nesse processo interdisciplinar, e ainda tem o processo de alguns pais procurarem ajuda em Clínicas, para um melhor e eficaz acompanhamento de crianças com alguns transtorno, ainda sim se tem uma grande dificuldade de aprendizagem. Diante das minhas observações, e também ensinando, pude perceber que na escola tem crianças que mesmo com vários recursos, ainda sim tem dificuldades, mas mesmo assim, a escola deve melhorar para melhor atender essas necessidades, e as crianças autista, está inserida na sala de aula com os outros colegas de classe, e as atividades deles são diferenciados, porque acaba não acompanhando os outros alunos.

Na educação infantil como também na educação especial, segundo os referenciais devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e

Sociedade e Matemática. O objetivo é o de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros. Os PCN embasam os demais segmentos da educação Básica. Segundo os referenciais, o papel da educação é cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança em sua totalidade.

Buscando contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da na educação possibilitando trabalhar a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade na escola para o desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades motoras, cognitivas e afetivas. Neste sentido, o que me leva a desenvolver a pesquisa é adquirir conhecimento sobre a prática e o ensino e aprendizagem para a Educação Especial na educação infantil. Metodologicamente, o presente trabalho usou-se de pesquisa qualitativa, os dados foram coletados através de pesquisa bibliográfica, tendo como fonte de pesquisa livros, artigos, citações, resenhas, vídeos, observações em sala de aula. Mas percebo que a escola ainda precisa melhorar, para oferecer às crianças uma qualidade melhor, diferenciada, para suprir suas necessidades.

Mediante os resultados obtidos por meio da entrevista e observação, percebemos que a estratégia que é possível ser utilizada para o ensino na educação especial na educação infantil é o uso de uma metodologia que venha desenvolver o processo do ensino e aprendizagem, sendo uma prática que venha estimular o desenvolvimento da noção e que todas as crianças estejam todas adequadas em sala de aula, mesmo que elas não estejam no mesmo padrão, mas as crianças excepcionais estejam no mesmo desenvolvimento interligado no mesmo ambiente com outras crianças.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa me proporcionou conhecimentos, em que podemos afirmar que existem várias probabilidades de usar um instrumento que enriquece o desenvolvimento da noção das pessoas com deficiências, mesmo não sendo fácil, mas com professores capacitados vão tornar o processo enriquecedor. No entanto, esta pesquisa serviu para enriquecer meus conhecimentos, e o meu maior desafio é conscientizar os professores a ensinar a educação especial, de forma mais eficiente, utilizando jogos, brincadeiras, dramatização de histórias infantis, exploração de movimento no espaço e organização de informação, para que o ensino e as atividades façam sentido no ensino e aprendizagem delas, na educação infantil. Segundo Vygotsky (1984) afirma que por meio dos jogos a criança aprende a agir de modo construtivista, livre para determinar suas próprias ações e que o brinquedo estimula a curiosidade, desenvolve o pensamento e a concentração da criança.

É fato a discussão sobre a concepção tradicionalista de ensino com repetições de atividade sem significado até os dias atuais. Tem-se utilizado em algumas instituições escolar um método de ensino que gera um grande desconforto na sala de aula, na qual os alunos demonstram desinteresse no momento da aula e das atividades, vindo a prejudicar o desenvolvimento cognitivo da criança, resultando em uma grande deficiência do aprendizado, por falta de interesse e motivação do professor, que é o mediador, incentivador dos alunos, para que venham despertar a curiosidade e o interesse do aluno no momento da aula para que se desenvolvam também as inclusões necessárias para que todas as crianças seja incluídas de fato no ambiente escolar interdisciplinarmente.

BIBLIOGRAFIA

AVELAR, Mônica Corrêa. **Interesse e necessidade de crianças superdotadas**. Ed. Mimeo. 2009.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e

políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996, 208 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1997, 174 p.

LUNARDI, Geovana M. et al. Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indisociabilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019 Disponível:https//www.anped.org.br/news/e-book-educação-especial-ena- educação-basica Acesso em:30 set 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil /**Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

REVAH. Daniel. **Na trilha da palavra alternativa.** Dissertação de mestrado, São Paulo, FFLCLCH. 1994. USP.

SOUZA, Ana Cristina de oliveira; FIRMINO, Ana Rita; SILVA, Elza Maria da. **Educação infantil.** Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Ed.NEAD, Maceió, 2006.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5ª Ed. Rio de Janeiro. Editora: Wak, 2014.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO: O GOOGLE CLASSROOM COMO FERRAMENTA DE APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO REMOTO

CLÁUDIO LIMA DOS SANTOS

RESUMO

Devido a pandemia do COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas e o ensino precisou adaptar-se de forma remota através das tecnologias da comunicação e informação (TICS). Portanto esse trabalho tem como objetivo caracterizar o uso do Google Classroom como ferramenta de apoio durante o processo de ensino remoto pelos professores no Brasil. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica qualitativa de natureza descritiva exploratória, através de livros e artigos científicos buscados na plataforma Scientific Electronic (SciELO), trabalhos de conclusão de cursos e dissertações com o propósito de apresentar a modalidade remota aplicada em salas de aulas públicas no Brasil. Como resultado foi possível observar que a plataforma Classroom é apresentada como ferramenta de apoio a educação, em época de pandemia, a substituição da sala de aula presencial na quarentena, por uma sala online e remota. Conclui-se, que o Google Classroom é utilizado pelos professores e se mostrou um excelente material didático para enfrentar o problema da pandemia nas escolas. Os recursos digitais, quando usados em consonância com as práticas pedagógicas remotas, passam a cobrir um amplo conjunto de processos, técnicas e aplicações. Estes recursos tornam as aulas mais dinâmicas e podem contribuir

para a facilitação da aprendizagem, além de promover a colaboração digital entre alunos e/ou professores. O presente artigo consiste em uma revisão integrativa, no qual tem como objetivo analisar a importância dos recursos digitais na aprendizagem remota elencando as contribuições causadas pela utilização dos mesmos em aula.

Palavra-Chave: Recursos digitais, Ensino Remoto. Classroom.

RESUMEN

Due to the COVID-19 pandemic, face-to-face classes were suspended and teaching had to adapt remotely through communication and information technologies (TICS). Therefore, this work aims to characterize the use of Google Classroom as a support tool during the remote teaching process by eachers in Brazil. This is a qualitative bibliographic review research of an exploratory descriptive nature, through books and scientific articles searched on the Scientific Electronic (SciELO) platform, course completion works and dissertations with the purpose of presenting the remote modality applied in classrooms public in Brazil. As a result, it was possible to observe that the Classroom platform is presented as a tool to support education, during a pandemic, replacing the in-person classroom during quarantine with an online and remote classroom. It is concluded that Google Classroom is used by teachers and has proven to be an excellent teaching material to face the problem of the pandemic in schools. Digital resources, when used in line with remote pedagogical practices, cover a wide range of processes, techniques and applications. These resources make classes more dynamic and can contribute to facilitating learning, in addition to promoting digital collaboration between students and/or teachers. This article consists of an integrative review, which aims to analyze the importance of digital resources in remote learning, listing the contributions caused by their use in class.

Keyword: Digital resources, Remote Teaching. Classroom.

1 - INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em uma revisão integrativa, no qual tem como objetivo analisar a importância dos recursos digitais na aprendizagem, elencando as contribuições causadas pela utilização dos mesmos em aula.
Atualmente, as pessoas vivenciam uma realidade inédita em diversas esferas da sociedade civil, por conta da epidemia do coronavírus que provocou mudanças no estilo de vida da população a nível mundial. Isso desencadeou o fechamento de parte do comércio, variações na economia, estreitamento do lazer, perda de empregos e fechamento de diversas instituições. Diante disso, surgiu a necessidade de novas posturas de comportamentos que calhasse em um sistema educacional acessível diante de uma pandemia, o procedimento adotado foi à inclusão do sistema digital para aplicação de conteúdos escolares. Os recursos digitais, quando usados em consonância com as práticas pedagógicas remotas, passam a cobrir um amplo conjunto de processos, técnicas e aplicações. Estes recursos tornam as aulas mais dinâmicas e podem contribuir para a facilitação da aprendizagem, além de promover a colaboração digital entre alunos e/ou professores.

Silva (2013) pondera que os recursos digitais precisam ser vistos como uma ferramenta de aprendizagem personalizada, no qual cada recurso coopera para a integração entre a instrução e o gerenciamento do conhecimento. Partindo dessa compreensão, os recursos digitais poderão ser utilizados de modo integrado aos ambientes virtuais de aprendizagem, permitindo que o docente compartilhe conteúdos e faça uso de todo e qualquer suporte que instigue a discussão saudável acerca dos assuntos desenvolvidos/trabalhados em aula, seja no ensino à distância (EAD), semipresencial ou híbrido.

Outro ponto a ser destacado é a dinamização do ensino e a interatividade trazida pela inserção dos recursos digitais em aula. Benefícios que tendem a aumentar quando estes recursos são usados conjuntamente com as

ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVM). Assim sendo, a essencialidade deste estudo é justificada por este trazer informações e opiniões pertinentes sobre os recursos digitais, além de debater acerca de sua inserção na esfera educacional, frisando os benefícios de sua utilização e seu papel na facilitação da aprendizagem.

Por conta da pandemia da SARS-COV 2, as aulas presenciais foram suspensas e o ensino precisou adaptar-se de forma remota através das tecnologias da comunicação e informação. O setor educacional não estava devidamente preparado para ofertar o ensino remotamente e a Plataforma Google Classroom possibilitou o desenvolvimento de aulas síncronas e assíncronas entre corpo docente e corpo discente. Tanto educadores quanto estudantes tiveram de optar por aulas virtuais ou online para que o processo de ensino não fosse interrompido.

Portanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação estão sendo utilizadas como instrumentos pedagógicos, atreladas às suas diversas ferramentas, recursos ou mídias digitais, tendo como um dos pilares principais o Google Workspace for Education. As Tecnologias de Informação, também incluem os equipamentos eletrônicos como Computadores, Tablets e Smartphones, as Redes Sociais, Plataformas e Aplicativos como, Google Classroom, Moodle, WhatsApp, YouTube, E-mails, Facebook, Blogs. Esses tornaram-se a principal alternativa no processo de ensino remoto.

2 - As práticas pedagógicas apoiadas pelo Google Classroom

Em tempos atuais as escolas, como um todo, dispõem de uma variedade de plataformas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e disponibilizar um ambiente de aprendizagem colaborativo entre os mesmos. De acordo com Scuisato (2016, p.20) “a inserção de novas tecnologias nas escolas está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem; estamos todos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender, a

integrar o humano e o tecnológico”.

Daudt (2015) aponta o Google Classroom como uma plataforma LMS gratuita e livre de anúncios que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem, Classroom possibilita ao professor o desenvolvimento de uma série de ações como, postar atualizações da aula e tarefas de casa, adicionar e remover alunos e ainda fornecer um feedback das atividades realizadas pelos alunos. O serviço é integrado ao Google Drive, fazendo parte da rede de aplicativos do Google.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto as ferramentas tecnológicas quanto os recursos digitais permitem ao docente disponibilizar materiais mais completos aos alunos que, por sua vez, terão acesso a um acervo mais vasto, e poderão elucidar, com mais facilidade e liberdade, suas dúvidas sobre determinado conteúdo e/ou assunto trabalhado em aula.

Por fim, percebe-se que tais ferramentas tecnológicas e/ou recursos digitais colaboram para a construção de novos saberes, como, também, são fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno, principalmente, quando o ensino é realizado por meio do Ensino Híbrido e EAD.

As tecnológicas contribuíram para a evolução do EAD, transformando-se no principal recurso para que o ensino remoto seja inclusivo e interativo. Gonçalves (2015) abaliza que as tecnologias promovem a construção de novos conhecimentos, no qual professores e alunos conseguem interagir em qualquer horário ou lugar. Entretanto, para que essa interação aconteça com naturalidade é essencial que os envolvidos nesse processo tenham acesso a um *Smartphone*, *Notebook*, *Tablet* ou Computador conectado à *internet*. Afinal de contas, sem estar conectado à rede *Wi-Fi* ou 4G/5G, os recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas não teriam como auxiliar na facilitação da

aprendizagem do discente.

Os resultados da pesquisa mostraram que os recursos digitais trazem inúmeros benefícios ao processo de ensino, sendo que a facilitação da aprendizagem é apenas um deles. Entretanto, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que estes recursos captem a atenção dos alunos e auxiliem no desenvolvimento de suas habilidades e competências. Em face ao exposto, pode-se dizer que o trabalho em tela trouxe importantes contribuições a partir da exposição de informações, teorias e conceitos essencialíssimos para a formação acadêmica e, sobretudo, profissional.

BIBLIOGRAFIA

GONÇALVES, L. Plataforma *Moodle***:** O sistema sob o ponto de vista dos professores do curso de pedagogia da faculdade Fama. 2015. Disponível em:
< http://www.webartigos.com/artigos/plataforma–moodle-o-sistema–sistema– sob-o-ponto–devista–dos–professores–do–curso–de–pedagogia–da– faculdade–fama/138466 **.**

SILVA, M. *Internet* na escola e inclusão. Tecnologias na escola – Ministério da Educação. **2013.** http://www.ufrgs.br/alcar/encontrosnacionais-1/encontros- nacionais/60-encontro-2008.

Daudt, Luciano. (2015). 6 Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula**.** Disponível em: https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-sala-de-aula- que-vao-incrementar-sua-aula.

Fonseca, J. J. S; (2002). Metodologia da pesquisa científica**.** Fortaleza: UEC**.**

Scuisato, D. A. S. (2016). Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de

ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa, n, 2.v. 15, São Paulo, 2026. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr. gov.br/portals/pde/arq uivos/2500-8

Silva, P. H. S; (2021). Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de Pandemia: viabilidade e percepções**.** Revista brasileira de educação médica**,** v. 45, n.1, Teresina- Piauí. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200459.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

RECURSOS DIGITAIS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM: IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO

CLÁUDIO LIMA DOS SANTOS

RESUMO

Os instrumentos digitais, utilização em ambientes virtuais de aprendizagem usados em consonância com as práticas pedagógicas remotas, juntamente com a adoção de tecnologias avançadas, ajudou a alimentar a implantação da educação online e de formação no âmbito acadêmico, recursos esses que tornam as aulas mais dinâmicas, contribuindo para facilitação da aprendizagem. Na economia baseada na gestão do conhecimento, as pessoas tem sido identificadas como a chave para o sucesso das organizações que necessitam atualizar seus funcionários voltando-as para o mercado competitivo as empresas criaram as chamadas Universidades Cooperativas, com a finalidade de capacitar seu corpo funcional utilizando-se de ferramentas tecnológicas, encurtando distâncias, tornando as aulas mais dinâmicas contribuindo para a facilitação da aprendizagem, além de promover colaboração digital entre aluno e professor. O artigo tem como objetivo analisar a importância dos recursos digitais na aprendizagem. É possível verificar que os objetivos de capacitação global e específica são totalmente alcançados como também o aumento da produtividade funcional. A utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem no meio empresarial devido a expansão econômica mundial desde a década de 1990 e o advento da internet. A partir da pesquisa realizada pautada na relevância da inserção dos recursos digitais na aprendizagem foi possível elucidar a essencialidade do seu uso na esfera

educacional, garantido que o discente tenha uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula e colaborando para que este faça uso de todos os recursos digitais e das ferramentas tecnológicas acessíveis.

Palavra-Chave: Recursos digitais, Processo de Ensino, Ambientes Virtuais, Capacitação, Educação Coorporativa.

RESUMEN

Digital instruments, used in virtual learning environments used in line with remote pedagogical practices, together with the adoption of advanced technologies, helped fuel the implementation of online education and training in the academic field, resources that make classes more dynamic , contributing to facilitating learning. In the economy based on knowledge management, people have been identified as the key to the success of organizations that need to update their employees by turning them to the competitive market. Companies have created the so-called Cooperative Universities, with the purpose of training their staff using use of technological tools, shortening distances, making classes more dynamic, contributing to the facilitation of learning, in addition to promoting digital collaboration between student and teacher. The article aims to analyze the importance of digital resources in learning. It is possible to verify that the global and specific training objectives are fully achieved, as well as the increase in functional productivity. The use of virtual learning environments in the business environment due to global economic expansion since the 1990s and the advent of the internet. From the

research carried out based on the relevance of the inclusion of digital resources in learning, it was possible to elucidate the essentiality of their use in the educational sphere, ensuring that the student has a better understanding of the content worked in the classroom and helping them to make use of all digital resources and technological tools accessible

Keyword:. Digital resources, Teaching Process, Virtual Environments, Training, Corporate Education

1 - INTRODUÇÃO

Os recursos digitais, quando usados em consonância com as práticas pedagógicas remotas, passam a cobrir um amplo conjunto de processos, técnicas e aplicações. Estes recursos tornam as aulas mais dinâmicas e podem contribuir para a facilitação da aprendizagem, além de promover a colaboração digital entre alunos e/ou professores. Na economia baseada na gestão do conhecimento, as pessoas têm sido identificadas como a chave para o sucesso das organizações e empresas, que passaram a sentir a real necessidade de recrutar, reter e atualizar seus funcionários, voltando-os para uma economia de mercado competitiva.

Silva (2013) pondera que os recursos digitais precisam ser vistos como uma ferramenta de aprendizagem personalizada, no qual cada recurso coopera para a integração entre a instrução e o gerenciamento do conhecimento. Partindo dessa compreensão, os recursos digitais poderão ser utilizados de modo integrado aos ambientes virtuais de aprendizagem, permitindo que o docente compartilhe conteúdos e faça uso de todo e qualquer suporte que instigue a discussão saudável acerca dos assuntos desenvolvidos/trabalhados

em aula, seja no ensino à distância (EAD), semipresencial ou híbrido.

Ao mesmo tempo em que tem diminuído o custo de processamento, armazenamento e transmissão de informações por meio eletrônico, o custo da educação e do treinamento convencionais tem aumentado. E isso ocorre quando a necessidade para continuar a aprender visando a empregabilidade eficaz na era da informação, com o envelhecimento da força de trabalho, tem resultado em um aumento da demanda por novos meios de acesso ao conhecimento" (MOORE e KEARSEY, 2008, p. 313).

Como ferramenta estratégica corporativa, as empresas têm criado as chamadas "universidades de educação corporativa", com a real finalidade de capacitar seu corpo funcional, utilizando-se de ferramentas tecnológicas, encurtando distâncias e direcionando o foco empresarial, além de reduzir custos com capacitação e acompanhamento das atividades. O desafio atual é bem mais amplo que simplesmente desenvolver estratégias de aprendizagem, mas sim, criar estratégias que assegurem que as habilidades e competências necessárias de seus funcionários sejam trabalhadas e aguçadas constantemente, através de sistemas de treinamento, acompanhamento e gerenciamento de execução de atividades e metas.

O presente artigo consiste em uma revisão integrativa, no qual tem como objetivo analisar a importância dos recursos digitais na aprendizagem, elencando as contribuições causadas pela utilização dos mesmos em aula.

2 – CONTIBUIÇÕES GERADAS PELA INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS REMOTAS.

Com o advento da *web* 2.0 surgiram diferentes espaços de construção de conhecimentos e de compartilhamento informações. E tudo isso, se deve a evolução das tecnologias e, consequentemente, das ferramentas móveis. tais avanços deixaram sua marca nos sistemas de ensino, uma vez que as

instituições educacionais e os docentes tiveram que se adaptar a essa nova era e incluí-las no processo de ensino-aprendizagem.

A principal característica da segunda geração da *Internet* consiste na interação com o usuário, que se torna o produtor de conteúdo, transformando a informação em algo dinâmico e que pode ser compartilhada a qualquer momento com outros usuários. Segundo O'Reilly (2005) a *web* 2.0 incide na conceptualização de uma nova geração de aplicações, a qual passa a ser vista como uma plataforma em que a informação se torna acessível.

Teoricamente, a disponibilidade de inúmeros conteúdos e a facilidade de edição e publicação imediata, como, por exemplo, o *Blog*, a *Wikipédia*, o *podcast*, entre outros, contribui para o compartilhamento de informações, dados e conteúdos com dinamismo e celeridade, o que seria quase impossível de ser replicado nas décadas de 80 e 90.

Salienta-se que a teoria de Piaget trouxe contribuições significativas para diferentes estudos, entre eles os relacionados à interatividade, comunicação mediada por computadores e na área da educação. Deste modo, a *web* 2.0 pode ser vista como uma nova concepção, pois se tornou descentralizada e o sujeito passa a ser ativo e, por conseguinte, participante sobre a criação, seleção e troca do conteúdo postado nas diferentes plataformas.

Destarte, a *web* 2.0 com sua riqueza de ferramentas tecnológicas nos ambientes virtuais de aprendizagem tornou o processo de ensino mais eficiente e inclusivo, permitindo que professores e alunos se comuniquem e compartilhem informações e conteúdos com responsabilidade e de maneira interativa.

Lemos (1997) aponta que a interatividade digital pode ser considerada uma ação dialógica entre o homem e a técnica, em que a técnica é representada por ferramentas, objetos, máquinas e novas tecnologias. Já Piaget (1996)

defende que o conhecimento é construído de forma interativa entre o sujeito e o objeto.

3 – FERRAMENTAS TECNOLÓGICASE/OU RECUSRSOS DIGITAIS COMO ESSÊNCIA NAS PRÁTICAS DO ENSINO REMOTO.

Tanto as ferramentas tecnológicas quanto os recursos digitais permitem ao docente disponibilizar materiais mais completos aos alunos que, por sua vez, terão acesso a um acervo mais vasto, e poderão elucidar, com mais facilidade e liberdade, suas dúvidas sobre determinado conteúdo e/ou assunto trabalhado em aula.

De acordo com Leite (2006) o Glossário é uma ferramenta colaborativa em que, tanto o professor quanto o aluno, poderão inserir itens. Sendo possível criar um dicionário de termos relacionados com a disciplina e/ou curso, além de ser possível criar uma base de dados de documentos e arquivos, galeria de imagens e *links*.

Vale destacar que o Glossário permite que o professor acompanhe, oriente e faça as devidas considerações sobre o trabalho desenvolvido pelo aluno. Em compensação, também exige dos discentes um nível satisfatório de organização, capacidade de síntese do conteúdo trabalhado no ambiente virtual, postura investigativa e colaborativa, e senso crítico tanto na análise do conteúdo quanto na realização de tarefas.

Silva (2013) reitera que as tecnologias incentivam a constante interação entre alunos e professores, possibilitando que estes respondam, discutam e elaborem a respeito do conteúdo disponibilizado. Nesse sentido, o docente e o discente podem fazer uso de diferentes recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas como, por exemplo: o Glossário, o Fórum, o *Blog*, a Criação de Vídeos, entre outros que irão auxiliar o aluno na construção de novos saberes.

Silva (2013) esclarece que o Fórum é uma ferramenta de comunicação que não se realiza ao mesmo tempo, no qual os alunos podem se comunicar, de forma aberta, participando de um diálogo coletivo, embora não aconteça ao mesmo tempo. Também pode ser utilizado para promover a discussão dos conteúdos desenvolvidos nos módulos e/ou semanas de aulas, transformando- se num lugar de ponderação e reflexão coletiva. E, justamente, por ser uma forma de comunicação assíncrona, este facilita a prática consciente de diferentes funções cognitivas, serve de registro para o processo de construção do conhecimento e permite que o docente realize uma mediação mais direcionada.

Por fim, percebe-se que tais ferramentas tecnológicas e/ou recursos digitais colaboram para a construção de novos saberes, como, também, são fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno, principalmente, quando o ensino é realizado por meio do Ensino Híbrido e EAD.

4 – A ESSÊNCIA DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO.

Com um olhar inovador e focado na obtenção de bons resultados nas práticas de ensino não presenciais, as instituições de ensino estão capacitando de seu corpo docente, visando a melhor adaptação na utilização das novas tecnologias. E mesmo havendo algumas dificuldades, o grau de satisfação com o uso das ferramentas tecnológicas é elevado, trazendo benefícios para professores e alunos.

As ferramentas tecnológicas contribuíram para a evolução do EAD, transformando-se no principal recurso para que o ensino remoto seja inclusivo e interativo. Gonçalves (2015) abaliza que as tecnologias promovem a construção de novos conhecimentos, no qual professores e alunos conseguem interagir em qualquer horário ou lugar.

No entanto, para que essa interação aconteça com naturalidade é essencial que os envolvidos nesse processo tenham acesso a um *Smartphone*, *Notebook*, *Tablet* ou Computador conectado à *internet*. Afinal de contas, sem estar conectado à rede *Wi-Fi* ou 4G/5G, os recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas não teriam como auxiliar na facilitação da aprendizagem do discente.

Assim, continuaremos reconhecendo a importância de tais recursos, pois estes tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e inclusivo, além de auxiliar tanto o professor quanto o aluno na interação virtual saudável e no uso correto de cada recurso disponibilizado.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada pautada na relevância da inserção dos recursos digitais na aprendizagem foi possível elucidar a essencialidade de seu uso na esfera educacional, bem como discutir acerca do papel destes recursos na construção de novos conhecimentos, garantindo que o discente tenha uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado em aula e colaborando para que este faça uso de todos os recursos digitais e das ferramentas tecnológicas disponíveis.

A capacitação humana, o aprendizado, o conhecimento estão na base do desenvolvimento de todas as sociedades humanas. O conhecimento sempre foi a principal fonte do crescimento econômico em longo prazo. Os ambientes virtuais de aprendizagem, AVAs, são espaços que geram condições de aprendizagem de conhecimentos construtivos e significativos. Através da interação de indivíduos e objetos técnicos, os ambientes tornam-se potenciais espaços de ensino aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

LEMOS, A. L. M. Anjos interativos e retribação do mundo. **Sobre interatividade e interfaces digitais.** 1997. Disponível em: < http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento.** Petrópolis: Vozes. 1996.

GONÇALVES, L. **Plataforma** *Moodle***: O sistema sob o ponto de vista dos professores do curso de pedagogia da faculdade Fama.** 2015. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/plataforma–moodle-o-sistema–sistema–sob-o-ponto–devista–dos–professores–do–curso–de–pedagogia–da– faculdade–fama/138466>

SILVA, M. *Internet* na escola e inclusão. **Tecnologias na escola – Ministério da Educação.** 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>

LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. **Laboratório de Educação a Distância – UNIFESP.** 2006. Disponível em: < http://www.virtual.unifesp.br/cursos/oficinamoodle/textomoodlevvirtual.pdf >.

ZAGO, G. S. Dos *Blogs* aos *Microblogs*: aspectos históricos, formatos e características. 2012. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/alcar/encontrosnacionais-1/encontros-nacionais/60-encontro-2008-1/Dos%20Blogs%20%Microblogs.pfd.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por Autorias livres, plurais e gratuitas. Faeeba: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 18, p.425-435, 01 jul. 2002.

MOORE, Michael; KEARSEY, Greg. Educação à distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, Tradução: Roberto Galman, 2008.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR: PROCESSO HISTÓRICO

GISLAINE LANDIM DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho visa propor uma reflexão histórica acerca da sucessão de acontecimentos e movimentos que contribuíram para a construção de uma proposta de escola regular inclusiva para alunos com deficiência visual. Refletir e comparar como ocorreu o desenvolvimento, os movimentos e legislações envolvidos neste processo e como contribuiu para que chegássemos até a forma de atendimento que temos atualmente, embora ainda haja muito o que ser estudado para que este seja um avanço contínuo.

A análise dos fatos acima citados é parte fundamental deste trabalho para que fique cada vez mais explícito a importância de cada passo dado e cada conquista realizada ao longo dos tempos.

A percepção da necessidade de se construir políticas públicas com um olhar direcionado a inclusão e de adequar práticas de ensino de educadores de escolas regulares como um dos principais instrumentos de mudança é fundamental para o aumento de resultados positivos.

Dessa forma, serão abordados temas como o contexto histórico, as políticas de normatização, os movimentos favoráveis a inclusão e as mudanças necessárias no que tange ao Currículo escolar, abrangendo todos os envolvidos nesse processo. Assim, podemos concluir que a construção de uma

sociedade que conta com uma educação igualitária, justa e de acesso garantido a todos ainda não é como o pretendido, mas que já avançou muito nos últimos anos tornando essa uma luta contínua para que todos tenham seus direitos garantidos.

Palavras-chave: Deficiência visual, ensino regular, inclusão e educação.

Abstract

This work aims to propose a historical reflection on the succession of events and movements that contributed to the construction of a proposal for a regular school included for students with visual impairment. Reflect and compare how the development, the movements and legislation involved in this process took place and how it contributed for us to reach the form of care we currently have, although there is still a lot to be studied for it to be a continuous advance.

The analysis of the facts mentioned above is a fundamental part of this work so that the importance of each step taken and each achievement made over time becomes more and more explicit.

The perception of the need to build public policies with a view towards inclusion and adequate teaching practices in regular schools as one of the main instruments of change is fundamental for the increase of positive results.

Thus, themes such as the historical context will be included, such as standardization policies, movements in favor of inclusion and the necessary changes regarding the school curriculum, covering all processes in this process.

Thus, we can conclude that the construction of a society that has egalitarian, fair education and guaranteed access to all is not yet as intended, but that it has come a long way in recent years, making this continuous struggle for everyone to have their rights guaranteed.

Keywords: Visual impairment, regular education, inclusion and education.

INTRODUÇÃO

Falar de inclusão social e escolar não é fácil, pois atualmente ainda é um paradigma educacional que prevê mudanças constantes visando melhorar as políticas públicas envolvidas no processo de normatização da proposta. O objetivo é que todos os alunos recebam uma educação digna e de qualidade. O trabalho em pauta refere-se a esse tema que tem causado diversas dúvidas, e com seu foco principal no atendimento educacional dos alunos com deficiência visual nas escolas de ensino regular. Tema esse que tem causado diversas dúvidas por parte dos educadores acerca de suas práticas pedagógicas quando se deparam com um aluno deficiente visual em suas turmas.

A educação é um processo histórico que envolve fatores sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade atual. No entanto, os estudos que pensam a educação para os estudantes com deficiência nem sempre foram formalizados, pois os indivíduos com alguma deficiência, na antiguidade eram tidos como pecadores e, consequentemente, eram rejeitados pela sociedade e, muitas vezes por suas próprias famílias. Esse cenário levou muitos anos para ser modificado, e isso contou com diversos movimentos que levaram a renovação do ensino.

A deficiência visual, tanto o indivíduo cego, quanto o de visão subnormal (baixa visão), tem um modo diferente de fazer sua analogia e construir o seu conceito de mundo. Pois, são privados do sentido que possibilita a interação com imagens que representam fenômenos da natureza e, a partir disso, construir a suas respectivas significações. Logo, para que haja inteira abstração desses conceitos o aluno deficiente visual deverá utilizar-se de imagens mentais, construídas através dos sentidos em que dispõem.

De um modo geral, para atender a todas essas necessidades diferenciadas de seus alunos com deficiência visual a escola regular deve se pautar em uma proposta de escola inclusiva, garantindo o acesso e permanência de todos os estudantes a uma educação de qualidade, conforme previsto pela Constituição

Federal de 1988, em seus artigos 206 e 207 (Brasil, 1988). Assim, deve haver políticas públicas que possibilitem que as instituições educacionais se atentem às necessidades individuais dos seus educandos, fazendo suas adaptações de acordo com cada um. E isso gera a dúvida de muitos educadores em relação à sua prática em sala de aula e os componentes que ela abrange, fazendo com que surjam os desafios do dia a dia no ambiente da escola.

Talvez a causa principal que gera tantas dúvidas para os educadores, seja a falta de formação disponibilizada para os mesmos, pois concebem o fato de terem de adequar suas práticas como um obstáculo, um desafio. Contudo, numa perspectiva de mudança, que surge na sociedade, é fundamental que compreendamos que não há como ensinar a todos da mesma forma, com os mesmos métodos e tampouco obter os mesmos resultados. É imprescindível sim que haja um planejamento sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar.

1. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política de educação inclusiva provocou e ainda provoca muitas dúvidas e discussões acerca dos direitos das pessoas com necessidades especiais.

No passado, esses indivíduos eram excluídos da comunidade e, consequentemente das escolas regulares, pois as mesmas preparavam indivíduos disciplinados para a criação de uma força de trabalho. E os alunos com alguma deficiência eram considerados obstáculos para o desempenho e funcionamento tranquilo da sala de aula. Então eram limitados a frequentar instituições particulares ou órgãos voltados para o atendimento apenas assistencialista e segregador.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61, concebe a educação como direito de todos e recomenda a integração da educação especial ao Sistema Nacional de Educação, a partir de então as pessoas com deficiência ganharam o direito de frequentar as escolas regulares, porém ainda assim o Estado disponibilizava bolsas para que os mesmos optassem pelas instituições privadas. E ainda hoje o faz, porém, em uma escala menor.

Partindo da determinação que nos é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, e sabendo-se que o conceito de "educação como direito de todos", refere-se também aos indivíduos com necessidades especiais, ou seja, garantindo-lhes o direito de frequentar as escolas regulares, torna-se necessário que essas escolas façam as adequações e modificações que se mostrem fundamentais para receber, atender e verdadeiramente incluir todos os alunos da mesma forma.

> "A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola." (PACHECO, 2007; p. 15)

Diante de tal afirmação vale indagar acerca da função da escola ao colocar em prática a proposta de inclusão. Sabemos que não basta inserir o aluno com necessidades especiais na sala de aula regular e exigir que ele se adapte a rotina da mesma, nem tampouco que ele se enquadre em suas condições, pois se assim for, sempre haverá lacunas a serem preenchidas. Portanto, pressupõe-se que a função da escola é atender a todos os alunos da mesma maneira, porém, se atentando às necessidades individuais, ou seja, o aluno com deficiência, muitas vezes, precisa de recursos diferenciados, materiais adequados, ambiente favorável ao seu desenvolvimento e a sua aprendizagem e socialização. E, sem descartar que os demais alunos também precisam ser beneficiados e atendidos com a mesma atenção. Assim, as escolas devem se adequar visando proporcionar aos alunos oportunidades iguais de aprender e participar, para que na sociedade em que vão conviver saibam ser cidadãos capazes de pensar, de atuar e de transformar sua realidade.

> "Quando as escolas são excludentes o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social." (STAINBACK, 1999; p. 27)

O autor, em sua abordagem, nos leva a crer que quando a escola exclui os

alunos com deficiência consequentemente afeta os demais futuramente em sua vida adulta, pois o que a escola prepara, em sua função social, são cidadãos atuantes de uma sociedade a qual será formada pelos valores, princípios e virtudes de seus membros. Logo, se os mesmos foram educados em um ambiente excludente, o que eles irão formar é uma sociedade semelhante aos conceitos que construirão, incapaz de aceitar e respeitar. Afinal as pessoas aprendem através de sua relação com o outro e da sua interação com as diferenças, é assim que começam a respeitar a diversidade. E da mesma forma os indivíduos com deficiência, aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, através da sua inserção e experiências.

Surge então, na Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). E desse evento resulta a elaboração da "Declaração de Salamanca", que preconizou o ensino inclusivo e a necessidade de os "sujeitos especiais" serem aceitos nas escolas regulares. Com isso, configura-se o rompimento de uma tradição seletiva e excludente.

No entanto, mesmo com ampla necessidade de seguir-se as expectativas acima, lamentavelmente a inclusão continuava – e continua ainda hoje – a ser interpretada como uma perspectiva desafiadora, por isso eram poucos os alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, pois, muitos ainda estavam nas instituições privadas e outros ainda fora da escola, o que isolando-os da convivência em diferentes ambientes sociais e, nos quais podem interagir e desenvolverem diversas habilidades.

> "Suas experiências continuamente marcadas por práticas culturais e políticas com as quais convivem no cotidiano é que vão permitir-lhes conceituar suas diferenças e construir o "eu", o "outro" e o "nós", como categorias distintas." (CARVALHO, 2010; p. 16)

De acordo com o autor em sua afirmação, pode-se dizer que quando uma escola não inclui a todos alunos da mesma forma, oportunizando-os as mesmas experiências, sejam elas individuais ou em grupos, ela está privando-os das

vivências que irão possibilitar-lhes o desenvolvimento, a compreensão e atuação no mundo.

2. DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTATÍSTICAS E CARACTERIZAÇÃO

Segundo o Censo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cerca de 24% da população brasileira possui alguma deficiência. Sendo desse índice 16,6 milhões de pessoas que possuem alguma deficiência visual. O censo escolar (INEP) registra 20.257 alunos com deficiência visual na educação básica do sistema educacional brasileiro. No entanto, vale relatar que apenas 1,3% da população de crianças cegas frequenta a escola regular.

A deficiência visual pode ser classificada em dois grupos: cegueira e visão subnormal (baixa visão). E é importante caracterizar e detalhar cada uma para que haja melhor compreensão de suas necessidades individuais.

Sendo a deficiência visual a perda total ou parcial da visão, que pode ser congênita ou adquirida, o nível de acuidade visual é o que determina os dois grupos existentes da deficiência. A cegueira caracteriza-se pela perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar. Acuidade visual inferior a 0,05 em ambos os olhos após máxima correção óptica possível, causando até a perda da projeção da luz. A visão subnormal, ou baixa visão, é caracterizada também pela redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. Acuidade visual de 0,05 à 0,3 em ambos os olhos com a melhor correção óptica possível.

Partindo do pressuposto de que grande, ou maior, parte da população possui alguma deficiência visual e que essas pessoas passaram ou ainda vão passar por sua vida escolar, proponho uma reflexão sobre como surgiu a educação inclusiva para deficientes visuais e como esta é feita hoje nas escolas regulares. E refiro-me aos aspectos de sua rotina, sua aprendizagem, sua relação social com os demais alunos e principalmente a atuação de professores e demais profissionais.

3. CONTEXTO HISTÓRICO

A preocupação com a educação de alunos com deficiência visual, no Brasil, teve início no ano de 1854 com o imperador D. Pedro II, que, inspirado em José Alvares de Azevedo, menino cego que estudara na França, acreditou na capacidade de aprendizagem e rendimento escolar dos mesmos. Assim, baixou o Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e inaugurando-o em 17 de setembro do mesmo ano, o qual, alguns anos depois, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant e vigorou como única instituição encarregada de educação de deficientes visuais até o ano de 1926, quando foi criado o Instituto São Rafael em Belo Horizonte.

Após reestruturação dos Decretos nº 14.165 e 14.166, em 1943, o Instituto Benjamin Constant passou, mediante autorização, a ministrar aulas do antigo ginásio, o que proporcionou aos deficientes visuais o direito ao acesso ao 1º Ciclo. E só então, em 1950, por iniciativa do próprio instituto, conseguiram o acesso ao 2º Ciclo.

Contudo, no Estado de São Paulo o atendimento educacional especializado teve início em 1928 com a criação da Escola Profissional para Cegos, o que atualmente denomina-se Instituto Padre Chico. Uma Instituição dirigida pela Ordem das Irmãs de Caridade São Vicente de Paulina. E os primeiros atendimentos a alunos deficientes visuais matriculados no Sistema Estadual de Ensino aconteceu em 1946 com a criação da Fundação para o Livro do Cego, atualmente chamada Fundação Dorina Nowill.

Portanto, para atender tais demandas que estavam surgindo, em 1945 foi realizado o primeiro curso de preparação de professores para o ensino de deficientes visuais, oferecido pelo Instituto Estadual de Educação Caetano de Campos e regulamentado pelo Decreto nº 16.392 de 02/10/46. O curso visava a preparação de professores para o atendimento desses alunos.

As escolas especializadas são consideradas o marco inicial da educação especial, pois abriu caminhos para a inserção destes indivíduos na sociedade,

reconheceu suas necessidades, contribui muito para o aperfeiçoamento de recursos e programas para o ensino de pessoas com deficiência, pois muitas vezes são elas quem orientam a escola regular, seus professores e funcionários sobre suas respectivas práticas. Contudo não é suficiente para o desenvolvimento integral do aluno e seu reconhecimento além de um mero aluno, mas como pessoa. A sua integração, seu convívio com os demais alunos da escola regular é que vai possibilitá-lo sua autorrealização, ou seja, a formação de sua personalidade.

4. CURRÍCULO ESCOLAR E SUAS ADAPTAÇÕES

Configura-se a partir disso a necessidade de aquisição de novos procedimentos para o trabalho com esses alunos, pois, como já foi citado, não basta simplesmente incluí-los e esperar que se adaptem à escola, é necessário que haja adaptações nela, se tratando do corpo docente, gestores e demais membros da comunidade escolar. E, entre essas adaptações, sugere-se também a adequação do currículo escolar.

Constantemente vemos nas escolas a proposta curricular tendo como base: o que, quando e como ensinar e avaliar, ou seja, seguindo uma sequência de atividades em função do repasse de informações fornecidas pelo professor e apropriadas pelo aluno. Contudo, o currículo escolar não se restringe apenas em oferecer esses princípios aos professores, mas estabelece uma relação entre teoria e prática pedagógica, ou seja, entre o que se planeja, baseando-se na teoria, e a ação, colocando em prática o que se objetiva no planejamento. Bem como afirma Carvalho (2010), “as atividades da educação escolar caracterizam-se por serem intencionais, sistemáticas e planejadas pelos educadores”.

Seguindo este raciocínio, pode-se concluir que o currículo deve servir como ponto inicial para o trabalho do educador, ou seja, como base de orientação de ações que facilitarão o processo de ensino e aprendizagem. Sem seguir uma sequência de exercícios prontos, mas considerando o previsto no planejamento

e o ocorrido em sala de aula, para atender a todos os alunos de acordo com suas necessidades individuais, por isso diz-se do currículo algo que deve ser flexível. Segundo Carvalho (2010),

> "Ao pensar na proposta de educação inclusiva, além de estendê-la a todos, sem exceções, cumpre relembrar que o processo educacional não se limita ao espaço escolar. Na escola ele sistematiza no projeto curricular que inspira as práticas pedagógicas com ênfase para a desenvolvida em sala de aula. (p. 103).

Tal abordagem trata-se de uma proposta curricular que, por ser inclusiva não exclui o aluno com deficiência e considera todo o espaço de aprendizagem e não o limita apenas ao ambiente escolar e à sala de aula, pois o processo de aprendizagem não é função somente da escola. É nela que as ações e metas se organizam, porém, se tratando de uma sociedade que sofre notáveis mudanças e avanços que geram diferentes estilos de vida, devem ser levados em consideração o espaço familiar e a sociedade da qual o educando faz parte. Exatamente quando surge as dúvidas dos educadores sobre sua prática e emerge a adequação do currículo visando atender a todos para não se tornar excludente.

Parafraseando Carvalho (2010), "Trata-se de mais uma estratégia para favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos".

Particularmente tratando-se dos alunos com necessidades especiais, as adaptações curriculares consistem em modificações, realizadas pelos educadores, que estabeleçam ações para atender peculiarmente cada um, de modo a desenvolver suas capacidades. Refere-se a busca de novas estratégias para planejar e colocar em prática a melhor forma de realizar o que se é tido como meta no currículo.

> "As adaptações curriculares devem ser entendidas como um conjunto de estratégias que permitam flexibilizar os conteúdos do currículo de modo a permitir a todos estabelecer relações com o saber". (CARVALHO, 2010, P. 114)

Em síntese, essa busca de novas estratégias não significa que deverá ser elaborado um novo currículo, nem tampouco currículos individuais, mas sim novos procedimentos e métodos de ensino para um trabalho que desenvolva, simultaneamente, a potencialidade de cada educando.

5. PARADIGMA DO EDUCADOR DA ESCOLA REGULAR: A INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS

A esse respeito, constata-se um tema que tem gerado muita polêmica entre educadores, pois os mesmos têm dúvidas acerca de sua função em relação ao ensino de alunos com deficiência, destacando-se entre diversas a deficiência visual.

É evidente as dificuldades que os professores enfrentam ao se deparar com um aluno deficiente visual em sua sala, pois muitos desses educadores ainda não estão preparados para lidar com as diferenças por concebê-las como comparação de um e outro sujeito e caracterizar como diferente aquele que não se encaixa nos padrões e normas da sociedade. E isso pode gerar, mesmo que inconscientemente, atitudes negativas como rejeição, negação ou mesmo a superproteção.

Observa-se também que alguns professores se opõem as adaptações curriculares, dizem considerar as mesmas uma forma de excluir os alunos com necessidades especiais, mesmo frequentando a sala regular junto aos demais. A questão é que adaptar o currículo não significa diferenciar atividades, como muito se vê por aí. Não é essa a proposta que se faz. Mas sim repensar a metodologia utilizada, o que não quer dizer que alunos deficientes visuais devam fazer atividades diferentes dos demais alunos da classe e serem rotulados incapazes, mas sim realizar, junto da classe atividades iguais, mesmo que isso exija a intervenção e uma maior orientação do educador.

Partindo do pressuposto de que o deficiente visual deve ser incluído na sociedade, a escola, em sua função social, tem por responsabilidade, além de contribuir para seu desenvolvimento integral, prepará-lo para sua atuação como

cidadão capaz de dialogar e participar da sociedade em que vive. Por isso, os estímulos citados acima, devem partir da prática do professor da classe regular, pois se ele acreditar na capacidade de aprendizagem do aluno deficiente visual, proporcionar-lhe situações adversas junto aos demais alunos e respeitá-lo, ele conseguirá construir sua identidade social e sentir-se seguro em atuar na sociedade. E essa é a dificuldade que os professores encontram, saber criar adequações para obter melhores resultados e assim aceitar a necessidade de utilizar novos métodos de trabalho.

6. A FAMÍLIA E A ESCOLA

A participação da família no processo educacional é fator fundamental para o atendimento às necessidades específicas e o sucesso na inclusão das crianças com deficiência visual. Afinal a família é a base primordial para o desenvolvimento do ser humano, principalmente se tratando de uma criança com deficiência visual. Por isso é necessário que haja um trabalho em parceria da escola junto com a família, e que ambas possam oferecer à criança condições para seu crescimento, não apenas físico, mas social e emocional, mostrando-o que é capaz de ser feliz mesmo dentro de suas limitações.

A criança com deficiência visual, ao entrar na escola, traz consigo experiências vividas em seu contexto familiar e a escola vai trabalhar em função de desenvolver essas vivências para prepará-lo para sua vida social. Esse trabalho acontecerá em parceria com a família, nunca a escola deve atuar isoladamente, pois o professor deve tomar conhecimento da realidade vivida por seus educandos e as influências que esta causa para, então, realizar um trabalho adequado as necessidades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme avançamos no tempo, as pesquisas e estudos que favorecem as propostas mencionadas acima, gerando uma perspectiva otimista em relação ao desenvolvimento das práticas inclusivas pelas unidades educacionais e,

principalmente um avanço na normatização de políticas públicas que favoreças a garantia das legislações que regem o processo de inclusão no Brasil. Com tais medidas que promovem o avanço da proposta inclusiva, estamos cada vez mais próximos da tão sonhada realidade de uma sociedade isenta de preconceitos e discriminações, o que é um grande desafio para o futuro, no que tange aos profissionais da educação, as famílias e para a sociedade em geral. Portanto, atrelado a tudo que foi apresentado nesse trabalho, o maior objetivo é o de formar cidadãos críticos capazes de falar por si mesmos, desconstruir padrões impostos pelo sistema e construírem sua própria compreensão de mundo de forma a serem capazes de transformar a realidade em que vivem.

Dessa forma, esse trabalho não visa ditar regras e fórmulas corretas de se colocar em prática a proposta de inclusão, mas sim retomar o contexto histórico de acontecimentos relacionados a inclusão desde o início e contribuir para que ações inclusivas sejam cada vez mais corriqueiras no ambiente educacional, principalmente no que se refere o ensino regular e ao atendimento de alunos com deficiência visual. Além de mostrar a importância de se ter subsídios para que as escolas consigam desenvolver esse trabalho cada vez mais amplo e construtivo, cumprindo seu papel social no mundo atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.asp> Acesso em 28/junho/2021.

_____Decreto nº 14.165, de 3 de Dezembro de 1943. Altera o Regimento do Instituto Benjamin Constant.

_____Decreto nº 14.166 de 3 de Dezembro de 1943. Estabelece medidas gerais para o regime escolar do instituto Benjamin Constant.

_____Decreto nº. 16.392, de 2 de Dezembro de 1946. Transforma a Escola Caetano de Campos em Instituto de Educação Caetano de Campos.

_____ Declaração de Salamanca. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial e Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos. Brasília: CORDE, 1994.

_____Lei nº 9394/96 de 23/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Diário Oficial da União, nº 248 de 23/12/96.

_____Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 /Resolução CEB 02/2001

CARVALHO, R. E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E A GESTÃO DAS EMOÇÕES

JAQUELINE IRIS GOMES DE SOUZA

RESUMO

O objetivo deste estudo é verificar qual a importância da gestão das emoções para a alfabetização das crianças, compreendendo como ocorre o desenvolvimento questões emocionais e psicomotoras durante esta fase, através de uma pesquisa bibliografia. É extremamente importante estimular a criança a trabalhar com o corpo, tomando consciência dele como um todo e de suas partes, dando ênfase a algumas delas conforme sua fase de desenvolvimento. Nesta perspectiva, acreditamos que a educação psicomotora deve ser inserida desde a educação infantil, favorecendo a evolução do corpo, da mente e das habilidades motoras. Com base nos estudos, chegou-se a conclusão que o desenvolvimento das habilidades psicomotoras são indispensáveis para a formação global da criança, inclusive durante a alfabetização.

Palavra-Chave: Alfabetização; Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação; Psicomotricidade; Gestão das Emoções

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui, a construção da escrita pela criança, compreendendo desde o mecanismo da sua aprendizagem através dos estudos de Piaget, até as pesquisas sobre leitura e escrita de Emilia Ferreiro que apresenta os níveis atingidos pela criança durante esta fase.

É extremamente importante analisarmos que o movimento é a primeira

demonstração na vida do ser humano. Partindo deste conceito e relacionando com o contexto escolar, podemos considerar que a psicomotricidade é um valioso recurso que nos permite buscar resultados positivos em relação às dificuldades de aprendizagem e durante a construção da escrita.

Compreendendo essa necessidade de movimento para o desenvolvimento cognitivo da criança, o Educador tem o desafio de oferecer condições necessárias para garantir a aprendizagem, articulando ações que auxiliem no desenvolvimento de alunos na educação infantil.

Através da nossa experiência na área, percebemos a problemática da dificuldade de aprendizagem de uma criança no ensino infantil, principalmente quando esta não consegue o mesmo rendimento dos demais.

Entendendo que atualmente a educação infantil está muito mais preocupada com as habilidades de leitura e escrita do que com o desenvolvimento como um todo, evitando uma "possível" reprovação na primeira série. Neste sentido, as questões que se colocam como problemas são: se for o nosso dever respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança e considerar que ela deverá vivenciar sua infância brincando, explorando, descobrindo, para que vamos privá-la disso, não respeitando as suas necessidades? Quais são os fatores que contribuem para que o aluno apresente uma dificuldade ao iniciar a sua escrita?

Assim, a presente pesquisa bibliográfica poderá contribuir para a compreensão da prática pedagógica e suas intervenções frente às dificuldades do aluno, oferecendo subsídios aos educadores de instituições de ensino infantil em relação ao desenvolvimento cognitivo e construção da escrita. Do mesmo modo, se propõe analisar a importância da Psicomotricidade para a alfabetização, compreendendo como ocorre o desenvolvimento psicomotor durante esta fase.

Este estudo trata da origem da escrita e sua constante evolução, desde as primeiras representações gráficas até os dias de hoje, tornando-a um símbolo no marco na história da humanidade.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

Atualmente as crianças já ingressam na escola desde os primeiros anos de vida, e já lhe são apresentadas precocemente conceitos de escrita, vivenciando e construindo diversas práticas que o desenvolva na cultura letrada.

Compreender as letras, números, sobretudo outros códigos, é para a criança uma forma de entender e se inserir no mundo adulto, passando por um período cheio de descobertas e superações. É dentro deste contexto que o professor fica diante de uma árdua e desafiadora tarefa de desenvolver a leitura e escrita.

Veremos a seguir, como a criança desenvolve a língua escrita e principalmente, todo o processo que ocorre para a construção do seu conhecimento.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A APRENDIZAGEM

Tradicionalmente, ao nos referirmos sobre desenvolvimento cognitivo ou até mesmo tentar compreender o processo da aprendizagem, consideramos automaticamente os estudos de Piaget, devido a sua preocupação e dedicação nas suas pesquisas sobre o desenvolvimento do conhecimento. Seguindo este contexto, citaremos algumas considerações básicas sobre o assunto.

Embora os estudos de Piaget não fossem desenvolvidos às questões pedagógicas, (pois focava suas pesquisas ao pensamento racional), as suas obras têm uma enorme contribuição à Educação. Em uma das suas publicações revolucionárias, ele conceituou que o indivíduo através da sua inter-relação com o meio, adquiri gradativamente o desenvolvimento das estruturas mentais desde o nascimento até a adolescência.

As pesquisas que se referem ao pensamento infantil e os processos de aquisição de conhecimento trilharam novos rumos ao ensino, desde o campo teórico até o experimental, fazendo com que a teoria piagetiana influenciasse durante a elaboração de materiais didáticos e formação de professores.

Uma das principais questões expostas por ele foi de como acontece o

mecanismo da aprendizagem, ou seja, a passagem de um estado de conhecimento menor para o maior. Concluiu que os estímulos não vêm do estágio mais avançado, mas sim do nível em que se encontra, ou seja, há um desequilíbrio que permite a evolução do indivíduo e só assim surgirá um novo equilíbrio referente a um estágio superior de desenvolvimento.

Assim, a aprendizagem envolve o processo de assimilação e acomodação, pois quando participamos de situações, assimilamos mentalmente as informações adquiridas daquele ambiente e o transformamos essa aquisição de conhecimento em ações sobre o meio, através da interação simultânea entre ambos. Portanto, essas assimilações transformam-se em experiências que nos permite enfrentar novas situações e criar novos conceitos. Através de assimilações e acomodações constantes, cada indivíduo constitui seu próprio conhecimento.

A concepção de aprendizagem para Piaget supõe que o sujeito seja o principal responsável pela aquisição do conhecimento, independente de métodos, inclusive ao referirmos a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem. Ele busca constantemente respostas sobre o mundo a sua volta. É um sujeito cognoscente que aprende através das suas ações sobre o meio. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Portanto, em outras palavras, a teoria piagetiana, no que se refere ao processo de aquisição do conhecimento, está fundamentada claramente sobre a interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Então, tal concepção nos leva a compreender o desenvolvimento cognitivo da criança, que busca incessantemente questionar, ou melhor, buscar a resposta para diversos conflitos que surgem ao longo do seu desenvolvimento, inclusive, durante a aprendizagem da lectoescrita. 1

A PSICOGÊNESE DA ESCRITA

Inúmeros estudos analisam o processo de aquisição da escrita na criança, e consequentemente, o seu desenvolvimento cognitivo nessa fase. Assim é imprescindível a contribuição de Emilia Ferreiro e seus colaboradores nesta

pesquisa, devido à vasta dedicação nos estudos sobre a alfabetização e práticas didáticas, inspirados na teoria de Piaget durante as suas pesquisas sobre leitura e escrita.

Emilia Ferreiro, pesquisadora argentina radicada no México, fez seu doutorado na Universidade de Genebra sob orientação de Jean Piaget. Autora de diversas obras iniciou as suas pesquisas em 1974 junto com os seus colaboradores em crianças de 4 a 6 anos, de diferentes grupos sociais, desenvolvendo uma nova

1. Lectoescrita: Definição de leitura e escrita. concepção para o processo inicial da leitura e escrita. (SMOLKA apud ZACHARIAS, 2004).

Emilia Ferreiro, ao contrário do que dizem, não criou nenhum método de ensino, ela observou todo o processo que a criança constrói até chegar à escrita.

Diante deste conceito, surgiram alguns mitos sobre a sua revolucionária proposta de trabalho, por exemplo, a rejeição no uso das cartilhas, o fato de não corrigir lições ou deixar o aluno livremente fazer o que quiser. Porém, os estudos de Emilia Ferreiro têm fundamentos científicos e cabe a cada profissional estabelecer a melhor forma de auxiliar a criança durante o processo da alfabetização. Na verdade, ela propôs uma nova visão que compreende o erro da criança como uma evolução do seu conhecimento, considerando-o como pré-requisito para o acerto. (RUSSO e VIAN, 1995).

Com o objetivo de explicar os processos de aprendizagem de ler e escrever publicou junto com Ana Teberosky, uma admirável obra que revolucionou os estudos sobre a alfabetização. Psicogênese da língua escrita, sem dúvida, trouxe imensas contribuições e novos caminhos para a compreensão de todo processo alfabetizador.

Durante a pesquisa, foram criadas situações experimentais para compreender a maneira como a criança consegue interpretar e produzir a escrita e certificou-se que apesar das particularidades de cada um, a forma com que solucionam os conflitos são os mesmos, independentemente da classe social ou experiência anterior em pré-escola.

Baseando-se na teoria de Piaget, onde o sujeito cognoscente é aquele

que procura compreender o mundo a sua volta, Emilia Ferreiro considera que a criança constrói o conceito de leitura e escrita através das observações no meio em que vive, percebendo desde muito cedo o material escrito.

Há diversos modos que antecipam a representação alfabética da linguagem e que respeitam certa ordem. Primeiramente, diversas formas de representação buscam ligações entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; em seguida, representações silábicas, e por último, representações silábico-alfabéticas que antecipam a construção da escrita. (FERREIRO, 1986).

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky definiram no livro Psicogênese da Língua Escrita, cinco níveis fundamentais para a compreensão de como as crianças adquirem a linguagem escrita:

- Pré-silábica: A criança acredita que escrever é fazer algum desenho ou garatujas. Nesta fase, ela elabora a hipótese de que a escrita seja proporcional ao tamanho do objeto e não estabelece vínculo entre a fala e a escrita. Utilizam letras do próprio nome ou números na mesma palavra. Somente ela própria consegue compreender o que quis escrever.
- Intermediário I: A criança começa a ter consciência que há uma relação entre a pronúncia e a escrita e desvincula inicialmente a escrita das imagens e os números das letras;
- Silábica: Tem como principal característica a tentativa de fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras, nesta tentativa, associa que cada letra vale por uma sílaba. Em frases, pode escrever uma letra para cada palavra.
- Silábico alfabético: Nesta fase, a criança dá início a superação da hipótese silábica e compreende que a escrita representa o som da fala, sente a necessidade de analisar outras possibilidades de escrita. Costuma-se escrever só as vogais ou consoantes de uma palavra, exemplo: OA para bola e BL para bolo.
- Alfabética: Constitui o final da evolução da escrita, e a partir daí, a criança compreende que cada um dos caracteres da escrita equivale a valores menores que a sílaba. As dificuldades encontradas durante essa fase serão ortográfica, pois passará a entender as regras do sistema ortográfico.

Para a sondagem de cada nível, é aconselhável que faça um ditado individual de quatro palavras (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba) e também uma frase. Em seguida, pede-se para a criança ler o que escreveu para compreender como ela lê.

As autoras colocam que a cada nível, a criança cria hipóteses sobre a construção da leitura e escrita, assim, a alteração de um nível para o outro ocorrerá apenas quando ela se colocar a frente de questões que o nível atual não conseguirá explicar, elaborando novas hipóteses e questões gradativamente, afirmando, portanto, que não há como o sujeito retornar ao nível anterior.

A psicogênese representa um novo conceito de recontar a escrita, demonstrando que a criança constrói suposições e busca a todo momento, respostas sobre o mundo que as cercam. É importante ressaltar que este processo tem início a partir do momento em que a escrita começa a fazer parte do foco da criança, através dos estímulos do ambiente em que está inserida, isto é, quando começa a compreender esse ambiente, interagindo com os materiais escritos (livros, jornais, revistas).

Emilia Ferreiro e seus colaboradores contribuíram muito para afirmar que nas salas de alfabetização, é imprescindível que haja o respeito ao desenvolvimento de cada criança, que seja um espaço constante de aprendizagem e interação, e principalmente compreender que este processo recebe influências de inúmeros fatores (biológicos, afetivos e sociais) resultando diversas expressões do processo do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo enfocou a psicomotricidade na construção da escrita na educação inclusiva onde foi possível compreender que a Educação pelo movimento é muito importante durante a alfabetização.

A pesquisa teve como problema inicial a utilização da psicomotricidade como mais um recurso favorecendo a aquisição da escrita e verificamos que a

mesma é necessária desde a educação infantil, onde devem ser desenvolvidas atividades voltadas para o movimento corporal e posteriormente para a aprendizagem formal da escrita.

Há muito tempo, nós educadores, preocupados com a aprendizagem da linguagem escrita e também muitas vezes intrigados com a utilização da educação psicomotora durante as nossas práticas, percebemos que a aquisição e desenvolvimento da escrita recebem uma grande influência da psicomotricidade, o que pode ser ratificado através deste trabalho.

De fato todos nós concordamos sobre os benefícios que uma atividade física traz para um sujeito em processo de aprendizagem, para o seu desenvolvimento mental, corporal e emocional.

Portanto, é imprescindível que oportunidades para desenvolver tanto o esquema corporal como outras habilidades, sejam oferecidas aos alunos de inclusão que geralmente apresentam déficits nestes aspectos. Vale ressaltar que o respeito do educador frente a estes alunos também é um fator importantíssimo. Este profissional terá que evitar determinados comentários e principalmente mediar os conflitos gerados pelos demais colegas ao surgirem gozações, que o exponham ao ridículo.

Ficou claro que o estudo da psicomotricidade permite a compreensão da criança referente ao seu corpo e consequentemente, a exploração do seu meio devido a essa consciência. Destacamos então que o desenvolvimento do esquema corporal é um elemento de grande importância para a formação da criança, fazendo com que possa agir e transformar o mundo que a cerca.

Deste modo, o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aquisição da escrita, é resultado dessas experiências vividas, o que ajuda na facilitação da descoberta de alguma dificuldade de aprendizagem durante o processo de desenvolvimento.

Espera-se com este trabalho, contribuir para uma melhor aquisição da escrita por parte da criança, uma vez que esse é um processo que exige a participação individual (cognitiva) do sujeito, as mediações educativas e a visão por parte do educador considerando o educando em sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. Manual da psiquiatria infantil. 2 ed. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980.

_____. A escrita infantil: Evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE – SBP. A psicomotricidade. Disponível em: <www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em: 08 ago. 2009.

BATALHA, E. O abecê da escrita. Disponível em: < www.invivo.fiocruz.br > Acesso em: 26 ago. 2009.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: Educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1991.

DIRINGER, Davi. A escrita. [s.l.]: Editorial Verbo, 1962.

FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA. V. Psicomotricidade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LE BOUCH, J. Educação psicomotora: psicogenética na idade escolar. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MASSON. S. Generalidades sobre a reeducação psicomotora e o exame psicomotor. São Paulo: Manole, 1985.

MATTOS, M. G.; ROSSETO, J.J. ; BLECHER, S. Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física: construindo seu trabalho acadêmico: monografia, artigo científico e projeto de ação. São Paulo: [s.n.], 2004.

PACHECO, P. R. Psicomotricidade e reeducação pelo exercício físico.

Disponível em: < www.revistadeeducacaofisica.com.br >. Acesso em 12. Ago. 2009.

PICQ, I.; VAYER, R. Educação Psicomotora e retardo mental: aplicação aos diferentes tipos de inadaptação. 4 ed. São Paulo: Manole, 1985.

SAMPSON, G. Sistemas de escrita: Tipologia, história e psicologia. São Paulo: Ática, 1996.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo. 7ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

RUSSO, M. F.; VIAN, M. I. A. Alfabetização: um processo em construção. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

VISCONTI, M. C.; JUNQUEIRA, Z. A. Escrita: das paredes ao computador. São Paulo: Ática, 1994.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ROTINA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MATEUS, Kamila Justino[2]

Eixo: música e educação infantil.

Resumo

Este artigo aborda a relação dos seres humanos com a música. Registros históricos comprovam que a música sempre esteve presente em nossa cultura e sociedade, desde as primeiras civilizações e ocupa um lugar de importância em diferentes esferas da sociedade.

A leitura deste artigo nos faz compreender melhor a importância da música na Educação Infantil e como o professor pode utilizar-se desta ferramenta no seu dia a dia com os alunos em sala de aula, potencializando o aprendizado individual e também a interação e sociabilidade entre os estudantes.

Palavras-chave: música; arte; educação infantil; cultura musical; infância brasileira; ritmo; versos; brincadeiras cantadas; cantigas; quadrinhas brasileiras; alunos; professores; aulas; sala de aula.

Abstract

This article addresses the relationship between human beings and music. Historical records prove that music has always been present in our culture and society, since the first civilizations and occupies an important place in different spheres of society. .

Reading this article makes us better understand the importance of music

[2] Pós-graduanda em "Arte e Musicalidade" pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP). Professora titular da Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo. E-mail: kami.educa@gmail.com

in Early Childhood Education and how teachers can use this tool in their daily lives with students in the classroom, enhancing individual learning and also interaction and sociability between students.

Keywords: music; art; child education; musical culture; Brazilian childhood; rhythm; verses; playing songs; songs; teachers; teach; Brazilian child songs.

1. INTRODUÇÃO

Não se sabe ao certo quando que o ser humano “criou a música” pela primeira vez, certamente foi observando e imitando a própria natureza, porém sabemos que a música nos acompanha desde os primórdios da humanidade e se mostrou presente nas mais diferentes manifestações humanas.

Um dos instrumentos mais antigos que se tem registro é a flauta eslovênia, chamada Divje Babe, com seus 44 mil anos de idade. Além dela, foram encontrados também outros registros que comprovam essa relação antiga entre o homem e a música, como pinturas rupestres que retratam pessoas dançando e tocando instrumentos musicais.

Essas pinturas datam de 10 mil anos atrás e são encontradas em vários lugares do mundo, como França, Espanha e Austrália. Já os primeiros registros musicais escritos encontrados foram os hinos egípcios, que datam de 3 mil anos atrás. Sabe-se que esses hinos eram cantados em cerimônias religiosas e eram uma forma de louvar os deuses, comprovando mais uma vez a presença e importância da música na sociedade.

Estes registros são uma prova de que a música é uma parte essencial da cultura humana há muito tempo e é uma forma artística de

nos expressarmos, de nos conectarmos uns com os outros e de celebrar a vida.

> *Além disso, a música pode ter ajudado a moldar as sociedades humanas quando começamos a viver em grupos cada vez maiores. Dançar e cantar juntos parece ajudar os agrupamentos a serem mais altruístas e a terem uma identidade coletiva mais forte. De acordo com uma pesquisa inovadora na área de neurociência, realizada na Grã-Bretanha, quando você se move em sincronia com outra pessoa, seu cérebro começa a criar uma névoa na sua percepção de si mesmo. Você passa a pensar que os outros se parecem mais com você e compartilham das suas opiniões. E a melhor maneira de fazer as pessoas se moverem juntas é com música. (BBC News Brasil, 2015)*

Na maioria dos povos ela está presente na vida das crianças desde muito cedo e é na interação entre pais e filhos, avós e netos, irmãos e irmãs, amigos e amigas que um repertório de canções é passado de gerações para gerações e compartilham valores, conhecimentos, afetos e histórias, próprios da sua cultura.

Assim, acompanhando a evolução do ser humano, a música também evoluiu ao longo do tempo e hoje existem os mais variados estilos musicais, cada um com seu formato, sua seleção de instrumentos, com sua própria história. Mas seja qual for a transformação que ela possa ter sofrido, a música continua sendo a arte mais democrática criada pelo homem. A sua capacidade de sensibilizar o ser humano atravessa qualquer idade, gênero ou religião. Ela nos move, aguça nossos

sentimentos, nos encanta e até nos incomoda. Mas também nos ensina sobre a vida, sobre nós e nos transporta para lugares e épocas guardados em nossa memória quase como se fosse possível viver novamente aquele momento que passou.

A música é atemporal, atravessa gerações. É uma forma de arte que pode ser apreciada por qualquer pessoa, em qualquer época, independente da sua cultura e origem. Compreender e incluir essa arte na rotina da educação infantil dá ao educador uma potente ferramenta para o trabalho diário em sala de aula. Com poucos recursos, o trabalho com a música possibilita desenvolver o espírito coletivo, resgatar a nossa identidade e trabalhar aspectos e valores da sua cultura local de uma forma lúdica e envolvente, além de proporcionar o aprendizado de conceitos de diferentes áreas do conhecimento, desconstruindo a lógica de que somente se aprende sentado em fileiras, em um ambiente silencioso.

A CULTURA MUSICAL NA INFÂNCIA BRASILEIRA: VALORIZANDO O NOSSO TERRITÓRIO

Concebidos de um povo mestiço, herdamos da nossa cultura popular uma diversidade de cores e formas, de ritmos e poesias que regam, como água às plantas, o universo infantil das nossas crianças e desenvolvem habilidades e conhecimentos muito importantes como ritmo e memória.

> *Feita pela e para a criança, a música tradicional da infância a embala desde o nascimento e percorre todos os seus passos até que chegue à idade adulta. Carrega os ritmos e molejos da música brasileira; a beleza da nossa poesia popular; os gestos, movimentos e desafios imprescindíveis ao desenvolvimento da criança e a nossa diversidade cultural. (SILVA, 2016, p.31)*

Aqui em nosso território nacional as brincadeiras sonoras estão presentes no dia a dia das crianças, seja em uma canção de ninar, nas brincadeiras ou na musicalização de uma história, por exemplo.

Esse repertório de canções ao mesmo tempo que se repete por todo o Brasil costurando a unidade do nosso povo, também se desdobra com uma identidade regional muito característica, variando suas versões conforme a localidade e as ancestralidades de cada região brasileira.

> *A música tradicional da infância é a nossa língua materna musical. [...] A prática dos Brinquedos Cantados propicia o desenvolvimento do sentimento de origem, do sentido de pertencimento, e nutre o húmus da identidade cultural. A força de afirmação de um Povo depende do exercício de sua Cultura, do conhecimento de sua história, e pressupõe amplo e detalhado esforço em busca de sua identidade. Os Brinquedos com Música se constituem como instrumento, o mais delicado, e alavanca preciosa neste processo, o qual nos poderá conduzir, inclusive, ao encontro com outras Culturas e à construção do tributo que devemos à Humanidade, como Povo e como membros que somos da família humana em sua inumerável diversidade. (HORTÉLIO, 2012, p. 1 e 2, input SILVA, 2016).*

Reconhecendo a grandeza e a potência que essa diversidade de

repertório musical representa para a rotina da Educação Infantil, escolher incluí-lo no planejamento possibilita ao professor explorar habilidades e conhecimentos da grade curricular de uma forma dinâmica, envolvente e profunda, se reinventando e inovando na sua própria didática de ensino.

Dessa forma resgatamos nossas origens, valorizamos nossa cultura e perpetuamos os saberes ancestrais. É certo que essas canções e brincadeiras infantis retratam uma realidade de uma determinada época, e que, mesmo se transformando ao longo do tempo, ainda podem destoar do contexto social atual, trazendo aspectos preconceituosos ou a normalização de atitudes erradas, como a música *Atirei o Pau no Gato*, que pode incentivar a violência aos animais.

No entanto, até na contradição é possível extrair conhecimento e desenvolver um trabalho crítico, no qual refletimos a sua adequação para os dias atuais, e se necessário, criar uma nova versão.

2. SENSIBILIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO: USANDO A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O TRABALHO COLETIVO EM SALA DE AULA

A rotina da Educação Infantil envolve diferentes momentos, que vão desde cuidados pessoais à exploração dos espaços e materiais. Saber gerir esse tempo, considerando a dinâmica e desafios que envolvem a prática docente com essa faixa etária, exige dedicação e um bom planejamento por parte do professor, para conseguir preparar e organizar cada atividade.

Apesar da dificuldade de incluir a música nas atividades diárias, colocando-a no cotidiano da sala de aula é que tornamos possível usufruir

desta excelente ferramenta intermediadora para diversos conteúdos curriculares. É preciso inclui-la no planejamento, para que faça parte do currículo e interaja com o mesmo e não se torne um trabalho extra ou fora de contexto.

O primeiro passo nessa direção é reconhecer o território, mapeando as músicas que as crianças cantam em suas brincadeiras livres. Começar a partir da escuta é uma maneira de considerar o conhecimento prévio das crianças, é reconhecer que os saberes delas são importantes, é considerar suas tradições, suas ancestralidades.

Dentro do contexto escolar, essas canções do universo infantil brasileiro podem entrar como protagonistas, se adaptadas para a prática pedagógica. As habilidades e conhecimentos que envolvem o repertório musical infantil brasileiro podem vir como objetivos de aprendizagens e podem ser utilizados com a turma em diversos momentos da rotina.

A maioria das brincadeiras cantadas possuem uma letra ritmada e feita em quadrinhas, com rimas ou em versos. O uso intencional dessas características na sala de aula contribui para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que trabalha desde habilidades emocionais, como a imaginação e a memória, até conceitos das áreas do conhecimento, como a escrita e o ritmo. Além desses exemplos, o trabalho com as brincadeiras cantadas também desempenha um papel social importante, uma vez que resgata as nossas origens culturais, transpassando gerações e nos fortalecendo enquanto coletivo.

A partir das letras das canções, por exemplo, temos algumas possibilidades de trabalho pedagógico. As letras em sua maioria trazem repertórios linguísticos de rimas e poesias, o que contribui para a memorização do texto. Por outro lado, aprender suas sonoridades e

cantá-las contribui para desenvolver a noção de tempo e ritmo. Já a sua organização em versos favorece a compreensão das crianças sobre a estrutura da nossa língua escrita, pois garantem uma regularidade e cronologia de acontecimento trazendo uma previsibilidade que ajuda na correspondência do que está escrito com o que está sendo falado.

Dentro de um trabalho em grupo, a música também pode ser usada para expressar emoções, contar histórias e promover a empatia. Com poucos recursos, utilizando instrumentos construídos a partir de materiais reutilizáveis ou apenas utilizando a voz, por exemplo, o professor pode proporcionar momentos significativos de experiência musical aos estudantes, propondo uma exploração dos sons, o contato com instrumentos, desenvolvendo ritmo e harmonia, praticando intervalos entre som e pausa, apreciando melodias, entre outras possibilidades.

Outro aspecto importantíssimo no trabalho com a música é a sua capacidade de acolher tanto os talentos individuais, quanto as produções coletivas, numa dinâmica em que um contribui para o outro. Ainda, no campo da sensibilização, quando a música nos toca, ela nos convida a expressar nossos sentimentos, deixando fluir nossa criatividade e potencializando nossa capacidade de empatia e respeito pelo que é semelhante e, em especial, pelo que é diferente.

> *É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões. [...] E quantos de nós já não inventaram canções, seja durante a infância, seja para ninar nossos filhos? (BRITO, 2003, p.31).*

Por outro lado, se utilizada como uma ferramenta de apoio na leitura de histórias e nas brincadeiras coletivas, trabalha os conteúdos de forma lúdica e envolvente. Assim o trabalho com a música só traz benefícios para esta faixa etária e sua contribuição é inestimável.

Na perspectiva de uma educação integral, o trabalho com a música na Educação Infantil possibilita ao professor utilizá-la como uma ferramenta intermediadora para desenvolver aprendizados significativos, que serão importantes não só para a vida escolar, mas também para a vida como um todo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer a escolha de incluir a música na rotina da educação infantil não só contribui para o desenvolvimento pessoal do professor como também otimiza suas aulas, tornando-as interessantes, atrativas e inesquecíveis. Fazer o uso dessa arte vai favorecer o próprio trabalho em sala.

Desde a infância em seus lares até os chãos da escola, as músicas de acalanto, cantigas e quadrinhas brasileiras são de um repertório rico com diversidade de ritmos e jeitos de brincar, por isso trazer esse repertório para o dia a dia com a turma não só resgata nossa identidade cultural como também traz uma variedade de possibilidades para o trabalho pedagógico. Essa riqueza de diversidade encontrada na escola é a mesma riqueza de diversidade de uma sociedade e saber conviver e respeitar com o diferente é o que torna qualquer relação mais orgânica e saudável para o convívio.

A partir do repertório popular podemos buscar referências atuais que não subestimam as nossas crianças e trazem críticas que as ajudam a refletir sobre uma pluralidade de assuntos, próprios do universo infantil. Por isso, a presença da música na rotina da Educação Infantil é muito importante e se faz necessária pela grandeza e pela potência que ela representa na vida das crianças. E considerar os seus saberes é um importante passo para dar voz às experiências de vida que possuem.

Nesse contexto, chega-se à concordância de que a música é uma forma de arte inclusiva e transformadora também na área da educação. Uma arte democrática, pois não importa sua idade, raça, etnia ou status social, todos podem apreciar a música, uma vez que não requer nenhum treinamento ou habilidade especial para apreciá-la, qualquer pessoa pode ouvir música e se sentir tocada por ela, e ainda que não se possa ouvir com os ouvidos, é possível senti-la e se sensibilizar igualmente. A música pode ser uma força unificadora que traz pessoas de diferentes origens juntas. A música pode tocar nossos corações e mentes de maneiras que outras formas de arte dificilmente conseguem fazer com igualmente maestria. A música pode nos ajudar a nos conectar com nossos sentimentos mais profundos e pode nos inspirar a mudar o mundo.

A música é arte. E arte não se dá apenas no campo das artes plásticas, as crianças precisam entrar em contato com as diversas artes que existem, conhecê-las, saboreá-las, experimentá-las, para que possam ter repertório de escolha, para que possam se identificar e se reconhecer em outras habilidades, para que possam se encantar, refletir e ir ativar suas mentes para ir além do senso comum e da reprodução automática.

Por todas essas razões que a música é uma arte democrática. É uma forma de arte que pode ser apreciada por todos, independentemente

de sua idade, cultura ou origem. A música é uma forma de arte que pode nos unir e nos inspirar a transformar o mundo para melhor.

Nós, educadoras e educadores, não precisamos seguir a lógica de conteúdos que visa reproduzir crianças iguais, com desejos iguais, que trilham caminhos iguais. Nós temos o dever de possibilitar que a criança se descubra em novos desafios. Experimente, tente. A música é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para promover a democracia e a justiça social. Ao apreciar a música e compartilhá-la com os outros, podemos ajudar a criar um mundo mais democrático e equalitário.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BBC News Brasil. **Por que músicas 'tocam' nossas emoções?**. David Robson da BBC Future. 21 setembro 2015. Link: *https://www.bbc.com/portuguese/noticias /2015/09/150921_vert_fut_musica_emocoes_ml.*

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

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996: Passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a

vigorar acrescido do seguinte § 6º:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança**. 2.ed. São Paulo, Peirópolis, 2003.

SILVA, Lucilene Ferreira. **Música tradicional da infância: características, diversidade e importância na educação musical**. Campinas, SP:[s.n.], 2016.

SME. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Currículo da cidade : Educação Infantil. 2. ed. São Paulo : SME / COPED, 2022.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

A ARTE DA MÚSICA NA NARRATIVA DAS HISTÓRIAS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

MATEUS, Kamila Justino[3]

Eixo: música e histórias.

Resumo
Música e histórias populares são um rico patrimônio cultural brasileiro, na sala de aula podemos compreender melhor uma das principais características do Brasil, que é a miscigenação, já que as histórias populares têm origens indígena, africana e portuguesa.
Os contos brasileiros podem (e devem) ser mais utilizados do que os estrangeiros, assim é possível construir um país cada vez mais orgulhoso de suas origens e que prezam pelo bem-estar de todos os cidadãos.
O professor, mesmo sem ser musicista, consegue, através de determinadas técnicas, incluir à contação de histórias instrumentos musicais para entreter ainda mais e despertar a imaginação dos estudantes.

Palavras-chave: histórias populares brasileiras; contos; elementos; educação; sala de aula; professores; alunos; aula; cultura; patrimônio cultural; lendas; culturas indígena; africana ; portuguesa; Luís da Câmara Cascudo; Saci Pererê; Curupira; Iara; O Boto; O sapo e o coelho; A onça e o bode; O macaco e a velha; A menina dos brincos de ouro; O menino sabido e o Padre; O velho ambicioso; O Lobisomem; A Mula Sem Cabeça; A Matinta Pereira; musicalidade; narrativa; criatividade; imaginação;

[3] Pós-graduanda em "Arte e Musicalidade" pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP). Professora titular da Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo. E-mail: kami.educa@gmail.com

Abstract

Music and popular stories are a rich Brazilian cultural heritage, in the classroom we can better understand one of the main characteristics of Brazil, which is miscegenation, because popular stories have indigenous, African and Portuguese origins.

Brazilian stories can (and should) be used more than foreign ones, so it is possible to build a country that is increasingly proud of its origins and values the well-being of all citizens.

The teacher, even without being a musician, can, through certain techniques, include storytelling using musical instruments to entertain and further awaken the students' imagination.

Keywords: Brazilian popular stories; Tales; elements; education; classroom; teachers; students; classroom; culture; cultural heritage; legends; indigenous cultures; African; Portuguese; Luís da Câmara Cascudo; Saci Pererê; Curupira; Iara; O Boto; O sapo e o coelho; A onça e o bode; O macaco e a velha; A menina dos brincos de ouro; O menino sabido e o Padre; O velho ambicioso; O Lobisomem; Mula Sem Cabeça; Matinta Pereira; musicality; narrative; creativity; imagination.

1. INTRODUÇÃO

As histórias populares brasileiras são uma parte importante da nossa cultura. Elas nos contam sobre nós, traduzem um pedaço da nossa história, nos imprime uma identidade e nos une enquanto povo brasileiro. Presentes nos lares de todo território nacional, suas versões tomam forma e se transformam ao longo do tempo, ganhando cores e elementos, dependendo do cantinho do Brasil que elas vêm. Assim como as brincadeiras infantis, as histórias populares também são uma forma de entretenimento e educação, e são passadas de geração em geração para ensinar às crianças sobre as coisas do mundo, sobre a vida.

Os contos e histórias populares brasileiras são uma parte importante

do patrimônio cultural brasileiro. Incluí-los no currículo escolar é saber valorizar a nossa identidade cultural. É entender quem somos, é colocar a tradição oral no lugar de importância que ela ocupa na formação dos estudantes.

> *O valor do conto não é apenas emocional e delicioso, uma viagem de retorno ao país de infância. (CASCUDO, 2016, prefácio)*

Por sua vez, a música em sua estreita relação com o homem ao longo do tempo demonstrou sua poderosa capacidade de nos sensibilizar nas diferentes esferas sociais, por isso, saber unir essa arte à arte de contar histórias, traz para o professor uma ampla ferramenta de trabalho em sala de aula que sensibiliza a beleza humana e potencializa o convívio das diferenças. Aquele que tiver coragem de experimentar, se arriscar, vai perceber que é possível proporcionar uma experiência única aos estudantes trazendo uma outra forma de ouvir uma história, despertando muito mais a atenção das crianças e jovens e ainda, inovando a própria prática em sala de aula.

Valorizando a cultura brasileira, o professor pode selecionar um repertório de contos e histórias populares nacionais e com criatividade e disposição conseguirá deslocar ainda mais o ouvinte para dentro do universo da contação da história e o envolvendo, não só com os ouvidos, mas também com todos os outros sentidos.

2. OS CONTOS E HISTÓRIAS POPULARES: VALORIZANDO A CULTURA BRASILEIRA

Contos e histórias populares brasileiras são narrativas que são transmitidas de geração em geração, de forma oral ou escrita. Elas geralmente são curtas e simples, e são passadas de pessoa para pessoa, muitas vezes com pequenas alterações que surgem ao longo do tempo.

As histórias populares brasileiras são uma parte importante da nossa cultura. Elas refletem os valores, crenças e costumes do nosso povo. Presentes nos lares brasileiros, elas também são uma forma de entretenimento e educação, são passados de geração em geração para ensinar às crianças sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre si mesmas.

Os contos e lendas da tradição brasileira são frutos do sincretismo das culturas indígena, africana e portuguesa. Essas histórias possuem suas variações conforme a região de origem e de modo geral envolvem elementos mágicos, religiosos, personagens como animais, bruxas, reis e rainhas. Essas histórias podem ser classificadas como contos e lendas e variam entre histórias que ensinam uma moral ou lição de vida, histórias engraçadas e que divertem o público ou histórias que retratam contextos assustadores e visam provocar medo no público, por exemplo. O historiador e folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo em seu livro "*Contos tradicionais do Brasil (folclore),* " classifica algumas variantes de contos populares, entre elas os "contos de encantamento", "contos de exemplo", "contos de animais", "contos de adivinhação", "contos acumulativos" e "contos religiosos".

Muitas das histórias são variantes de contos europeus conhecidos, mudando um ou outro elemento para o contexto brasileiro. No entanto, outras se destacam na originalidade com elementos próprios da nossa cultura. Alguns exemplos são as lendas brasileiras, entre as mais conhecidas estão "O Saci Pererê", "O Curupira", "A Iara" e "O Boto". Alguns exemplos de contos são "O sapo e o coelho", "A onça e o bode", "O macaco

e a velha", “A menina dos brincos de ouro”, “O menino sabido e o Padre” e “O velho ambicioso”. Alguns personagens são bem conhecidos e às vezes aparecem em mais de uma história, como Pedro Malasartes e o Boi-Bumbá. Outros exemplos de contos que fazem muito sucesso são os contos de assombração, entre eles, um dos mais conhecidos estão "O Lobisomem", "A Mula Sem Cabeça" e "A Matinta Pereira".

Para termos orgulho das nossas origens, precisamos conhecer e valorizar a nossa cultura:

> *O Brasil não conhece sua sociodiversidade nativa, pois ainda está à mercê de [pre]conceitos quinhentistas, pois não consegue acompanhar a riqueza da diversidade, reproduzindo estereótipos e desvalorizando os saberes ancestrais dos povos indígenas nacionais. (Currículo da Cidade: povos indígenas, 2019, p.44)*

Dessa forma, nos faz entender que o professor não precisa se limitar em usar apenas os contos de fada e fábulas estrangeiras, pois a variedade de repertório de histórias brasileiras permite ao professor trabalhar igualmente alguns conteúdos e elementos das narrativas utilizando os contos e lendas brasileiras de modo a valorizar a tradição brasileira. E ainda, potencializadas pela musicalidade do repertório das músicas infantis brasileiras, o professor tem em mãos uma preciosidade singular para o seu trabalho em sala de aula.

Os contos e histórias populares brasileiras são uma parte importante do patrimônio cultural brasileiro. Incluí-los no currículo escolar é saber valorizar a nossa identidade cultural. É entender quem somos, é colocar a tradição oral no lugar de importância que ela ocupa na formação dos estudantes.

3. ARTE E MUSICALIDADE: TRAZENDO A MÚSICA PARA A NARRATIVA DAS HISTÓRIAS EM SALA DE AULA

A musicalidade é um elemento importante na narrativa das histórias. Ela pode ser usada para criar uma atmosfera, transmitir emoções, enfatizar pontos importantes e tornar a história mais envolvente.

A música pode ser usada para criar um ambiente específico para uma história. Por exemplo, uma música lenta e melancólica pode criar um ambiente com ar de tristeza ou suspense, enquanto uma música alegre e animada pode criar um ambiente divertido, com clima de felicidade ou celebração.

A música também pode ser usada para transmitir emoções. Por exemplo, uma música triste pode transmitir a tristeza de um personagem, enquanto uma música alegre pode transmitir a alegria de um personagem.

A música também pode ser usada para enfatizar pontos importantes na narrativa de uma história. Por exemplo, uma música pode ser usada para destacar um momento importante na história ou para enfatizar uma mensagem importante. Mesclar a leitura de um livro com uma ambientação musical, por exemplo, vai tornar essa história muito mais cativa e interessante para quem quer que esteja ouvindo, pois faz parte do ser humano apreciar uma apresentação musicalizada e gostar de ouvir alguém contar uma boa história.

Utilizar a música torna a história muito mais envolvente. A música pode ajudar a prender a atenção do leitor ou do ouvinte e fazer com que a história seja mais inesquecível, pois pode aflorar emoções, transportar o ouvinte para outras épocas da sua própria vida, levando a sensação de estar até revivendo sentimentos e momentos importantes e inesquecíveis a

muito tempo guardados em sua memória.

Aqui estão alguns exemplos de como a musicalidade pode ser usada na narrativa das histórias:

- Uma história sobre um amor proibido pode ser acompanhada por uma música romântica;
- Uma história sobre um mistério pode ser acompanhada por uma música de suspense;
- Uma história sobre uma aventura pode ser acompanhada por uma música animada;
- Uma história sobre um momento de reflexão pode ser acompanhada por uma música calma.

A musicalidade é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para enriquecer a narrativa das histórias. Ao usar a música de forma criativa e intencional, o narrador pode criar uma experiência mais envolvente e memorável para o leitor ou o ouvinte.

Aqui estão algumas dicas para usar a musicalidade na narrativa das histórias:

- Escolha uma música que seja adequada ao tema e ao tom da história;
- Use a música para criar uma atmosfera, transmitir emoções ou enfatizar pontos importantes;
- Não exagere na música, pois ela pode ter efeito contrário e distrair o leitor ou o ouvinte;
- Conecte diferentes partes da história utilizando a música como intervalo entre uma e outra;
- Use a música para fazer uma interlocução com a história ou para apresentar um ponto de vista diferente da história.

A musicalidade é uma ferramenta que pode ser usada por qualquer narrador, independentemente do seu nível de experiência. Com um pouco

de prática, é possível usar a música para tornar suas histórias mais envolventes e memoráveis.

O professor não precisa ser musicista para incluir música em suas narrativas em sala de aula. Caso não se sinta confortável em tocar um instrumento, o professor pode apenas utilizar o instrumento para marcar pontos importantes ao longo da história, como dando uma chacoalhada no chocalho, uma batida no tambor ou uma badalada de sino, criando assim uma ambientalização, criando climas diferentes. Ao usar a musicalidade com criatividade, os narradores podem criar histórias mais atraentes e envolventes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias populares fazem parte da constituição de qualquer sociedade. Todo povo tem um conto de esperteza ou um conto de assombração que é passado de geração para geração, encantando meninos e meninas em suas infâncias. Algumas histórias acompanham o ser humano há muito tempo e de tão populares romperam fronteiras e passaram a ser contadas e recontadas em diversas partes do mundo até os dias de hoje, ganhando nova roupagem, com elementos ou personagens peculiares de cada região. Entre as diferentes categorias, os contos de fadas ocupam o topo da lista das mais preferidas, isso porque seus enredos envolvem muita aventura e elementos mágicos, que conquistam não só as crianças como também os adultos.

Mas para além da diversão e entretenimento, as histórias populares desempenham um papel importante na nossa formação como seres humanos. Elas nos ajudam a desenvolver a imaginação e a criatividade, a

aprender sobre a natureza e a diversidade cultural, e a entender os valores e as crenças da nossa sociedade. As histórias populares também podem nos ensinar lições valiosas sobre a vida, como a importância da bondade, da justiça e da coragem, porque falam sobre aspectos comuns de um ser humano, falam sobre sentimentos universais como, o amor, o ódio, a inveja, a fúria, sobre as alegrias e as tristezas da vida.

Com o advento da tecnologia e a facilidade de acesso à internet, nossas crianças e jovens são atravessados pelas histórias da literatura estrangeira e fortemente influenciados por elas. Em sua maioria, acabam acessando uma versão comercial destas histórias que são elaboradas para vender, como uma forma de entretenimento e consumo de produtos relacionados aos personagens. Mas apesar de ocuparem esse lugar comercial, devemos reconhecer que elas são atrativas e também carregam consigo lições valiosas sobre a vida.

Sendo assim, com tantas variedades e opções boas de histórias da literatura estrangeira, por que então incluir as histórias populares brasileiras no currículo?

Primeiramente vale esclarecer que não é negar ou deixar de apresentar as histórias clássicas mundiais, mas sim mesclar as duas, incluindo cada vez mais as histórias populares brasileiras no currículo, de acordo com cada fase escolar.

Contudo há muitas razões pelas quais os professores e professoras precisam escolher incluir as histórias populares brasileiras no currículo. A primeira delas porque está garantida na Lei nº 9.394, desde 20 de dezembro de 1996. Isso significa que, para garantir que esta lei seja cumprida, é preciso não só ter ciência da existência da mesma, como também criar estratégias para traduzi-la na prática. Em segundo, se não a principal razão, é pelo fato de podermos aprender mais sobre a história do nosso país,

valorizando a nossa cultura.

> *Dito isso, e dessa maneira, pensamos poder avançar na saga de contar a história do ponto de vista dos povos indígenas. Que fique claro de início: o Brasil é um país intercultural. Suas culturas são fluidas porque estão em constante contato entre si. São também permanentes, porque embasadas numa tradição que perdura há milênios. (Currículo da Cidade: povos indígenas, 2019, p.43)*

Segundo a matriz de saberes, item 9, do Currículo da Cidade de São Paulo, é preciso:

> *Saber desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural; Para Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção. (Currículo da Cidade, 2017, matriz de saberes)*

Além disso, as histórias populares brasileiras são divertidas e envolventes, são cheias de fantasia e magia. O fato de muitas histórias envolverem animais e plantas, próprias da fauna e flora nacional, é possível desenvolver com as crianças e jovens um trabalho de conscientização e preservação da natureza, por exemplo.As histórias populares brasileiras podem ainda ajudar as crianças a aprender sobre a diversidade cultural que compõe o nosso país e a entender de forma mais profunda sobre as nossas origens. As histórias populares também são uma forma de expressão artística, e podem nos proporcionar momentos de prazer e deleite.

Dessa forma, fazer a escolha de incluir as histórias populares brasileiras para a narrativa das histórias em sala de aula é trazer para o currículo uma fonte de riqueza cultural, nos conectando com a nossa ancestralidade e nos ajudando a preservar a nossa herança. E ainda, se atrelada a arte da música, esses momentos de narrativas além de prazerosos, se tornarão uma fonte abundante de importantes aprendizados para a formação escolar dos estudantes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 20. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. 349 p.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Lendas brasileiras para jovens**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015 - 168p.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996: Passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

GUIMARÃES, Ruth. **Contos índios.** São Paulo: Faro Editorial, 2020. 176p.

SME. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: **Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: SME / COPED, 2019.

SME. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2022.

SME. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental.** São Paulo: SME / COPED, 2019.

SME. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o Pôr do Sol e outros contos**. Editora Ática, 2015. Edição especial. 108 p.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ROTINA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

MATEUS, Kamila Justino[4]

Eixo: música e anos iniciais do ensino fundamental.

Resumo

A música tem um grande poder no desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Através dela os professores do Ensino Fundamental I conseguem potencializar o espírito coletivo dos alunos. É importante saber utilizar essa ferramenta, com grande atenção na abordagem, conteúdo, metodologia e avaliação.

Assim é possível utilizar-se da música para ensinar diversas disciplinas de uma maneira aprofundada e convidativa. Este artigo discorre sobre as vantagens de incluir a música no currículo escolar e quais os critérios e estratégias os professores podem adotar para explorar essa versátil ferramenta e enriquecer o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: música; arte; ensino fundamental; rotina; escola; trabalho coletivo; cultura; instrumentos musicais; Ensino Fundamental I; música; currículo; metodologia; conteúdo; alunos; professores; aula; trabalho em equipe; disciplinas; aprender; música em grupo; educação musical; foco; sociedade.

Abstract

Music has great power in the development of humans and society. Through it, Elementary School teachers are able to enhance the collective spirit of students. It is important to know how to use this tool, with great

[4] Pós-graduanda em "Arte e Musicalidade" pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP). Professora titular da Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo. E-mail: kami.educa@gmail.com

attention to approach, content, methodology and evaluation.
This way, it is possible to use music to teach different school subjects in an in-depth and inviting way. This article discusses the advantages of including music in the school curriculum and what criteria and strategies teachers can adopt to explore this versatile tool and enrich student learning.

Keywords: music; art; elementary School; routine; school; collective work; culture; musical instruments; Elementary School I; music; curriculum; methodology; content; students; teachers; classroom; team work; subjects; learn; group music; musical education; focus; society.

1. INTRODUÇÃO

A música é uma parte importante do desenvolvimento de qualquer pessoa. Ela pode nos ajudar a aprender sobre os instrumentos, sobre nós mesmos, sobre o mundo ao nosso redor e sobre as culturas de muitos lugares. A música também pode nos ajudar a desenvolver nossas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais.

Na rotina do Ensino Fundamental I a música pode ser usada de diversas maneiras e em diversos contextos. Seja em uma atividade extracurricular, em uma aula de música ou como ferramenta para outras disciplinas, a música pode ser usada para ensinar as crianças e jovens sobre ritmos e sons, sobre diferentes povos ou sobre a cultura do nosso país, por exemplo. A música também pode ser usada para ajudar as crianças e jovens a desenvolver suas habilidades de leitura, de escrita e de matemática. Além disso, a música pode ajudar as crianças e jovens a desenvolver sua criatividade e sua imaginação.

Essa arte, que é capaz de despertar sentimentos, de reviver memórias, de tocar corações e de sacudir esqueletos, transcende o plano físico e material, sendo capaz de acolher a tudo e a todos sem distinção,

basta estar aberto para ela. Ela traz em si o poder de unir pessoas independente de sua origem, idade e crenças.

Qual é a música que te move? Lenta ou agitada, seja apenas na voz ou instrumental, todos nós temos pelo menos uma música para escolher e certamente haverá alguém que goste dela também. E é nesse lugar democrático que a música precisa ocupar a rotina das turmas do Ensino Fundamental I.

Sua essência coletiva conversa intimamente com a essência coletiva do ambiente escolar. Seu jeito descontraído e atraente encanta e motiva crianças e adolescentes, convoca-os a participar e trabalhar em grupo, valorizando suas individualidades.

Considerando as especificidades dessa faixa etária, na qual há um movimento natural de intensificação das individualidades, o professor que considerar o uso dessa arte nos seus planejamentos de aula, terá em mãos uma ferramenta potencializadora do coletivo e será capaz de transformar um grupo fragmentado e desinteressado em um grupo unido e participativo.

2. ARTE E MUSICALIDADE: USANDO A MÚSICA COMO FERRAMENTA INTERMEDIADORA DO CURRÍCULO

A música é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para ajudar as crianças e jovens a se desenvolverem de forma integral. Quando a música é usada de forma adequada, além de proporcionar diversão, ela ajuda na aprendizagem, no amadurecimento e no desenvolvimento do aspecto cognitivo e emocional do estudante.

Preparar uma rotina que considere a música como uma ferramenta intermediadora do currículo exige do professor uma organização prévia que considere quatro importantes aspectos pedagógicos:

- Abordagem: a abordagem musical usada precisa ser adequada para a idade e o desenvolvimento de cada faixa etária;
- Conteúdo: o conteúdo musical precisa ser variado e interessante para motivar o envolvimento das crianças e jovens;
- Metodologia: a metodologia musical precisa ser ativa e participativa tornando o processo significativo e de construção coletiva;
- Avaliação: a avaliação musical precisa ser formativa e contínua, ou seja, precisa ter etapas que viabilizem uma verdadeira avaliação processual.

Quando a música é usada como um componente do currículo, ela pode ajudar as crianças e jovens a aprender sobre diferentes culturas, sobre a história e sobre as artes. A música também pode ser usada para ajudar a desenvolver habilidades de leitura, de escrita e de matemática, ou seja, se usada como uma ferramenta para ensinar outras disciplinas, ela pode ajudar as crianças e jovens a aprender de uma maneira mais envolvente e divertida.

De forma geral a música contribui para o desenvolvimento de inúmeras habilidades. Considerando os objetivos de aprendizagem de uma educação integral, destaco algumas habilidades que a música pode ajudar a desenvolver:

- Memória: a memorização de letras, de partituras e a prática de instrumentos musicais podem ajudar a melhorar a memória de curto e longo prazo;
- Concentração: a música exige concentração para aprender novos

conceitos e tocar um instrumento, seja individual ou coletivamente;

- Atenção: a música pode ajudar a desenvolver a atenção seletiva e a atenção dividida;
- Raciocínio lógico: a música envolve conceitos matemáticos e lógicos, como ritmo, melodia e harmonia;
- Criatividade: a música é uma forma de expressão criativa que pode ajudar os estudantes a desenvolver sua imaginação e originalidade;
- Socialização: a música pode ser uma atividade social que pode ajudar os estudantes a interagir com colegas e professores, acolhendo desde os mais tímidos até os mais extrovertidos;
- Trabalho em equipe: a música pode ser uma atividade colaborativa que pode ajudar o grupo a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum;
- Respeito ao próximo: a música pode promover o respeito às diferenças culturais e artísticas;
- Expressão emocional: a música pode ser uma forma de expressar emoções, como alegria, tristeza, raiva e amor;
- Redução do estresse e da ansiedade: a música pode ajudar a relaxar e reduzir o estresse e a ansiedade;
- Autoestima: a música pode ajudar os estudantes a desenvolver a autoestima e a confiança em si mesmos.

Em suma, a música é uma ferramenta para o trabalho pedagógico que pode oferecer diversos benefícios para o desenvolvimento dos estudantes. É uma arte que pode enriquecer a vida de todos. Sua capacidade de nos tocar, de trazer memórias, de aflorar sentimentos, de nos transportar para outros lugares, independentemente da idade, cor, sexo ou religião de uma pessoa, faz dessa arte um dos pilares para uma sociedade mais democrática e igualitária.

3. A MÚSICA EM GRUPO: POSSIBILIDADES PARA O FORTALECIMENTO DO TRABALHO COLETIVO EM SALA DE AULA

A música pode estar presente na rotina escolar de diversas maneiras nesta fase inicial do ensino fundamental. Ela pode ser usada como uma atividade extracurricular, como um componente regular do currículo ou como uma ferramenta pedagógica para ensinar conceitos de alguma disciplina.

Veja alguns exemplos de como a música pode ser trabalhada com crianças e jovens do Ensino Fundamental I dentro do ambiente escolar:

- Educação musical: a educação musical é uma disciplina que ensina as crianças e jovens sobre a música, sua história, sua teoria e sua prática. A educação musical pode ajudar as crianças a desenvolver suas habilidades musicais, como tocar instrumentos, cantar e compor;
- Ensino de outras disciplinas: a música pode ser usada para ensinar outras disciplinas, como a matemática, a linguagem, a ciência e a história. Por exemplo, as crianças e jovens podem aprender sobre números cantando canções sobre números, ou podem aprender sobre a história cantando canções sobre eventos históricos;
- Atividades extracurriculares: a música pode ser usada como uma atividade extracurricular para as crianças e jovens que querem aprender a tocar instrumentos, dançar, cantar ou compor. As atividades extracurriculares de música podem ajudar as crianças e jovens a desenvolver suas habilidades musicais, sociais e literárias.

Dentro da esfera escolar, o trabalho com esta arte pode trazer diferentes benefícios para um desenvolvimento integral do estudante, entre eles:

- Desenvolvimento motor: no qual a música ajuda a desenvolver a coordenação motora fina e grossa, desenvolvendo maior controle sobre os movimentos do próprio corpo, contribuindo para a sua postura, sua flexibilidade, entre outros;
- Desenvolvimento cognitivo: no qual a música ajuda a desenvolver a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento lógico;
- Desenvolvimento emocional: no qual a música ajuda no autoconhecimento, a expressar suas emoções, a desenvolver sua autoestima e a lidar com o estresse;
- Desenvolvimento social: no qual a música contribui no desenvolvimento das habilidades de interação social, de trabalho em equipe e de liderança.

Nos faz perceber que essa perspectiva pedagógica vai de encontro com as matrizes de saberes o Currículo da Cidade, em especial no item 8 em que afirma que empatia e colaboração é saber:

> Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; Para agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz. *(Currículo da Cidade, 2017, matriz de saberes)*

No contexto escolar, a música possui um potencial enorme para ajudar o professor a desenvolver um trabalho em grupo e trabalhar habilidades sociais e de trabalho em equipe com a turma. A música é uma

atividade que, por natureza, envolve colaboração e cooperação. Quando os alunos trabalham juntos para aprender uma música, eles precisam aprender a ouvir uns aos outros, a respeitar as diferenças e a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum.

Integrada à rotina do Ensino Fundamental I, a música pode ser usada para desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe de diversas maneiras, por exemplo:

- Atividades de canto: as atividades de canto em grupo, como coral ou roda de música, podem ajudar os estudantes a desenvolver a confiança, a comunicação e a liderança;
- Atividades de composição: as atividades de composição musical podem ajudar os estudantes a desenvolver a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de decisão;
- Atividades de execução instrumental: as atividades de execução instrumental podem ajudar os estudantes a desenvolver a disciplina, a concentração e o foco.

Aqui estão alguns exemplos específicos de atividades musicais que podem ser usadas para desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe:

- Formar grupos para tocar uma música: essa atividade exige que os estudantes se comuniquem uns com os outros para dividir tarefas, como tocar determinadas partes da música ou coordenar os movimentos de dança;
- Escrever uma música sobre um tema comum: essa atividade exige que os estudantes colaborem para criar uma história ou mensagem que todos possam concordar;
- Ensaiar para um recital: essa atividade exige que os alunos se

organizem e trabalhem juntos para criar uma apresentação individual ou coletiva.

Como podemos constatar, o professor pode usar a música como uma ferramenta para ajudar os alunos a desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe de forma divertida e envolvente. Ao criar atividades musicais que exigem colaboração, o professor pode ajudar os alunos a aprender a trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum.

A autora Teca Brito, em seu livro “um jogo chamado música”, entende que o trabalho com a música não se dá apenas no campo da repetição, mas também no campo da criação participativa:

> Jogo musical entendido não como a mera repetição do mesmo, daquilo que vem pronto e que se fecha em seus próprios limites, sejam as cantigas escolares, disciplinadoras e funcionalistas, sejam os exercícios mecanistas que meramente preparam para fazer um musical futuro, dentre outros pontos. Jogo musical - sim - que dispara sensações, acontecimentos… que chama a fazer escutas, a criar, a pensar, a mover-se, enfim. (BRITO, 2019)

Aqui estão algumas dicas para o professor que deseja usar a música para desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe:

- Comece com atividades simples e vá aumentando a complexidade à medida que os estudantes forem se desenvolvendo;
- Crie um ambiente de apoio e de confiança, onde os

estudantes se sintam confortáveis em expressar suas ideias;

- Forneça feedback positivo e construtivo para ajudar os estudantes a melhorar suas habilidades.

A música é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Ao usar a música de forma criativa e intencional, o professor pode ajudar os estudantes a desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe que serão valiosas para eles por toda a vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma forma de arte que pode ser apreciada por pessoas de todas as idades e origens. Além de ser uma forma de entretenimento, a música também pode trazer diversos benefícios para o desenvolvimento global do ser humano. É uma forma de comunicação que pode transcender barreiras linguísticas e sociais, capaz até mesmo de aflorar sentimentos adormecidos ou transformar a vida de uma pessoa.

Sua essência coletiva e democrática nos leva a acreditar que a música não só pode, mas também deve estar presente na rotina escolar do Ensino Fundamental

I. Nessa fase de vida as crianças e jovens se encontram num momento de transição em que vão deixando de se reconhecer com as coisas do universo infantil e passam a se identificar mais com o universo juvenil.

Durante essa fase, as crianças e jovens passam por grandes mudanças físicas, emocionais e sociais. Estão em uma busca e afirmação constante, tentando encontrar sua identidade e seu lugar no mundo. Por

isso, a aparência física torna-se um aspecto importante da identidade e os adolescentes estão mais propensos a se preocupar com ela do que as crianças ou os adultos. Naturalmente estão mais conectados à estética visual, preocupados (no bom sentido) com a aparência das coisas.

Sabendo escolher as potencialidades que mais se afinam a essa fase escolar, mais do que usar a música para ensinar, o professor pode aproveitar essa vontade intensa e genuína de se afirmar que as nossas crianças e jovens possuem e usar a música como um canal de expressão do pensamento e sentimentos, dando voz a eles, pois desejam e querem colocar em prática sua maneira de ver o mundo, buscando referências que expressam os seus sentimentos.

> *Sons são expressão de vida, de energia, do universo em movimento. Sinalizam situações, ambientes, "paisagens sonoras", bem como expressão e comunicação, vale dizer. Som é vibração. (BRITO, 2019)*

Nesse contexto, o papel do professor é orientá-los nas escolhas, ofertar repertório variado e proporcionar vivências significativas. É desenvolver um trabalho amplo que vise a música para além do gostar ou não, que vise tratá-la como ferramenta para se obter conhecimento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A,

79-A e 79-B. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996: Passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

CIA. CABELO DE MARIA. **Cantos de trabalho**. CD música. Realização: Selo SESC.

INSTITUTO BRINCANTE. **Danças populares brasileiras**. Redação e Coordenação: Rosane Almeida. São Paulo, 2015.

OS BURITI. **Cantos de Encontro**. CD música. Realização: Os buriti teatro de dança.

SILVA, Lucilene Ferreira. **Música tradicional da infância - características, diversidade e importância na educação musical**. Campinas, SP:[s.n.], 2016.

SILVA, Lucilene Ferreira. **Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na aldeia de carapicuíba.** Carapicuíba, SP: Zerinho ou Um, 2014.

SME. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: **Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: SME / COPED, 2019.

SME. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: **Ensino Fundamental.** São Paulo: SME / COPED, 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **De roda em roda: brincando e cantando o Brasil**. São Paulo, 2013. 80p.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

O DESAFIO DO ENSINO DE LIBRAS E INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

LEANDRO NASCIMENTO MOTA

Eixo: Psicopedagogia Institucional

RESUMO

A importância da inclusão da criança surda nas escolas da rede regular de ensino. Qual o desafio dos professores, funcionários, equipe gestora e família na inclusão de crianças surdas na rede regular de ensino, priorizando a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como sua primeira língua para comunicação e formação, fato esse que muitos professores desconhecem e ao receber um aluno surdo não conseguem incluir de forma que ele participe das atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: inclusão da criança surda; adaptação de atividades.

ABSTRACT:

This paper aims to highlight the importance of the inclusion of deaf children in schools in the regular school system. What is the challenge of faculty, staff, management team and family in the inclusion of deaf children in the regular school system, prioritizing POUNDS (Brazilian Sign Language) as their first language for communication and training, a fact that many teachers are unaware and receiving a deaf student can not include so that they participated in the activities with the adjustments according to your needs and respect their culture and include other students to this new reality, creating a

pleasant environment for teaching and learning for all with socialization and interaction activities and it is necessary for this event an overhaul in the pedagogical political project where the child to be included and their rights respected how their learning process, being necessary to conduct training of teachers and other employees not only know include the deaf student, but other deficiencies that are present in schools.

Keywords : inclusion deaf child , adaptation of activities .

1 INTRODUÇÃO

Ao observar desabafos de professores em artigos e revistas em que o assunto em pauta e a inclusão em especial da criança surda, observa se como alguns professores se sentem despreparados para lidar com essa nova realidade em recepcionar um aluno surdo, que muitas vezes chegam à escola sem se reconhecer sua própria identidade, pois muitas vezes os alunos crescem sem ter contato com outros surdos e não reconhece entre seus pares, são educados pelos pais, que na maioria das vezes são ouvintes e que não buscaram ajuda e em alguns casos foram mal orientados por profissionais sobre a surdez e não sabem quais os caminhos poderiam percorrer para auxiliar o filho para uma comunicação, sendo com o uso de um aparelho auditivo, implante coclear e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Quando os pais são orientados desde o primeiro instante sobre a surdez e direcionado a criança podem evoluir com muito mais facilidade, pois irá ter uma comunicação com o meio em que está inserida, por esse motivo quanto mais rápido a criança reconhecer seus pares, conhecer a Língua Brasileira de Sinais, melhor será seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Casos de crianças surdas que ingressam na escola, o primeiro caso e a criança que os pais não aceitam a deficiência auditiva e com isso não buscam recursos de comunicação seja por LIBRAS, um implante coclear um aparelho auditivo dependendo da lesão que a criança apresente e a criança entra na escola com gestos que aprendeu em casa para se relacionar e na escola não e compreendido pelo professor da sala, intérprete e o professor especialista

na sala de apoio.

Um processo de ensinar a LIBRAS com sinais básicos como: pedir um copo com água ou ir ao banheiro e começar a ter uma comunicação e começar um processo de inclusão através da compreensão de sua identidade. A crianças que ingressa na sala das redes regulares de ensino e quando a família ao primeiro laudo médico compreende e aceita a deficiência procura recursos e formas para incluir a criança em sua cultura e na sociedade que está inserida, em alguns casos temos os pais que também buscam aprender a língua de sinais e a criança ao ingressar à escola se depara com uma realidade de escola tem que ser inclusiva, porem a inclusão não acontece, falta à comunicação que deveria acontecer com um professor bilíngue, sala de apoio e funcionários bilíngues um ambiente acolhedor e de aprendizagem ao ingressar em uma escola regular, muitas vezes são únicos com essa deficiência e com professores, que por muitas vezes não sabem como lidar e tratam o aluno como se tivessem uma doença cognitiva em que o aluno não consegue acompanhar os demais alunos e não permite evoluir em sua aprendizagem nos dias de hoje encontramos professores que ainda resistem em compreender os direitos dos deficientes auditivos, sendo que o aluno é tem direito de se comunicar e expressar através da sua Língua visual motora. Conforme Art. 1º da Lei 10.436:

Nas escolas bilíngues a necessidades de se contratar professores bilíngues que sejam fluentes na Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa e que principalmente estejam inseridos na cultura surda e realmente sabiam da importância e da responsabilidade da alfabetização e do letramento dessa criança, pois um aluno surdo muitas vezes se sente inferior por não compreender o universo letrado que está inserido e com isso alguns se fecham ao mundo e depois de período nas escolas deixam de ir à escola, por não serem entendido e deixado de lado como incapazes.

Em escolas em que o ambiente escolar é bilíngue a comunicação ocorre por meio dos pares e apreendem sinais, criam novos sinais e se

sentem inseridos na comunidade escolar e se tem uma exigência que os se possível os funcionários conheçam a LIBRAS e que se tenham profissionais surdos em seu quadro de funcionários, as informações são passadas de formas concretas e são utilizados recursos tecnológicos, materiais visuais entre outros recursos que ajudem na aprendizagem, pois compreendem que o surdo aprende a partir concreto.

Em algumas escolas da rede regular de ensino também encontramos professores especialista, que buscam com o professor de sala ensinar LIBRAS e realizar atividades integradas com a sala de aula regular, porém com outros alunos surdos. Momento que para alguns alunos e único com outro surdo e que trocam informações, tiraram duvidas e até mesmo constituem novas amizade muitos pais resistem em deixar os filhos sozinhos, por ter medo de como a sociedade ira tratar e com isso acabam prejudicando esse aluno no desenvolvimento da sua identidade limitando sua autonomia e restringindo o contato com sua cultura não permitindo participar de encontros em que os surdos se reúnem para trocar experiências, fazer novas amizades e aumentar seu conhecimento quanto aos novos sinais e se atualizar em meio a sua cultura esse conhecimento sobre a cultura surda e a forma que é constituído seu vocabulário, os novos sinais que estão sempre sendo criados conforme a compreensão do objeto ou situação que a informação seja passada de forma clara e significativa é o que falta quando nós deparamos com um único aluno em uma sala de aula regular.

Nas escolas encontramos Intérpretes que tem conhecimento em LIBRAS, que por sua vez tentam fazer a mediação entre o professor e o aluno, mas alguns professores por não acreditarem que o aluno surdo seja capaz de aprender e desenvolver cognitivamente e socialmente a participação da família nesse processo de aprendizagem desde que tenha se confirmado a deficiência auditiva é de grande importância compreendendo e buscando se comunicar em LIBRAS.

Para Marcia Goldfeld (2002),

> ...”se pensarmos no caso dos surdos que não tem acesso a língua alguma, percebemos que a situação é de grande gravidade, que estes indivíduos são privados de compartilhar as informações mais óbvias de uma comunidade e, sem um instrumento linguístico acessível, sofrem enormes dificuldades na constituição de sua própria consciência, ou seja, não se constituem com base nas características culturais de sua comunidade e com isso desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferente dos indivíduos falantes”. (pag. 54 A Criança surda).

Dessa forma compreendemos que quanto mais cedo essa criança estiver inserida na comunidade surda, reconhecer seus pares será melhor seu desenvolvimento nas escolas e na sociedade frequência e as crianças chegam a escola muitas vezes sem compreenderem que são diferentes, mas que são capazes de aprender e a partir desse momento entra o conhecimento do professor que irá tentar trabalhar todas as lacunas que ficaram nesse aluno por não ter sido exposto aos seus pares o professor precisa compreender que a sala tem que ter um ambiente alfabetizador .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem um papel importante que é propiciar momentos para essas trocas de experiências tanto com os alunos surdos como com os demais alunos e em meio dessa interação que pode ser feita através de feiras, peças teatrais e muitos outros movimentos que se inclua a comunidade escolar a necessidade que através do Projeto Político Pedagógico (PPP) esteja incluso formações para a equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos atividades que mobilizem a comunidade escolar a buscar informações, cursos e aprender não apenas a LIBRAS, mas obter informações sobre as várias deficiências, de forma que não se tenha nenhum tipo de preconceito e que se compreenda a melhor maneira de torna a sala de aula um ambiente inclusivo.

A escola precisa estar em constante busca para adequar seu currículo

e espaço físico as várias deficiência sempre que possível realizar formações constantes com os professores e equipe de funcionários sobre as diversas deficiências, em como recepcionar esse aluno de forma que ele se sinta incluso nas atividades e no espaço.

Quando falamos em espaço para alunos surdos podemos mencionar sobre placas de Banheiro que tenham o símbolo feminino ou masculino, mas também o sinal em Língua Brasileira de Sinais, o sinal para o lanche sendo o sonoro com uma luz em cada sala e ambiente da escola e nas salas de aulas imagens com sinais em LIBRAS e escrita em Língua Portuguesa e com simples adaptações, tornar a escola um ambiente que se adapta a necessidade de um aluno e não ele que se adapta em prestar atenção no que os alunos fazem para saber o termino de uma aula ou início de um intervalo ou até mesmo ir embora.

REFERÊNCIAS

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: 12/11/2023

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

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

MARCIA Goldfield (2002), A criança surda (Linguagem e Perspectiva da Criança Surda (acesso 16/11/23)

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LEANDRO NASCIMENTO MOTA

Eixo; Inclusão, Educação infantil

Resumo: - O artigo científico visa apresentar um estudo acerca dos transtornos globais do desenvolvimento, cujo diagnóstico permite a inclusão e a adaptação da criança no ensino regular tem o objetivo discorrer e discutir o conceito do brincar na Escola em face dos estudos através do desenho. O autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Neurociência. Brincar. Inclusão. Competências. Habilidades

Abstract: The scientific article aims to present a study about global developmental disorders, whose diagnosis allows the inclusion and adaptation of the child in regular education aims to discuss and discuss the concept of playing at school in the face of Neuroscience studies on the subject. Autism is characterized as the closure of the child itself, children who have this disorder, usually have difficulties in logic. We will show that playing stimulates the development of both cognitive and social skills, so that this activity can offer several new experiences, which results in the formation and consolidation of important neural circuits, connecting important areas of the brain related to different competences or skill sets.

Keywords: Neuroscience. Play. Inclusion. Skills. Skills

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho visa entender o comportamento dos alunos pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

As pesquisas e descobertas da Neurociência para o uso em sala de aula têm se revelado de extrema importância, e nosso estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para a Pedagogia, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem no sentido de estreitar nossa pesquisa temos ainda como objetivo específico relacionar a Neurociência e o brincar, justificando a importância dos estudos e resultados atuais da Neurociência, bem como, pela precisão da profissionais da área de Pedagogia ter um olhar diferenciado sobre o brincar a partir do avanço e descobertas dessa ciência.

Nossa suposição é a de que, as descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares e, desse modo, tornar as novas informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo, mas será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Todo conhecimento acumulado, ainda se encontra pouco recurso direcionado ao trabalho com o autista, pois o mesmo precisa de cuidados a vida toda no intuito de

entender melhor a síndrome de espectro Autista e entender como pode-se desenvolver atividades que propicie um aprendizado de qualidade a estes alunos.

2. A INCLUSÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo inclusão abarca uma série de grupos diferentes. No âmbito desse trabalho estaremos nos referindo aos denominados, pessoas com necessidades educacionais ou educativas especiais (N.E.E.).

> A expressão "alunos com necessidades educacionais especiais" é usada para designar pessoas com deficiência (mental, auditiva, visual, física e múltipla), superdotação e altas habilidades ou condutas típica, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 1994), que requerem em seu processo de educação escolar, atendimento educacional especializado, que pode se concretizar em intervenções para lhes garantir acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização, adequações didático-metodológicas, curriculares e administrativas, bem como materiais e equipamentos específicos ou adaptados. (MANTOAN 2006, p. 35)

A *Declaração Universal de Direitos Humanos* de 1948 é um divisor de águas no reconhecimento do ser humano como sujeito de direitos, e não mais como objeto das relações. Segundo Hollanda (2002, p. 2), "a partir dessa perspectiva, inúmeros encontros, congresso e eventos em educação deram origem a documentos internacionais e nacionais, que foram elaborados a fim de defender o princípio da inclusão".

Assim, além da Declaração Universal, outros documentos internacionais e nacionais merecem igualmente destaque, como o *Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência*, aprovado em dezembro de 1982 na Assembleia Geral das Nações Unidas. Este programa propõe medidas referentes a prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades para os portadores de deficiência.

Também, merece destaque a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida na Tailândia em 1990 que constatou a

persistência de inúmeras dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação. Nesta declaração os portadores de deficiência são considerados cidadãos "comuns" e "peculiares" ao mesmo tempo. Segundo a Secretaria de Educação a Distância (1999, p. 23):

> São considerados cidadãos comuns ao se propor que o acesso à educação com equidade seja universalizado a todos (Art. 3) e peculiares ao explicitar-se que é preciso garantir-lhes igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independentemente do tipo de deficiência que possuam (Art. 5).

Outro importante documento foi a *Declaração de Salamanca de Princípio, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais,* elaborada em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidade Educacional Especial: Acesso e Qualidade, ocorrido na Espanha em 1994, que tem como princípios norteadores o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da "escola para todos" e a formação dos professores.

Como educadores desempenhamos muitos papeis já que não podemos nos ater somente ao papel pedagógico. Desempenhamos também um papel político na sociedade e por isso precisamos saber o que dizem os documentos acima citados para que possamos efetivamente desempenhar nosso papel pedagógico e político.

Desta forma, cabe-nos ainda o conhecimento da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pois segundo a Secretaria de Educação a Distância (1999, p.23):

> No Brasil a Constituição Federal de 1988 garante aos portadores de deficiência "atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 208, III). Este direito, também, é reiterado no art. 54, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990).

E, ainda de acordo com a Secretaria de Educação a Distância (1999, p.23):

> A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n 9.394/96) apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que muito favorecem o aluno portador de Necessidades Educativas Especiais. Pela primeira vez surgem em uma LDB um capítulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matriculas para portadores de necessidade especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às

> peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58, §1); oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art. 58, §3); especialização de professores (Art. 59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art.60, parágrafo único).

A resolução CNE/CEB 02/2001 – artigo 2 "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas espaciais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". Nota-se que com essa resolução, todo sistema de ensino, público ou privado, está obrigado a matricular a crianças com necessidades educativas especiais.

A Neurociência leva em consideração tudo o que já foi registrado anteriormente e amplia nosso olhar sobre o cérebro e seu desenvolvimento a Neurociência é uma área de conhecimento que estuda mais profundamente a compreensão do cérebro humano, bem como seu desenvolvimento e funcionamento, envolvendo diversos profissionais e revolucionando os estudos científicos. Ela dá respostas confiáveis nas questões sobre a aprendizagem humana, auxiliando na compreensão daquilo que é comum aos cérebros. (SOUSA, et al., 2015).

Podemos dizer que os neurocientistas (Sousa, et al., 2015), o cérebro gosta de brincar porque essa atividade estimula o sistema límbico (responsável pelo processamento das emoções) e produz bem estar, prazer e alegria, as brincadeiras, por serem significativas para a rede neural, fortalecem as sinapses (circuitos neurais) que interligam o sistema límbico ao neocórtex, proporcionando a tomada de decisões, ou seja, habilidades racionais que favorecem a aprendizagem quanto mais emoção a criança experimentar, dentro de certos limites, as informações irão se fixar por mais tempo na memória.

Metring (2014, p. 49) afirma:

> O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensórias, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso

> vale para crianças, adolescentes e adultos. Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer. Portanto, ao lúdico podemos associar conteúdos importantes para a vida do aprendiz.

As brincadeiras liberam transmissores que aperfeiçoam o aprendizado sem provocar depressões, esgotamentos ou estresses e preparam o educando em novas habilidades ao longo de sua aprendizagem mais formal o cérebro libera dopamina, conhecido como o hormônio do prazer e a noradrenalina, que estabeleceu que a escola precisa estar atenta ao brincar para possibilitar às crianças um melhor aproveitamento do cérebro para os processos de aprendizagem.

Na visão neurocientista,

> Em uma espécie como a nossa, em que o desenvolvimento, sobretudo o do cérebro, demora a acontecer o brincar ampliaria as oportunidades de convívio com os pares e de exploração do meio, fornecendo estímulos para que o cérebro humano possa se desenvolver mais plenamente. A forma como isso acontece é o que genericamente chamamos em educação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas constitui uma das opções mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, visa considerar as múltiplas diversidades e possibilidades que as brincadeiras e os jogos oferecem às crianças quanto ao seu desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias.

A formação de planos e motivações volitivas (traços essenciais para o desenvolvimento da consciência e das formas superiores de pensamento), desenvolvimento da autonomia, do raciocínio e da capacidade de fazer inferências e observações, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências neuro científicas comprovam o aumento das conexões entre as células cerebrais.

Um ambiente saudável torna-se compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola, com todas suas atividades lúdicas, como um mecanismo técnico, pedagógico e profissional de se alcançar as mais importantes condições da evolução e integração do educando.

A criança será o encontro com a alegria, as novidades, desafios (face aos novos brinquedos e situações) e oportunidade de interagir com seus novos amigos a lidar com o respeito as regras, organização com o material, o meio onde ela está inserida e o educador por fim, para os professores e educadores, as mediações, com o emprego dos estudos da Psicologia, da Educação, e da própria Neurociência, na ação do brincar na escola será a oportunidade de exercer sua experiência profissional com ternura, empenho e comprometimento

O desenvolvimento de linguagem e a reconstituição da atividade adulta e imitação, ambas calcadas na realidade de forma que auxilia a criança a dominar a realidade e mediação pela linguagem, aprendizagem de regras, desenvolvimento do autocontrole e criação de interações voluntárias, gerando a construção do próprio conhecimento, motivação e prazer a Psicologia e da Pedagogia, as evidências e promovem ainda um ambiente saudável e compatível com a realidade da criança, tornando a aquisição das informações, em sua forma lúdica, mais permanente e a aprendizagem mais célere quando a criança brincar, o papel da escola, torna-se, portanto, indispensável entender o brincar na escola.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Valeria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus. 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CORIA-SABINI, M. A.; de LUCENA, R. F. Jogos e brincadeiras na educação Infantil. Campinas: Papirus Editora, 2004.

COSTA, V. R. Por que brincar é importante. 2013. Disponível em:http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4004/n/por_que_brincar_e_importante (acesso em 11/09/23)

ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. Tradução de Álvaro Cabral. Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1998.

ERICSON, F. Conceptions of school culture: An Overview. Educational administration quarterly, volume 23, nº 4. November 11-24, 1987.

GÓMEZ, A. M. S. TÉRAN, N. S. Transtornos de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Cultural S. A., 2014.

MARTINS, M. F. As descobertas da neurociência e o brincar. 2011. Disponível em:https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeirainfancia/listasemanas?campanha=vii-semana-de-valorizacao-da-primeira-infancia-e-cultura-da-paz acesso (07/12/20)

METRING, R.Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2,p.176-180,jul/dez.2008.Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf (acesso 11/09/23)

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. (1930). São Paulo: Martins Fontes, 2002. In

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

LEANDRO NASCIMENTO MOTA [5]

Eixo: Diversidade Cultural

RESUMO

O Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas a Nigéria, um país do continente Africano; sendo a Nordeste da região brasileira com o maior número proporcional de negros na população; e Bahia, o estado com o maior percentual de negros, com sua capital Salvador, uma cidade em grande parte preta, não impede que as nossas relações étnico-raciais e culturais de ser demonstrada e não contribui para o nosso ambiente educacional tornando-se um espaço onde as diferente etnias e grupos culturais que devem ser trabalhados na escola.

Palavras – chaves: Etnia. Resgate Cultural. Infância.

ABSTRACT:

Brazil is the country with the second largest black population in the world, trailing only Nigeria, a country on the African continent; being the Northeast of the Brazilian region with the largest proportional number of blacks in the

[5] Graduado em Educação Física pela UNISA) Professor da Rede Municipal de São Paulo- Email leandronmota@gmail.com)

population; and Bahia, the state with the highest percentage of blacks, with its capital Salvador, a largely black city, does not prevent our ethnic-racial and cultural relations from being stretched and does not contribute to our educational environment becoming a space where the different ethnic groups and cultural groups that must be worked in school.

Key words: Ethnicity. Cultural Rescue. Childhood.

1 INTRODUÇÃO

Desde a Constituição de 1988 – à época por pressão exclusiva do Movimento Negro Brasileiro –, o Brasil vem se preocupando com a inclusão do tema da diversidade racial na educação escolar torna-se interessante perceber, por exemplo, que em obediência ao princípio da autonomia didática, a Constituição Federal absteve-se de detalhar o currículo escolar.

A importância atribuída à temática da diversidade racial na conformação da política educacional salienta que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ela ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

Racismo, preconceito e discriminação, entre outras formas de opressão, estão presentes em todo o país, independentemente da região, estado ou cidade, da reprodução de crenças e valores que ainda estão enraizados na sociedade brasileira.

Nessa direção, o Müller (2008, p.25) nota:

> A ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio de discriminações de ordens distintas: explícitas ou veladas quer seja institucional quer individuais, as quais representam acúmulo de desvantagens.

Se olharmos para determinados comportamentos racistas, intolerantes e discriminatórias que ocorrem diariamente em todos os setores da sociedade brasileira, percebemos que o seu impacto na autoestima das vítimas e os motivos que levam indivíduos a se comportar desta forma raramente eles são questionado, esses comportamentos não são, eventualmente, adquirir, mas sim como um momento histórico que favoreceu o surgimento de mecanismos de controle e opressão de grupos desfavorecidos e estigmatizados como a população negra.

Racismo no Brasil ocorre quase sempre velado, sutil ou disfarçada, quase ninguém tem um comportamento racista preconceituoso que Roger Bastide (1955) chamou de "o preconceito de ser prejudicado", o que torna ainda mais difícil de lidar.

De acordo com Guimarães, Costa (2006, p.11), "racismo corresponde à suposição de uma hierarquia qualitativa entre os seres humanos, os quais são classificados em diferentes grupos imaginários de marcas corporais selecionados arbitrariamente" como: cor pele, textura do cabelo, forma do nariz, entre outras características que distinguem diferentes temas de diferentes grupos étnicos e raciais., a escola, na qual se pensa que é libertadora, deve ser comprometida, estimulando a consciência dos alunos para que percebam essa realidade e mudem seus comportamentos racistas, prejudicados e discriminatórios que prejudiquem tanto os grupos como os indivíduos em relação à sua subjetividade e igualdade de oportunidades.

Ao analisar o passado de um povo, baseada unicamente nos preceitos de seus torturadores, ou quando trabalha de forma não crítica na informação sobre sua formação real, é o mesmo que silenciar o estado de ignorância em que a maioria é encontrada, sobre as diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

Considerando que as práticas racistas, a discriminação e os preconceitos na sociedade brasileira não se limitam aos grupos étnico-raciais, outros grupos e assuntos, como homossexuais, mulheres, religiosos, pessoas com algum tipo de deficiência, isto é, todos aqueles que não estão em conformidade com os padrões e modelos de comportamento impostos pela cultura hegemônica e / ou os grupos dominantes também são vítimas deste sistema que exclui, segrega e nega os direitos comuns a todos os assuntos.

A existência de vários movimentos sociais diferentes, que buscam reverter à situação de desigualdade social em que os grupos desfavorecidos e estigmatizados, em particular a população afrodescendente, se encontram na sociedade brasileira .atualmente, professores, alunos e outros envolvidos no processo educacional têm acesso a uma variedade de pesquisas, estudos e informações sobre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais que compõem o Estado brasileiro, percebendo e (re) analisando a história de grupos que lutaram, resistiram, com seus mártires e heróis, e que, portanto, têm um passado e precisam ser vistos a partir de novas perspectivas.

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história que privilegia o legado do homem branco, um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Além dos indicadores sociais, Censo 2010, PNAD 2011, entre outros, indicadores educacionais, IDEB 2011, também mostram as desigualdades que permeiam o sistema educacional, com base nesses indicadores, pode-se afirmar que as desigualdades sociais, por outro lado, têm repercussões na historiografia oficial, que apresenta maior ênfase à existência de figuras históricas, como Ana Nery, Carlos Drummond de Andrade, Princesa Isabel e muitas outras personalidades brancas, como Maria Felipa. Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, Cruz e Souza, João Cândido, Dandara, Luíza Mahin, Madre Menininha do Gantois, entre muitos outros nomes negros, ainda desconhecem muitos brasileiros.

Não pode haver dúvida, portanto, quanto ao fato de que a previsão normativa de que a Educação Infantil se torne um ambiente de aprendizado de valorização da diversidade racial é condição básica para a construção em todos os segmentos da sociedade, já foram observadas mudanças significativas na valorização dos negros e sua cultura, mas é no campo da educação que as principais mudanças ocorreram. Parâmetros Curriculares Nacionais (NCP), leis que estabelecem a obrigação de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/03) e indígenas (Lei 11.645 / 08) no ensino primário e secundário em escolas públicas.

No entanto, mesmo com essas mudanças, "a educação brasileira ainda não fornece aos usuários de equipamentos educacionais acesso à diversidade cultural para cada cidadão, para a cultura universal que é exclusiva de sua comunidade, região e país" (MACEDO, 2008, 91). nesta perspectiva, Arroyo (2007: 119) afirma que "a escola tem sido e contínua a ser extremamente reguladora dos diferentes povos socialmente e culturalmente marginalizados e coletivos".

Ele também aponta que "a estrutura do sistema foi ao serviço da regulamentação deste grupo, neste contexto, o diálogo não será fácil, será tenso e marcado por uma forte resistência para renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipador" ARROYO, 2007.

Existem muitos obstáculos à educação das relações étnico-raciais faz-se necessário romper esses obstáculos, nessa direção, como Gomes (2003, 74) ressalta, "avançar na construção de práticas educativas que contemplem um e vários meios para romper com a ideia de homogeneidade e unificação que ainda prevalece no campo educacional a escola estimula estereótipos sociais relacionados a essa população e a submissão de afrodescendentes a valores brancos", o que faz com que uma prática educacional urgente que permite que as crianças negras se orgulhem de seu étnico racial e cultural, seus cabelos, sua beleza e seu povo. reversão da imagem negativa do grupo exige medidas em áreas que dizem respeito à educação, à cultura, à mídia, mas também à política e à economia reconhece o passado histórico e a cultura dos diferentes povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Também se acredita que é necessário transformar os diferentes espaços educacionais em configurações de inclusão; combater relações prejudiciais e discriminatórias; troca de ideias; de incentivos a mudanças de pensamentos e atitudes negativas sobre o outro e sua cultura, considerada inferior; respeito pela diversidade.

A Parceria com as famílias entre a faixa etária das crianças atendidas e a intenção da construção de uma sociedade democrática e pluralista, que respeita a todos e valoriza a diversidade, exigem atenção especial às famílias de todas as crianças, sejam elas negras ou brancas, o fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada, hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária, trabalhar com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança, porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas.

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro, para que cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (MEC/SEF, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,1998, volume 1, p. 77)

Assim, religião cristã apresenta um significado dúbio para a população negra brasileira: discurso do amor cristão e apoio às forças de opressão a religião oficial da monarquia portuguesa, em nome de um deus cristão, abençoou os suplícios sofridos pelas pessoas escravizadas emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos; considerar o conhecimento e a cultura das famílias

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras***:* educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 111-130.

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

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil***.* 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 59.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção a promoção.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 76-87.

MÜLLER, M. L. R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03. In: NUNES, A. E. da S. S; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). **Implementações das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2008. pp. 20-28.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOARES, Lucimeire de Oliveira[6]

RESUMO

Os estudos realizados neste artigo científico fomentam-se da necessidade de compreender sobre o quanto o brincar tem funções relevantes dentro da educação infantil. Nessa temática, houve a necessidade de procurar responder o quanto o tema brincar é foco de estudos científicos e um instrumento usado por professores na contemporaneidade. O referido estudo tem por base estudar o termo desde o seu significado, fazer um estudo de pensadores como Piaget, Vygotsky entre outros e também estudos documentais que sustentam essa prática educativa como componente elementar para um desenvolvimento integral da criança. Os métodos adotados nesta pesquisa, foram os estudos de teóricos que se preocuparam em explicar o brincar, bem como prática educativa e como essa temática hoje é usada por professores em sala de aula. Ao mensurar sobre os resultados desta pesquisa, pode-se dizer que foi alcançado dentro da temática principal, que era reconhecer o brincar como elemento essencial para o trabalho do professor no mundo da criança, que é repleto de criatividade, descoberta, imaginação e aprendizado.

Palavras-chave: Compreender; Criatividade; Imaginação.

INTRODUÇÃO

[6] Graduada em Pedagogia. Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: luclucimeireoliver@hotmail.com.

O brincar na educação infantil, aconsoanta-se de forma elementar em todo o processo de desenvolvimento da criança.

Para iniciarmos a discussão sobre as contribuições que o brincar traz para as crianças na educação infantil, é de elementar importância respaldamos algumas definições sobre o que significa brincar no dicionário, tentando assim, termos uma definição desse ato que é alvo de estudos contidos neste trabalho acadêmico. Brincar no dicionário Michaelis (2009), significa entre outras definições, “divertir-se infantilmente, entreter, folgar, foliar, divertir-se representando o papel de e divertir-se fingindo exercer qualquer atividade”. Portanto, concluímos que, dentro da citação anterior, o brincar traz espontaneidade e alegria para aqueles que o desempenham, e tem em seus aspectos uns tônus de divertimento embutido em seu ato atrativo e interativo, bem como dar subsídios para que haja desenvolvimento do faz-de-conta no desenrolar das brincadeiras. É nessa linha de raciocínio que colocaremos o brincar dentro da educação infantil, através de considerações que trazem este ato não visto com forma neutra, mas associado a todo um processo educativo e prazeroso, que o caracteriza como de elementar importância na construção do processo educacional das crianças. Para Oliveira (2000, apud Fantacholi), “o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente”, ou seja, como foi citado anteriormente, não pode ser analisado de forma neutra, mas sim, descrito como uma fonte rica de aprendizagem que ocorrerá durante todos os momentos do brincar e a criança.

O professor de educação infantil, deve ter em sua compreensão a importância de explorar pedagogicamente as brincadeiras, trazendo assim, todos os benefícios que podem acarretar o seu trabalho docente. Segundo, Fein (Spodek & Saracho apud Queiroz; Maciel e Branco, 2006, p. 170), cita que “difícil definir a brincadeira, mas, em certo sentido, ela se autoafirma”.

O BRINCAR NAS FASES SENSÓRIO-MOTORA E PRÉ-OPERATÓRIA, SEGUNDO PIAGET

Jean Piaget, foi um estudioso que se preocupou em explicar como “a criança é o ser que mais notoriamente constrói conhecimentos” (PÁDUA, 2009, P.22).

Nascido em 09 de agosto, na Suíça, em família culta e rica, licenciou-se em 1915 em biologia e teve seu doutorado em 1918 em ciências naturais. Acreditava que tanto a biologia, como a filosofia teriam um elo de ligação, concernente a explicação de como o conhecimento atinge o homem. Foi a campo observar uma escola primária e realizou testes com as crianças. (AZENHA, 2006, P. 12-13-14).

Seus estudos sobre a Epistemologia Genética preocuparam-se em “explicar a ordem de sucessão em que as diferentes capacidades cognitivas se constroem” (Pádua, 2009, p. 27), ou seja, podemos perceber que no decorrer do desenvolvimento das crianças ela passa por um estágio diferente que possibilita uma determinada apropriação de saber, sendo que o professor deve estar atento para estes aspectos para desenvolver de forma mais apropriada seu trabalho na educação infantil e suas construções do brincar. Iniciaremos, então, nossos relatos sobre as fases que estão em questão no estudo vigente, que são a sensório-motora e a pré-operatória.

A sensório-motora começa do nascimento até os 2 anos aproximadamente e” antecede a linguagem” (Pádua, 2009, p.28), nesta fase a exploração e o conhecimento acontece pelo corpo, ou seja quanto mais a criança se movimenta em diversas situações e lugares, mais aprende, “a criança conquista seu mundo através da percepção e dos movimentos, de todo o universo que o cerca” (Valle, 2013, p. 25).

Nesta fase a noção de casualidade “se faz presente quando a criança percebe que ela é objeto do mundo e que ela pode interagir com outros objetos” (Pádua,2009, p.29), fazendo interações direta com o mundo que a cerca. E todo processo de integração, é de extrema importância, pois quanto mais estímulos tiver maior será seu desenvolvimento, lançando mão do próprio corpo para aprender.

Portanto, pôde-se dizer que, nessa fase a criança desenvolve-se com “ações e percepções” (Pádua,2009, p. 29), sendo que é o trabalho do professor da educação infantil é aguçar a curiosidade por conhecer coisas novas, ter acesso ao manuseio de materiais variados e trabalhar o faz de conta de forma a explorar ações cotidianas da criança.

Na fase pré-operatório, que vai dos 02 aos 07 anos aproximadamente, onde há “a introdução ao mundo da linguagem, aos jogos simbólicos e as outras funções simbólicas há um desenvolvimento notável das estruturas mentais” (Pádua, 2009, p. 30), começando assim, o processo em que a criança brinca com elementos do seu cotidiano, havendo um alto poder lúdico entre o brinquedo e a criança em toda sua estrutura de inventar a brincadeira. Nesta fase deve-se dar subsídios para todo esse processo de criação durante as brincadeiras na educação infantil e favorecer um espaço de incentivo a novas linguagens, importância da leitura e investimento no lúdico.

Dentro do processo de assimilação a criança capta e dá sentido ao que captou, Piaget (1976, p. 59), menciona que:

> Assimilar um objeto a um esquema torna (...) a conferir a esse objeto uma ou mais significações e é essa atribuição de significações que comporta, então, um sistema mais ou menos complexo de interferências, mesmo quando ela tem lugar por constatação. Em resumo poder-se-ia dizer então que uma assimilação é uma associação acompanhada de interferência.

É na acomodação que acontece “a origem do processo de aprendizagem” (Pádua 2009, p. 25), pois nesse processo os esquemas e estruturas se modificam e encaixam. Pádua (2009, 25), designa que:

> Nesta interação com o meio e as estruturas mentais, ou seja, a organização que a pessoa tem para conhecer o mundo, são capazes de se modificarem para atender e se adequar às necessidades e singularidades do objeto, ou seja, as estruturas mentais se amoldam a situações mutantes e esse processo, Piaget designou acomodação.

Na equilibração, essas modificações dos esquemas ganham equilíbrio, “passando por múltiplos desiquilíbrios e reequilibrações” (PIAGET, 1976, p. 123).

Ao referimo-nos sobre o desenvolvimento Piaget (1976, p. 123), afirma também que, “em um certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior”.

E dentro de todo processo de equilibração tem a função de “conciliar os aportes da maturação, da experiência dos objetos e da experiência social”. (PIAGET, 1976, p. 126)

Portanto, conclui-se que, dentro da fase pré-operatória, seja na assimilação(captura), acomodação(modificação) e equilibração (maturação), o brincar será um auxiliador para que a criança possa passar nestes processos usando o lúdico como forma de aprendizado.

Logo, concluiu-se que, Piaget era um estruturalista, que em seus estudos buscou repostas para explicar toda parte estrutural do desenvolvimento da criança.

O BRINCAR E O PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DA CRIANÇA, SEGUNDO VYGOTSKY

Lev Semenovich Vygotsky, foi um psicólogo bielo-russo, que estudou na Universidade de Moscou e foi um leitor ávido e assíduo de temas com Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Artes. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia (conjunto de conhecimentos necessários para interpretar um texto). Lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado e foi importante pensador e pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. (Fonte InfoEscola)

Para Vygotsky, a criança aprende através das interações sociais, seja, com outras crianças ou mesmo com adultos. E essas interações trazem trocas de conhecimentos, aprimorando os já obtidos, como a soma de outros que são pertinentes durante essa troca de experiências, Dirléia Fanfa Sarmento, pesquisadora do Centro Universitário La Salle, relatou a revista IHU On-Line (2008), que “compreender que a singularidade do ser humano, enquanto um

sujeito histórico-social, se constitui através das relações sociais, pela ação do trabalho e pela utilização de elementos semióticos".

Isso se fez importante ao nos referimos o quanto é mensurável reconhecer o processo de significação dessas reações sociais no cotidiano da criança, dando ênfase a todos os fenômenos culturais trazidos por ela e conciliando com outros do convívio social.

Acrescentando para o contexto do referido artigo sobre a importância do brincar, o brinquedo traz propriedade importantes, conforme a citação de Vygotsky (1994, p. 122 apud Cartaxo, 2011, p. 113), quando se refere que:

> No início da idade pré-escolar, quando os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio pendente de uma tendência para a satisfação imediata desse desejo, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde seus desejos não realizáveis podem ser realizados, esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

Sobre a citação acima, fez consoante dizer sobre toda a importância que o brinquedo tem para a criança em seus conflitos diários, pois em seu cotidiano, esbarra-se com situações que por vezes não são bem-vistas aos seus olhos, porém são necessárias, como exemplo, falemos sobre idas ao dentista, médicos etc. A criança pode apresentar medo desses profissionais, mas em suas brincadeiras, confronta em seus brinquedos essas situações que lhe causam medo, podendo assim, até chegar ao objetivo de superá-los. Pois, entra em contato com um mundo ilusório e criativo, objetivando "ações reais e objetivos reais" (VYGOTSKY, 1994 apud CARTAXO, 2011, p. 114). Ainda fazendo referências sobre o brinquedo, Cartaxo (2011, p. 114), cita que" através da atividade do brinquedo, pois tal atividade oferece uma estrutura básica que permite mudanças na necessidade da consciência", ou seja, aquilo que a criança não consegue realizar hoje sozinha, amanhã certamente conseguirá fazer.

Dando continuidade a respeito do brincar como forma de socialização para a criança, onde "aspectos simbólicos, linguagem e cognição também são estimulados" (Cordazzo; Vieira, 2007), para essas abordagens, é primordial

respaldar que, durante o ato de brincar a criança desenvolve seus movimentos e habilidades e conceitos, cria interações e trabalha todo o processo da linguagem. Quando as crianças brincam há uma série de trocas sejam experiências, de comportamento, entre outras que podem ser observadas e esse fator traz considerações muito importantes no desenvolvimento integral da criança.

Dentro dessa linha denota-se que, Vygotsky foi um estudioso que escreveu suas teorias sobre a construção do brincar como um desenvolvimento social e interacionista, onde “a criança nasce em um meio cultural repleto de significações culturais e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente resinificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998 apud QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p.171).

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDIOSOS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As contribuições que foram feitas nesta parte, visaram também conhecer o que outros estudiosos reportam sobre o brincar na educação infantil, pois como já foi citado anteriormente sobre Piaget e Vygotsky, assim será feito sobre outros pontos de vista.

Para Sperb e Conti (1998 apud Queiroz; Maciel, Branco 2006, p. 175), o faz-de-conta, nas seguintes categorias:

> A primeira quando a criança utiliza representações primárias, isto é, vê o mundo de forma direta e imediata, substitui o objeto, por exemplo a mãe, pelo pai. Já na segunda, mais complexa, emerge quando ela usa representações secundárias, entendidas como representações de representações ou metarepresentações, atribuindo propriedades imaginárias ao objeto ou evento, o que ocorre quando ela em interação com um parceiro lhe propõe que o tempo hoje está ótimo (quando está chovendo) ou que limpe o rosto da boneca que está sujo (sem estar). Neste momento ela vai além do significado comum dos objetos ou dos eventos sem, entretanto, confundir realidade/não realidade. Por último, em forma mais avançada do faz-de-conta, o objeto é imaginário, por

> exemplo” Faz-de-conta que neste prato tem bolo, neste copo, refrigerante”.

Podemos entender, que o faz-de-conta, vai evoluindo à medida do desenvolvimento, assim, os processos mentais evoluem na mesma medida.

Para Leme (2005 apud Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 176), a atividade de brincar é fator relevante no desenvolvimento da criança e deve ser usada pelo professor em sala de aula em suas propostas educacionais. Isso só ressalta que toda a estrutura do brincar é para o professor um forte aliado quando se trata de questões pedagógicas, pois abre um leque de possibilidades.

Dentro do brincar, os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo. Mas deve-se voltar um olhar para que os jogos sejam pensados no sentido de ser apropriados a faixa etária que está sendo aplicado, Fantacholi (2011), denota que “É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e os outros”. Sendo parte importante do jogo, o rico arsenal de causar modificações de regras e adaptações em qualquer que seja a atividade, podemos dizer neste caso que “As ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transforme em um novo jogo, em uma nova forma de jogar”. (FANTACHOLI, 2011)

Finalizou-se aqui, porém é necessário ressaltar, sobre o inesgotável material e estudiosos sobre o assunto, que “o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir aspecto significativo” (CARVALHO, 1992, p. 28 apud FANTACHOLI 2011), e todo foco do professor para a importância desse trabalho com as crianças de educação infantil, deve estar presente no cotidiano escolar.

ANÁLISES DOCUMENTAIS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo com diversos documentos que regulamentam a educação nos parâmetros legislativos, selecionou-se nesta parte dos estudos acadêmicos análises documentais sobre a LDBEN e as DIRETRIZES CURRICULARES para a EDUCAÇÃO INFANTIL.

A LDBEN (1996) em seu Art. 29, cita “A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica”, ou seja, é na educação infantil que começa todo o processo de aprendizagem da criança. E saber qual é a melhor forma de construir essa aprendizagem é o objetivo do professor, pois se for recapitulado todo os embasamentos e referências, já citadas por estudiosos anteriormente, trará à tona toda a construção desse trabalho acadêmico que defende que o brincar é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), em suas referências sobre o processo dessa construção trata a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesta citação é notório observar que entre tantos direitos, a criança brinca para desenvolver-se. Neste mesmo documento, o brincar e tratado como todo um processo que vai ocasionar construções para as crianças, desenvolvendo habilidades, interações e sociabilidade. Também cita sobre o faz-de-conta e suas contribuições (DCNEI, 2010).

Com essas leis citadas anteriormente, procurou-se fornecer mais elementos de defesa, no contexto do quanto o brincar na educação infantil é importante, com as leis que respaldaram esse ato, bem como, além das citadas, muitas outras que também existem para defender, incentivar e mostrar sua importância do tema em questão.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS E A PESQUISA DE CAMPO COM PROFESSORES QUE ATUAM NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELEVÂNCIAS SOBRE O BRINCAR

Nesta parte integrante e dando continuidade aos estudos sobre o brincar na educação infantil, houve um confronto de aspectos teóricos e práticos dentro da temática apresentada, a fim de confrontar todos os aspectos de investigação da prática pedagógica com os teóricos que já foram apresentados outrora. Questionários foram entregues para professores de educação infantil, com perguntas pertinentes ao conceito que advinha desses professores, a respeito de propriedades construtivas do brincar dentro de sua prática profissional. Esse questionário era composto de seis perguntas, onde tentou-se ter uma pequena noção de algumas construções contidas no tema, bem como cada professor usa-o no seu dia a dia. Sendo que, a pesquisa de campo é primordial para estruturar este estudo de Trabalho de Conclusão de Curso e de importância para constatação de aspectos da realidade, nesse âmbito, Justino (2011, p.31) ressalta que:

> Para que isso ocorra, é preciso compreender como funciona a realidade, necessitando assim conhecer os conceitos já elaborados, pois o conhecimento só tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade.

Com a citação acima pôde-se perceber, o quanto a investigação da realidade foi relevante e construtiva para respaldar aspectos primordiais a respeito da pesquisa.

Estas foram as perguntas do referido questionário e logo após, analisou-se o quanto tem proporções mensuráveis dentro dos estudos bibliográficos.

Questão 1: Para você professor o que significa brincar na educação infantil e qual a sua importância diante do desenvolvimento das crianças?

Questão 2: Como você aplica o brincar na prática docente?

Questão 3: De que maneira os estudos de Vygotsky, Piaget e outros pesquisadores da educação, contribuíram na sua prática pedagógica?

Questão 4: Dentro da prática pedagógica cite um exemplo de brincadeira desenvolvida no seu cotidiano escolar?

Questão 5: Qual sua experiencia na educação infantil?

Questão 6: Deixe um recado para as futuras gerações sobre relevâncias do brincar na educação infantil.

Os professores serão conhecidos como 1,2,3,4, preservando toda a identidade dos entrevistados.

Na primeira questão, o brincar para todos os professores foi visto como fator de construções inexoráveis e de relevância primordiais dentro da educação infantil, pois acrescenta na vivência das crianças uma notoriedade de propriedade contidas em seu ato, como: descobertas, construção do conhecimento, regras da sociedade, valores, cooperação, desenvolvimentos de aspectos cognitivos e aspectos socioculturais entre outros. Para os professores 1, 2 e 4, as teorias interacionistas (Vygotsky) tiveram destaque, sendo que, o professor 3 citou além da importância das interações, aspectos cognitivos e afetivos (Vygotsky e Piaget).

Dentro da segunda questão, que fez menção a parte prática do brincar no trabalho docente, foi observado que o brincar é um facilitador entre o professor e seu trabalho cotidiano, pois faz com que os objetivos da aprendizagem sejam atingidos de maneira lúdica e divertida e a produção de conhecimento favorável ao seu desenvolvimento, conforme resposta dos professores. O professor 1, teve sua resposta sobre as construções de partir do concreto, o professor 2, em trabalhar com aspectos emocionais, intelectuais, físicos e sociais, o professor 3, salientou sobre a alegria, o prazer, o movimento e solidariedade e o professor 4, fez menção a brincadeiras interacionistas.

Na questão 3, salientou-se sobre a influência que os estudos de teóricos, como Piaget, Vygotsky e entre outros, trouxeram de base para a prática pedagógica. O professor 1, citou além dos teóricos anteriores Gardner, como contribuição teórica para sua prática, bem como, o interacionismo como

propriedade fundamental. O professor 2, não respondeu esta questão. O professor 3 e 4, mencionou as interações com o meio.

A questão 4, solicitou um exemplo de brincadeira, e foram citadas brincadeiras de roda, forca, obstáculo com garrafas, brincadeira da serpente entre outras. Havendo unanimidade em brincadeiras coletivas.

Abordada a questão 5, em que foi perguntado sobre o tempo em que o professor atua na docência, somente a professora 2 não respondeu, sendo que, em termos gerais há atuação no magistério acima de dezessete anos.

Por fim, na questão 6, solicitou-se que o professor deixasse um recado para as futuras gerações, essa questão teve o intuito de expressar toda as aspirações que o professor pudesse ter sobre sua concepção do brincar. O professor 1, destacou a paciência com os alunos e o trabalho com educação apaixonante, o professor 2, sobre o compromisso de desenvolver a confiança do aluno, o professor 3, destacou o desenvolvimento integral e aprendizagem contida no brincar e o professor 4, que brincando a criança aprende o que não se pode ensinar.

Logo, conclui-se que, após analisar as pesquisas de campo, mesmo na contemporaneidade, os estudos dos estudiosos acrescentam saberes da docência, no cotidiano do professor. E que o brincar é encarado de forma séria, não sendo neutro, mais sim, como uma construção do aprendizado contínuo e prazeroso quando o professor o usa como aliado no seu trabalho em sala, traz o mundo da criança, falando uma linguagem que ela entende. A citação da Rau (2011, p. 38), fecha esse assunto até aqui transcorrido, salientando que “Brincar propicia o trabalho com diferentes tipos de linguagem, o que facilita a transposição e a representação de conceitos elaborados pelo adulto para os educandos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos explanados nas entrelinhas, do mundo cheio de construções que configura o brincar na educação infantil, conclui-se que, sempre esse tema

é de relevante importância nas práticas educacionais. E o quanto pesquisar sobre essa prática enriquece o trabalho pedagógico do professor.

Durante toda a pesquisa sobre esse trabalho acadêmico, chegou-se a considerações que esse tema foi alvo de pesquisa de estudiosos passados e presentes, auxiliando assim, trabalhos decorrentes na educação infantil. Mas, não foi só as pesquisas científicas de estudiosos que foram o alvo dessa investigação acadêmica, procurou-se também amarrar toda conceitualização, juntamente com um conjunto de pesquisas de campo, a fim de comprovar como referenciais teóricos, sejam de autores passados ou contemporâneos, estão presentes no trabalho de professores da educação infantil em sua rotina.

Quando tratamos de Piaget, fica evidente sobre seu caráter estruturalista ao analisar a criança dentro de fases do desenvolvimento.

Já Vygotsky, embasou seus estudos em um caráter mais social e interacionista sobre a aquisição de saberes, sem esquecer de uma infinidade de autores além daqueles que foram citados no corpo desse trabalho acadêmico.

Os estudos de campo vieram para comprovar resultados da pesquisa bibliográfica e responder a pergunta sobre a contribuições que esses autores trazem ainda hoje na prática pedagógica na contemporaneidade. Sendo que, neste questionário além de perguntas de como se procede a prática do brincar na educação infantil, explanar aspirações para gerações futuras.

Referente ao objetivo que buscou- se nesse processo de criação desse TCC, mostra o montante da importância desse tema e que apesar de muitas respostas, ainda se tem muito a responder e muito a se pesquisar para que esse tema seja cada vez mais expandido.

Por fim, denota-se que o trabalho do professor de educação infantil e o ato maravilhoso do brincar pode e deve ser explorado, como um ato pedagógico e agradável de um aprendizado contínuo.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro.** 8. Ed, São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / **Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 6. ed.- Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2011.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Brincar**. 2009. Disponível em: <http://michaelis.vol.com.br/moderno/português/index.php?lingua=portuguesa-português&palavra=brincar>. Acesso em 18 março. 2022.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico**. Revista Científica Aprender, Minas Gerais, 5. ed., 2011. Disponível em: < http:// www.revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>. Acesso em 18 março 2022.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática** docentes. Curitiba: Ibpex, 2011.

MACHADO, Geraldo Magela. **Vygotsky.** InfoEscola. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/vigotski >. Acesso em 14 março 2022.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A **epistemologia genética de Jean Piaget.** Revista Facevv 1º semestre de 2009, n. 2, p. 22-35. Disponível em:http://www.facevv.edu.br/Revista/02/A%20Epistemplogia%20Genetica.pdf >. Acesso em 13 março 2022.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa**. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.** Brasília, v.16, n. 34, 2006, p. 169-179. Disponível em: http://www.scielo.br/paideia/ v16n34/v16n34a05.pdf >. Acesso em 13 março 2022.

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

VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Metodologia da alfabetização**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

O PROCESSO DE INCLUSÃO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA DA SILVA

Eixo: Educação Inclusiva

RESUMO

As dificuldades da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade. Cada vez mais, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem é identificado ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, este estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

Palavras – chaves: Aprendizagem. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia.

ABSTRACT:

The causes of non-learning have emerged in the list of the main problems facing the school today. Increasingly, a significant number of children with learning difficulties are still identified in early childhood education, and if there is no effective intervention, these difficulties will extend to elementary school and

possibly throughout the child's student life. Thus, this qualitative bibliographic study aims at analyzing how the learning difficulties that arise in early childhood education can contribute to the failure of children in school life if there is no efficient intervention.
Key - words: Learning. Neypsypedagogy. Psychopedagog

1 INTRODUÇÃO

A importância do Neuropsicopedagogo, no auxílio de professores e pais para saber diferenciar a criança que apresenta um distúrbio daquelas indisciplinadas, o artigo objetiva por meio de uma pesquisa bibliográfica de autores renomados, para desvendar os sujeitos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e analisar suas manifestações e as dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças com TDAH, pela a ótica do conhecimento Neuropsicopedagógica a aprendizagem no cérebro de um portador de TDAH.

Os encaminhamentos de forma multidisciplinar, onde o Neuropsicopedagogo desempenha papel fundamental para superar as dificuldades escolares desta forma, o resultado deste estudo, aponta-se a importância do diálogo entre pais, professor e Neuropsicopedagogo para identificar as potencialidades cognitivas, emocionais, sociais da criança 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 social, a ampliação e redimensão 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 no campo interventivo, a neuropsicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e trabalho clínico.

A NEUROEDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM NO PROCESSO COGNITIVO

Sua contribuição se dá pela relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo 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.

Ela busca ainda, compreender o processo cognitivo do sujeito aprendente, desde os primeiros anos de vida, seus impasses e as principais implicações na aprendizagem humana, a natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de

ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói seu conhecimento através de estímulos e o professor é um dos responsáveis em proporcionar meios interventivos que venham sanar as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

Mediante a emergência da neuroeducação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil, tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito

,

Desta forma contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30), “as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante”.

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 intencionais, analisando quais metodologias devem ser adotadas, como forma de contribuir positivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

A base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definido o ensino de qualidade, comprometido pela

aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

Diante de um quadro no qual se define a criança com dificuldade de aprendizagem, quando isto acontece, a escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar estas dificuldades, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança do seu discurso democratizante fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social .

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

> [...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.

> [...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

Muitas dessas dificuldades de aprendizagem surgem na infância, ainda na educação infantil e caso não haja uma intervenção eficaz, se prolongam pelas séries seguintes. É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Na perspectiva de Correia e Martins (2006), nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família.

Neste caso, portanto, há a presença de dificuldade de aprendizagem acentuada, o que suscita uma intervenção pedagógica específica. Correia e Martins (2006) *apud* Arranca (2007, p. 10) apontam para as principais dificuldades de aprendizagem identificadas ainda na pré-escola:

- dislexia com dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflete na leitura e na escrita;

- displaxia com dificuldade de planificação e coordenação motora;
- disgrafia com a dificuldade na escrita;
- discalculia com a dificuldade de realização de cálculos matemáticos;
- discriminação auditiva com a capacidade ou não de percepcionar as diferenças entre sons;
- dificuldades de percepção visual como as dificuldades de observar pormenores e dar significado ao que é observado;
- desordem por défcit de atenção e hiperatividade que caracterizada por diferentes estados de desatenção e impulsividade condicionam a aprendizagem.

Na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental, a ludopedagogia é a psicoterapia adaptada ao tratamento infantil de acordo com o objetivo desta modalidade de análise é ajudar a criança, através da brincadeira, a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades, ajudando-a a conseguir uma melhor integração e adaptação social, tanto no âmbito da família como da sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem um papel importante que é propiciar momentos para essas trocas de experiências tanto com os alunos surdos como com os demais alunos e em meio dessa interação que pode ser feita através de feiras, peças teatrais e muitos outros movimentos que se inclua a comunidade escolar. a forma de psicoterapia cuja meta é promover ou restabelecer o bem estar psicológico do

indivíduo através de atividades lúdicas; no contexto de desenvolvimento social da criança a atividade lúdica é parte do repertório infantil e integra dimensões da interação humana necessárias na análise psicológica (regras, cadeias comportamentais, simulações , aprendizagem observacional e modelagem); esta possibilidade de uso integrado de diversas técnicas talvez explique a aplicação da ludoterapia a diversas questões relativas ao comportamento de crianças.

A escola precisa estar em constante busca para adequar seu currículo e espaço físico as várias deficiência sempre que possível realizar formações constantes com os professores e equipe de funcionários sobre as diversas deficiências, em como recepcionar esse aluno de forma que ele se sinta incluso nas atividades e no espaço, onde a psicologia cognitiva desde seus primórdios vem tratando destes conceitos, avançando em pesquisas que investigam suas variações e como podem ser estimuladas uma descrição clara das técnicas, princípios fundamentais em que se baseia para ajudar nas necessidades biopsicosociais das crianças e dos adultos nas diferentes faixas e incluindo o agrupamento familiar de maneira inteligente e prazerosa.

Compreender o seu mundo interno e a sua dinâmica de personalidade, através da observação e interpretação das suas projeções é possível delinear as suas características, isto acontece é mais difícil a interpretação e o diagnóstico. acreditam que a ludoterapia oferece um ambiente seguro, sem pressão, para a fala, permitindo que a criança possa vir a comunicar de uma forma confortável,

REFERÊNCIAS

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

SMITH, C.; STRICK, L**. Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

HISTÓRIAS INFANTIS COMO INSTRUMENTO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA DA SILVA

Eixo: Ludicidade

RESUMO

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre a importância da contação de história como instrumento lúdico, através da visão de teóricos mais antigos e modernos que se debruçaram sobre o tema educação e ludicidade e que nos trouxeram luz sobre a educação das crianças, as brincadeiras e de jogos além da contação de histórias e do faz de conta como instrumento de educação no ensino fundamental.

Palavras-chave: : : Ludicidade. Contação de Histórias. Educação Infantil

ABSTRACT:

This article aims to reflect on the importance of storytelling as a playful instrument, through the vision of older and more modern theorists who focused on the theme of education and playfulness and who shed light on children's education, play and games in addition to storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school.

Keywords: : : Playfulness. Storytelling. Child education

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a importância do lúdico e da contação de história com estratégia pedagógica lúdica por acreditarmos ser a contação de histórias de suma importância para o desenvolvimento da criança.

O dicionário Aurélio (2002, p. 433) nos diz que o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo.

A ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança.

O Referencial curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI- (1998, p.27-28) nos diz que nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca por exemplo, que nos fala da importância de a criança ouvir muitas histórias dizendo que "...esta ação é que formará o bom leitor". com todas essas teorias, me pergunto: será que as nossas escolas usam a contação de história como objeto lúdico?

Esse artigo, cujo objeto de estudo é a abordagem lúdica através da contação de histórias, tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica lúdica através das ideias de grandes teóricos da educação como Froebel, Piaget e Vygotsky e inserir a contação de histórias dentro dessa estratégica pedagógica baseando-nos nas ideias desses e de outros autores que discutem o tema amplamente.

O tema justifica-se, pois, sabemos através da literatura que, em tempos antigos, brincar não era valorizado hoje, com muitas teorias permeando a educação infantil, o brincar tomou o seu lugar de importância na educação das crianças. Porém, também sabemos que alguns pais e alguns pouco educadores

não valorizam como deveriam as brincadeiras e principalmente a contação de histórias como atividade lúdica.

DESENVOLVIMENTO

A LUDICIDADE E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Com esse artigo, poderemos levar o leitor, educador ou não, a uma reflexão sobre o assunto para atingir esses objetivos utilizamos como método de pesquisa a análise bibliográfica, e para tal, utilizamos as bases de dados online Dédalos (biblioteca online da USP), Scielo e Googlescholar.

Segundo Pires (2011) nos diz que "...a contação de histórias é um dos meios mais antigos de interação humana usada por meio da linguagem para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e também para trazer valores morais, e desenvolver o interesse pela leitura". que também trata do assunto dizendo que "...a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa com a citação de Coelho (1997) que nos diz que "... a história é importante alimento da imaginação; permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança".

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Vol. III (1998, p. 153) "...deve-se ter uma roda da história na sala de aula pois é ouvindo histórias que a criança desperta o interesse pela leitura e aprende palavras novas, a contação de história é fundamental no desenvolvimento da criança.

Por isso, estamos trazendo a luz as ideias de importantes teóricos sobre o assunto "educar através do lúdico", abordando as ideias de Froebel, Piaget e Vygotsky dentre outros que viveu entre os anos de 1782 e 1852, foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase decisiva na formação das pessoas, e como professor fundou sua escola em 1816 na cidade alemã Griesheim ele quem deu origem ao nome "jardim da infância", pois

acreditava que as crianças são como plantas em formação e precisam de cuidados especiais. Desenhava círculos, esferas, cubos para estimular o aprendizado das crianças. Tudo era feito de material macio e as brincadeiras eram acompanhadas de danças e músicas

Modesto e Rubio (2014; p. 8) nos dizem:

> Fröebel 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. (MODESTO E RUBIO, 2014)

Segundo Piaget que viveu entre os anos de 1896 e 1980, não era um educador infantil, mas foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano.

Piaget nos diz que há 4 estágios básicos de desenvolvimento que, segundo Oliveira (2001; p. 5-6) são:

Sensório-Motor (0-24 meses): Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, dessa forma irá desenvolver a base do seu autoconceito.

a criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção do eu. Depois a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transforma em esquemas sensoriais- motores.

> II-Pré-operacional (2-7 anos): Nesse período, a partir da linguagem a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores.

Durante esse período a criança continua bastante egocêntrica, devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando um pensamento lúdico o egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetos e pessoas nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

E para compreender o pensamento assim o descreve: "...ao lançar-se numa atividade desconhecida (o jogo ou brincadeira), o aluno entrará em conflito; mas logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando o novo conhecimento".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. 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 pudemos citar Froebel, Vygotsky e Piaget. Ambos acreditam que a criança deve participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto nesse artigo, concluímos que a contação de histórias é de suma importância na educação infantil e faz parte do lúdico no desenvolvimento dessas crianças ao observar através da leitura de textos com esse enfoque que, o papel do professor é primordial no caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, utilizando o lúdico como fonte inspiradora, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente.

O desenvolvimento segue a aprendizagem quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento acredita-se que a atividade lúdica é essencial na vida das crianças que viveu entre os anos de 1896 e 1934, psicólogo nascido na

Bielo-Rússia, e que se dedicou a estudar o desenvolvimento atribuía um papel preponderante às relações sociais, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada sócio construtivismo ou sócio interacionismo posso concluir que incentivar a formação do hábito de leitura é a nossa missão como professores comprometidos com o desenvolvimento dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **Pesquisa Nacional por**

BRASIL b. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em**:** 23/11/2023

BETTHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CRAIDY, C. M; KAERCHER, G E. P. da S. **Educação Infantil**: **pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al*. Nova Fronteira: São Paulo. 2002. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em**:** 27/11/2023

FERRARI, M. **O teórico do ensino como processo social**. Disponível em: www.nova escola.org.br. Acesso em 02 /11 2017.

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

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

PIRES, Olivia da Silva. **Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor**. Trabalho de monografia - Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2011

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

SOUZA L.O. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Revista educere et educare 235 – 249.Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado, 1981.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

A ARTE E A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

VERA LUCIA MASCARENHAS SANTOS

RESUMO

Considerando-se que as artes em suas várias facetas são parte integrante da cultura de uma sociedade e estão inseridas na vida das pessoas, e que a escola deve voltar sua atenção para a arte como meio de aprendizagem no processo educativo.

A arte representa um conceito complicado de se demonstrar com clareza sua significação, pois existem formas diversificadas de percebê-la e de esclarecê-la, entretanto, podemos escolher certas fundamentações acerca do tema.

Palavras-chave: arte; educação; criança.

INTRODUÇÃO

A educação de crianças é entendida como o momento mais decisivo para a existência da criança, partindo do nascimento até os sete anos. No ambiente estudantil ela recebe diversificadas maneiras de lidar com o convívio social, pois este é um período crítico em sua maturação.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. A arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas

dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a dizer.

Porém é necessário também preocupar com o bem-estar dos pequenos, sendo imprescindível levar em conta a segurança e a integridade física delas durante essas experimentações. Cuidado com quinas, adoção de pisos de borracha, atenção para tipos de brinquedos que podem machucar ao serem movidos rapidamente etc.

No entanto, sabemos que o professor não só ensina, mas também aprende na relação que mantém com seus alunos. Da mesma forma o aluno que aprende também leva a seu professor a fazer descobertas como ensinar, portanto, também ensina.

A ARTE E A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se de uma segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 76).

Em diversos momentos de sua existência a criança acaba tendo contato com a música, em seu período de escolaridade infantil. É utilizada em jogos, em brincadeiras, em comemorações, na aprendizagem de hábitos como “lavar as mãos”, “escovar os dentes” e outras coisas, como forma de incutir esses valores nas crianças. Além disso, devemos lembrar que as crianças não se formam, enquanto seres humanos, apenas com aquilo que recebem no ambiente escolar. Elas já trazem consigo uma bagagem que deve ser aproveitada pelo professor. É a música uma das formas de contato com o universo adulto, via televisão, rádio, internet, que são mídias que estão presentes no cotidiano dos alunos, e com o tempo acabam criando um repertório inicial pra elas. O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) coloca que:

> “O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem”. (Brasil, 1998. p.51)

Algo que é preocupante nesse uso da música é o fato de que ela acaba sendo vista não como uma linguagem autônoma, mas apenas como uma forma de subsídio a outros conteúdos, por assim dizer, “mais importantes”. Quando uma criança aprende uma canção para dar bom dia aos professores ou para preservar o meio ambiente, há preocupação apenas com o conteúdo verbal da mensagem, e não com a organização dos sons envolvidos na produção daquela música, o que faz com que a música seja passada para um plano secundário.

Weigel (1988) e Barreto (2000), afirmam que atividades musicais podem colaborar no desenvolvimento socioafetivo, psicomotor e cognitivo das crianças, do seguinte modo:

> Socioafetivo: trabalhando musicalmente em grupo, a criança vê-se em pé de igualdade em relação às outras, se sentindo parte de um todo, e reconhecendo suas limitações, dificuldades, mas também seus pontos fortes, suas potencialidades. Também lhes serve como uma maneira de entender o mundo, de colocar para fora aquilo que pensam, a sua forma de interpretar a realidade, fazendo atividades que lhe proporcionam o deleite da diversão junto às outras crianças e também como uma forma de se assegurar de sua identidade perante o mundo, ou seja, através do confronto amigável com as outras crianças, ela aprende a se reconhecer como um eu independente.

Psicomotor: fazer movimentos rítmicos como dança bater de palmas, intercalar falas (um grupo fala X, outro fala Y), tudo isso, quando feito de maneira ordenada, estimula o sistema psicomotor das crianças, lhe fornecendo meios para desenvolver suas capacidades de equilíbrio e coordenação, fomentando também seu senso rítmico e facilitando a liberação de sentimentos, fatores que, juntos, colaboram para a formação da personalidade da criança e para a execução de atividades complexas como a leitura e a escrita.

Linguístico Cognitivo: a criança naturalmente precisa de uma matéria bruta

para lapidar e transformar em conhecimento, ainda que à sua maneira. Essa é uma característica básica dos seres humanos. Ela retirará esse material de que precisa a partir do ambiente, ou seja, das sensações e experiências pelas quais passará em seu cotidiano escolar, familiar, etc. Sabendo disso, é necessário fazer com que ela receba os mais ricos estímulos externos, a fim de aumentar sua gama de possibilidades de desenvolvimentos no campo linguístico e cognitivo. A música lhe permite fazer isso através do canto, da imitação dos amigos, dos sons de animais, da percepção rítmica, harmônica e melódica dos sons organizados etc. Tudo isso permitirá a ela travar laços com o meio em que se encontra.

DANÇA

A educação de crianças é entendida como o momento mais decisivo para a existência da criança, partindo do nascimento até os sete anos. No ambiente estudantil ela recebe diversificadas maneiras de lidar com o convívio social, pois este é um período crítico em sua maturação.

Cada um dos movimentos físicos começados nessa época da vida colabora na coordenação de seu desenvolvimento psicológico. Por exemplo, quando um pequeno começa a ensaiar seus primeiros passos, sem direção específica, sem um objetivo claro, os adultos tendem a parabenizá-la, mas depois de um tempo costumam se preocupar desnecessariamente com a desordem do ambiente, não compreendendo que tal característica é parte do conjunto de processos físicos e mentais pelos quais toda criança com uma formação saudável tende a passar, sendo que também todos esses movimentos são simplesmente reflexos de um período de descobertas, em que o novo chega à criança porque ela nunca o conheceu, ou seja, é um momento de investigação interna para ela, de identificação do eu.

Dentro do processo educacional a dança é um aliado para a formação dos alunos, o encontro da criança com a dança faz com que ela libere toda sua energia acumulada, todos os seus medos, as suas impossibilidades e a sua

falta de naturalidade de se movimentar e se expressar. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. A atividade de dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de movimento através de um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim poderá usá- lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Um dos objetivos educacionais da dança é exatamente a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. É uma prática para toda a vida despertando sentimentos e desenvolvendo capacidades de expressão. (OLIVEIRA, MUZEL e SANTOS, 2014, p. 2)

Qualquer ato do ser humano envolve o quesito físico e corporal. Para a criança, o processo da movimentação é o desvelar de tudo aquilo que a rodeia, desde objetos até pessoas, o que lhe permite descobrir o mundo e também se relacionar socialmente, descobrindo pessoas e criando seus primeiros laços de amizade, para conseguir lidar com seus medos, suas impossibilidades e suas possíveis lacunas de expressão, ainda reprimidas.

Porém é necessário também preocupar com o bem-estar dos pequenos, sendo imprescindível levar em conta a segurança e a integridade física delas durante essas experimentações. Cuidado com quinas, adoção de pisos de borracha, atenção para tipos de brinquedos que podem machucar ao serem movidos rapidamente, etc. Mas nada isso deve funcionar como um instrumento que reprima a expressão das crianças.

E como mencionado em trechos anteriores, é sempre possível mesclar formas artísticas. Nesse poema, por exemplo, (muito adequado para ser trabalhado em sala de aula), Mário Quintana mistura a dança com a poesia:

A menina dança sozinha por um momento.
A menina dança sozinha com o vento, com o ar, com
o sonho de olhos imensos...
A forma grácil de suas pernas ele é que as plasma, o seu par
de ar de vento,

o seu par fantasma... Menina de olhos imensos,
tu, agora, paras, mas a mão ainda erguida
Segura ainda no ar o hastil invisível deste poema!

A DANÇA ENQUANTO SABER AUTÔNOMO E ELEMENTO CRUCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO PLENO DA CRIANÇA.

A criança na dança aprende a trabalhar a autonomia, a autoria, cooperação, desinibição, a responsabilidade e principalmente a criatividade, uma competência que no futuro dessa criança fará toda a diferença na sua formação.

A dança contribui para tornar os indivíduos mais sensíveis, criativos, comunicativos e felizes, o teatro é “elemento vivo” no cotidiano das crianças dentro de um ambiente desafiador, seguro, que estimula a parceria e o coletivo, respeitando sempre o processo individual de cada criança, com suas características, habilidades e competências.

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre esteve integrada ao ato de trabalhar, a religiosidade e as atividades recreativas. As pessoas constantemente falam da dança, como um bem cultural e uma atividade pertinente à natureza humana. Toda ação do homem abrange a movimentação.

A criança é um ser em constante mudança e mobilização, utilizando-se destas, para em busca de conhecer a si mesma e a tudo o que a rodeia, envolvendo-se com objetos e pessoas. A ação física é importante para que essa criança se harmonize de maneira integradora às potencialidades motoras, afetivas e cognitivas, a criança se movimenta em tudo que faz no seu, quando corre pula, gira e sobe nos objetos, está entrando em contato com algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo, não apenas para seu domínio, mas também na construção de sua autonomia.

A ação física da criança é a primeira forma de aprendizagem, a motricidade ligada à atividade mental, quando ela se movimenta não só em função de respostas funcionais como a maioria dos adultos, mas sim pelo prazer do

exercício físico, a criança sente prazer ao se exercitar constantemente, para explorar o meio onde vive adquirir melhor mobilização e liberdade de se expressar. Nesta etapa de sua vida, a criança já tem um vocabulário fluente e expressivo de gestos.

A dança na escola como atividade pedagógica, pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Consequentemente, poderá utilizá-lo significativamente com mais sapiência, liberdade, compromisso e empatia. Este olhar está vem de encontro com as pesquisas feitas recentemente pelos neurocientistas, que estudam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporais, onde dizem que esta relação é cada vez maior entre eles.

A partir dessas teorias cria-se um novo desafio à visão tradicional que separa corpo e mente razão e emoção. Um dos objetivos educacionais da dança é a compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e investigar o movimento humano. Tais conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é um modo de integrar e expressar tanto no individual quanto no coletivo, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade.

A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Por meio de atividades lúdicas, a dança contribui para a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade, para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência crítica e à construção de sua imagem corporal, fatores que são importantíssimos para o crescimento individual e a consciência social da criança. Nessas atividades coletivas, as improvisações em dança dão oportunidade para a criança experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas no seu relacionamento com os outros.

TEATRO

Embora historicamente seja consenso que o teatro nasceu na Grécia antiga,

não é nenhum absurdo afirmar que suas raízes já se delineavam desde os tempos pré-históricos. É por meio desta arte que o ser humano podia (e ainda pode) externar seus temores, suas vontades, seus instintos, suas faces sublimes, seus traços mais obscuros, suas paixões, suas dores, enfim, tudo o que forma um ser humano complexo quanto ele é. É possível que esse germe do teatro estivesse, por exemplo, na necessidade do homem aprender a imitar suas caças para poder se aproximar delas e conseguir aniquilá-las sem ser visto, o que certamente nos favoreceu evolutivamente. Após isso, quem sabe, encenar uma caça para mostrar para seus companheiros o quão difícil foi sua jornada. Em seus primórdios, o teatro tinha caráter sacro, sendo que as civilizações pensavam ser a forma de invocar deuses e forças da natureza, tanto par fazer pedidos relacionados à natureza ou à guerra ou também para pedir que os deuses aplacassem sua suposta fúria em momentos tenebrosos, como eventos naturais catastróficos.

O teatro grego nasceu de celebrações e ritos, como as Dionisíacas, que eram festas dadas em homenagem a Dionísio, o deus lascivo do vinho, da celebração, das comemorações, dos prazeres. É interessante salientar que a relação dos gregos com os deuses era muito diferente daquele a maioria dos brasileiros e dos povos atuais em geral têm hoje em dia em relação a suas religiões. Primeiramente, os gregos criam que seus deuses tinham formas humanas, segundo, não eram exatamente sinônimos de virtuosidade moral, pois tendo a vida eterna, ao contrário dos mortais, o tédio fazia com que eles se entregassem às baixezas humanas, já que não teriam nada a perder com isso. Havia certa proximidade entre deuses e humanos muito diferente da ligação atual entre fiéis e divindades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato da criança desde cedo com a arte seja ela através da literatura e envolvimento com as artes no geral, e finalmente esboça algumas estratégias para desenvolver a sua prática. Ao trabalharmos com a arte, estamos criando

um elo entre dois mundos: o lúdico e o real, que se trata aqui de uma aprendizagem significativa por meio deles.

A arte deve ser entendida como um ofício educativo essencial, pois é ela quem permite e procura, através das idiossincrasias peculiares a cada pessoa, delinear a construção pessoal do gosto estético, servir de estímulo ao intelecto, e por essas características e outras já mencionadas neste trabalho, revela-se como um importante aparelho de desenvolvimento da personalidade do ser humano, ajudando-o a construir um senso moral sólido e mais humanizado.

O ensino de arte, portanto, não deve ficar restrito à intenção de formação de artistas (embora esta possibilidade possa vir a ocorrer, justamente por meio dos estímulos artísticos na infância). Fazer arte é pesquisar-se internamente, procurando pelas essências que nos regem enquanto parte de um mundo globalizado, o que nos entrega a capacidade de desenvolver as percepções através dos sentidos e da mente, a imaginação, a criatividade, a observação que quebra o parâmetro imediatista que cerca nossas vidas atualmente, e o raciocínio lógico, que é fundamental para a convivência em sociedade e para a resolução de problemas complexos que surgem em nossa existência. E, por todos esses motivos, e acrescido o fato de que a escola é o ambiente social oficial para a construção de cidadãos conscientes de seus atos, deveres e atitudes, faz-se essencial a apresentação sistematizada do mundo da arte e suas mais distintas facetas para as crianças: o mundo da literatura, o mundo da dança, o mundo da música, o mundo do teatro, entre tantos outros. E como preconiza a abordagem triangular, não somente deve ser ensinada a história e estimulada a interpretação dos objetos artísticos, mas também é imprescindível a criação direta dos alunos, seja por meio de oficinas, saraus, grupos de pintura, entre outras opções disponíveis para o educador.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte

/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

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

BORGES, Cândida. MÚSICA NA IDADE MÉDIA. Disponível em: <Cândida Borges>. Acesso em: 10 set. 2023.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993

MOOSBURGER, Laura de Borba. “A origem da obra de arte” de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas. Orientador André de Macedo Duarte. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. A importância da dança na educação infantil. Disponível em:<http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023

PONTES, Gilvânia. A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções. Disponívelem:<http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023

TASSI, Adelaide R. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. São Paulo: Vozes, 2002.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE

VERA LUCIA MASCARENHAS SANTOS

RESUMO

A constante reflexão sobre o fracasso da educação e a necessidade de profissionais desafiadores, resolutos nas questões impostas por suas profissões, sempre são um dos pontos cruciais em debates e polêmicas sobre o desenvolvimento da educação superior no Brasil. Levam ao estudo e à reformulação das questões relativas ao trabalho docente no ensino superior, bem como, o olhar dessas questões sobre um novo prisma. Este trabalho tem como objetivo reconhecer os pilares básicos para a formação da identidade, da prática e da profissão desse docente.

Palavras-chave: formação docente; educação; práxis.

1. INTRODUÇÃO

A busca de elementos que pudessem traçar o perfil do profissional adequado para a docência na Educação Superior foi o norte para o desenvolvimento desse trabalho. Parte da ideia de que o professor universitário, além de professor de matérias específicas, é também um professor que vai além desse limite, um professor pesquisador, que seja capaz de fazer ligações necessárias entre o saber sistematizado e o contexto de vida. Que faça com que o aluno saiba como e onde procurar as saídas

para situações que necessitam de estudo em maior profundidade e criatividade de soluções, permitindo a seus alunos serem capazes de construir, modificar e ampliar seus conhecimentos, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem.

2 AMPLIANDO A IDEIA DE PRÁTICA EDUCATIVA

Ensinar é uma prática social ou, como Freire (1996) imaginava, uma ação cultural, pois é na interação entre professor e aluno que se concretiza a prática reflexiva da cultura e dos contextos sociais a que pertencem. Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Com o advento das análises das práticas pedagógicas como prática social, resta indagar: como chegamos ao profissional docente de que necessitamos? O ato de educar, a ação educativa, transcende às ações dos professores e extrapola os limites físicos da sala de aula, mas vale ressaltar que a interação professor e aluno são imprescindíveis e importantes no processo educacional durante todo ciclo ou etapa de formação cidadã. Não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia, de como as aprendizagens se produzem. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a "porque ensinar" e "como aprender". Não basta que os alunos se encontrem frente aos conteúdos para aprender, é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimentos, compará-los, identificar semelhanças e diferenças, integrá-los, comprovar que os resultados têm certas coerências. É preciso que percebam que uma pessoa para se relacionar depende das experiências vivenciadas nas instituições educacionais, um dos lugares preferenciais para estabelecer vínculos e definir concepções sobre si mesmo e os demais. (FREIRE, 1996)

Alguns critérios para análise das sequências reportam que os

conteúdos de aprendizagem agem explicitando as intenções educativas, podendo abranger as dimensões: conceituais; procedimentais; conceituais e procedimentais; ou conceituais, procedimentais e atitudinais. Parece elementar retomar conceitos de formação básica, mas a continuidade desse desenvolvimento se dá no ensino superior e com maior responsabilidade, visto que nessa etapa o estudante deve se sentir relacionado com o que estuda e com as finalidades para as quais está se formando.

Essa análise nos propõe alguns questionamentos, tais como: há atividades que nos permitam determinar os conhecimentos prévios? Há atividades cujos conteúdos sejam propostos de forma significativa e funcional? Há atividades em que possamos inferir sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno? Há atividades que representem um desafio alcançável? Provoca-se um conflito cognitivo e que promove a atividade mental? Somos motivadores em relação à aprendizagem dos novos conteúdos? Estimula-se a autoestima e o autoconceito? As ações em sala ajudam a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, sendo cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

Em relação às questões levantadas, convém expor sua relevância para a docência no ensino superior, pois cada vez mais temos professores inexperientes acerca da relação entre ensino e aprendizagem. Assim, como podemos formar docentes para a Educação Básica se não damos o exemplo em nossas próprias faculdades e universidades?

Consideramos também outra unidade de análise, as sequências de conteúdo, que requer uma interação entre as dimensões de conceito, procedimento e atitude. Assim, com ênfase no conceitual, a sequência do conteúdo deve estimular o educando a estabelecer suas próprias conjecturas a respeito de sua função na sociedade e de sua responsabilidade frente ao seu papel de educador e formador.

Pode-se dizer que o professor, na docência do ensino superior, deve conduzir a própria prática para a realização de formar por meio do exemplo os novos profissionais, em especial os novos docentes, sem deixar que suas

limitações comprometam o processo, fazendo delas ponte para o seu crescimento e desenvolvimento dos outros.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR – UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Mesmo em torno das discussões sobre a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade e indivíduos responsáveis pelas políticas públicas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o ensino superior como algo secundário.

Para o ensino superior não há um curso específico de formação a docentes regulamentados, como em outros níveis. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), admite que esses profissionais sejam preparados em cursos de pós-graduação, prioritariamente em cursos *stricto sensu* os quais, porém, não são obrigatórios. A Lei deixa lacunas para interpretações dúbias, ou ainda pior, que sejam sanadas de acordo com os estatutos e regimentos de cada instituição de ensino superior.

Saviani (1998) evidencia sua preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, citando detalhes acerca da necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. Já prevendo, na década de 1990, as necessidades de hoje e sabedor de quão importante é a relação entre professor e aluno, ele anteviu os problemas pelos quais passam o ensino superior hoje, tais como o uso das novas tecnologias, o crescimento das diferenças socioculturais acentuadas dentro dos ambientes de ensino superior e o desenvolvimento de uma subclasse de ditos profissionais da educação que não são formados como educadores, mas, detém o conhecimento necessário para a formação de novos profissionais.

Na mesma linha, para Pimenta e Anastasiou (2002), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior com todo o

rigor que necessita. Saber dialogar com a realidade e os alunos, levá-los à construção consciente da ética, da cidadania, das relações político-sociais e afetivas são fundamentais no exercício das atividades pedagógicas. Todas juntas em uma única aula, na qual, além de possibilitar o aprendizado sobre o rigor característico de cada ciência, o professor possa revelar por meio de suas ações na sociedade um profissional competente e múltiplo nas várias relações que necessita desenvolver durante sua atuação.

Constata-se, porém, que os professores do ensino superior, em muitos casos, se identificam profissionalmente como engenheiro, advogado, médico, que dão aula no ensino superior. Isso mostra, de um lado, certa valorização social do título de professor universitário; porém, de outro, uma valorização maior de sua competência como profissional para o mercado de trabalho; isto é, ser apenas professor universitário parece ter pouco valor; mas ser médico professor, dentista professor, advogado professor, engenheiro professor ou outro, rende prestígio e *status* no exercício de sua profissão, mas sem o caráter formal da profissão de professor e todas as peculiaridades atinentes a esta função (VASCONCELOS, 1998).

Aos profissionais, não só da educação, a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação.

É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se essas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2000). Assim, o docente de ensino superior necessita de suportes dentro das instituições para a prática e troca de experiências, estabelecendo uma prática para a formação em serviço, o que, notoriamente, não é uma prática muito difundida no Brasil.

Essa questão merece destaque especial uma vez que o nosso sistema educacional possibilita que pessoas atuem como professores universitários

sem nenhuma formação e prática de magistério. A orientação, do ponto de vista legal, é que essa formação se dê em cursos de pós-graduação, preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado.

Atualmente o s cursos de pós-graduação se dividem em *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O título de especialista é dado após o cumprimento de uma carga horária mínima de 360 horas de aula e a entrega de uma monografia. Já ao mestre, além das aulas, é exigido participar de seminários e a apresentação de uma dissertação, com a defesa perante uma banca examinadora. Para o doutor, há um aumento da carga horária e dos seminários, com a entrega e defesa de uma tese, que deve ter caráter inédito, para uma banca de exame formada por doutores. Normalmente é cobrado o conhecimento de uma ou duas línguas estrangeiras. Não existe pré-requisito ou exigência, "*a priori*", em seguir essa escala; isto é, a pessoa pode ser doutora sem ter o mestrado; mas, o comum é fazer o mestrado e depois o doutorado.

A especialização ou pós-graduação *latu sensu* tem duração que varia de seis meses a um ano e meio; o mestrado (pós-graduação *strictu sensu*), em torno de dois anos; e o doutorado (também *strictu sensu*), aproximadamente de quatro anos. É comum o aluno terminar a graduação e iniciar logo em seguida a pós-graduação, sem ter exercido a profissão, logo tendo uma grande bagagem acadêmica e teórica, mas pouca experiência. O problema é que esse aluno, quando conclui o mestrado, acaba se transformando em professor universitário sem nunca ter trabalhado no seu ramo; além disso, a pós-graduação *stricto sensu* é muito mais voltada para a formação do pesquisador do que para a do magistério.

Os estabelecimentos de ensino superior dão preferência à contratação de docentes com pelo menos o mestrado, uma vez que os cursos são avaliados pelo número de mestres e doutores. Assim, temos um profissional que nunca exerceu a profissão e também não preparado para o magistério. Porém, tratam-se, sem dúvida, de jovens brilhantes e com ótima base de conhecimento. Cabe, dessa forma, a tomada de políticas públicas para a

complementação da formação de docentes para o ensino superior, em busca da construção de um perfil profissional, em que o ideal é contemplar os aspectos profissionais específicos da área de conhecimento e os pedagógicos (teóricos e práticos). Tais ações devem contribuir para a formação de um perfil de professor universitário.

As possibilidades desta formação recaem, portanto, sobre os cursos de formação docente e, também, precisam ser desenvolvidas pelas próprias instituições, por meio de programas institucionais de formação continuada. As instituições de ensino superior devem ser o lugar de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente e também o lugar de geração e criação de novos conhecimentos, gerados por seus professores pesquisadores.

Certamente, são exigidas habilidades diferentes: às vezes, um bom pesquisador não será um bom professor. Para o docente, não é necessário possuir somente o conhecimento, mas também saber como fazer para que os seus alunos possam se apropriar dos mesmos, aprendê-los. Como não se forma um profissional apenas com as fundamentações teóricas, é imprescindível o conhecimento prático, que pode ser obtido mediante as experiências da carreira profissional ou mediante a pesquisa e a extensão realizada nas instituições de ensino superior.

Apenas a formação de docentes, em cursos e programas, não é suficiente para compor todo o perfil de um profissional para atuação em salas de aula. Sabe-se que essa formação é eminentemente prática, mediante as próprias experiências e, especialmente, a troca de experiências com os colegas de profissão, em situações que promovam a reflexão sobre os resultados dessas experiências, o que contribui em muito para o desempenho docente.

A problemática do professor no ensino superior, assim, é questionada com toda razão. Os professores, com exceções, deixaram de lado suas principais características em favor apenas do exercício do “notório saber”, por meio da pesquisa, publicações, dentre outros. No entanto, como apontado

neste trabalho, o docente do ensino superior deve estar atento também às questões de prática profissional e pedagógica, pois somente com a harmonização entre os dois saberes teremos o proficiente, e tão necessário, profissional docente de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto em conjunto com as reflexões a respeito da Docência do Ensino Superior permite afirmar que se faz mais que necessário o desenvolvimento de programas voltados à formação pedagógica do professor universitário, bem como promoção de ações que façam despertar o compromisso com as ações educacionais. Mas esta ação não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos da ação pedagógica, restrita às técnicas e metodologias de ensino.

Os docentes do século XXI encontram vários desafios com a revolução tecnológica e com as mudanças na sociedade contemporânea, advindas das reformas neoliberais e da globalização. Têm como objetivo formar cidadãos conscientes e capazes de aprimorar, adquirir e reconstruir o seu conhecimento, sabendo que cada aluno é único, que estão submetidos a condições desiguais. Que sejam capazes de motivar, estimular e acreditar no ser humano e na formação profissional para a pesquisa e a reflexão. Hoje, não cabe mais aquele professor autoritário, punitivo e conteudista.

O professor pesquisador tem função fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos, e passa a dar condições para que seus alunos formulem novos conhecimentos. O desafio, então, que se impõe é o de construir a identidade de professor universitário, baseado não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógicos por meio de uma sólida formação pedagógica e formação

continuada, que viabilizem o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério. E que essa formação o conduza a ser um profissional solidário, mais humano, justo, ético, líder, autônomo e reflexivo de sua prática.

Formar no docente a identidade de educador formador e receptivo às necessidades da sociedade e do momento histórico em que está inserido, tornando- se exemplo das características que deve ajudar a formar em seus alunos e revelador das expectativas dos mesmos. A prática deve conter o real *inteiro teor* do significado de docente. Ajudar alguém a adquirir determinado conhecimento é ato nobre e merece valorização e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRERES,V. **La Formación Universitária a Debate.** Barcelona: PublicacionesUniversitat de Barcelona, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 23/10/2023.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 95, p.5-12, novembro de 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira Souza. A função antropológica de ensinar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 15, n. 138, p. 9-11, Dez. 2000.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006. (p.129-143)

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed,2000.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **A Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998 (p. 77-93).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO

VERA LUCIA MASCARENHAS SANTOS

RESUMO

As escolas sugiram por causa da demanda capitalista. Com o crescimento das indústrias, foi necessário ter pessoas que soubessem ler para poderem manusear as máquinas, então começou o processo de alfabetização. Com o crescimento das indústrias, cresceram também o número de estudantes e, junto deles por tentativa de padronização das diferenças, vieram os problemas. Conforme as necessidades foram criados novos cargos para ajudarem a receber as demandas até chegar ao psicopedagogo.

Palavras-chave: psicopedagogia; educação; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Assim, com a expansão de cargos e de diversas novas tarefas, o papel do psicopedagogo institucional acaba se misturando e se perdendo de suas reais atribuições. O que nos leva a pensar sobre a situação problema desse trabalho “Qual é o trabalho do psicopedagogo em uma instituição de ensino?”.

Essa pesquisa é importante, pois dará ao leitor uma base do processo histórico do desenvolvimento das escolas atuais e mostrará para que serve um psicopedagogo institucional, esclarecendo assim quaisquer dúvidas

relacionadas ao assunto e erradicando a confusão sobre o seu papel. Ficará claro a importância do surgimento desse novo cargo facilitando a escolha do profissional entre ser um psicopedagogo clínico ou institucional. Também permitirá ao leitor fazer uma análise de quando é necessário procurar um psicopedagogo clínico ou um psicopedagogo institucional.

O presente artigo, será escrito com o objetivo descrever a história da psicopedagogia no Brasil, mostrar as diferenças entre o psicopedagogo institucional e o psicopedagogo clínico, apresentar as possíveis contribuições dessa área no âmbito escolar e, principalmente, deixar claro como é dada a prática da psicopedagogia em instituições de ensino.

Isto será feito através de pesquisas bibliográficas, onde serão sintetizadas as principais ideias da atuação do psicopedagogo retiradas de artigos e livros publicados nos últimos 10 anos. Tendo como principal fonte sites acadêmicos como Scielo e Pepsic.

As palavras que serão utilizadas como descritores serão “psicopedagogia”, “psicopedagogia institucional”, “psicopedagogia atuação”, “psicopedagogia educação”, “psicologia”, “educação”.

A INSERÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO BRASIL

Para entendermos o surgimento da psicopedagogia, é necessário sabermos um pouco sobre a educação escolar que conhecemos e recebemos desde criança. Em 1528, predominava a escolarização jesuíta, fundada por Inácio de Loyola, que visava não apenas fins educacionais, mas também converter novos fiéis já que por causa da Reformar Protestante, proposta por Martin Lutero, muitos deixaram de seguir a fé católica (MACIEL, 2016).

No século XVI, eram os padres jesuítas quem possuíam os mais altos conhecimentos e com a descoberta do Brasil eles começaram a tentar ensinar aos índios o português. Como os mais velhos se recusavam a aprender, foi criada uma escola para as crianças que aprendiam um novo idioma e uma nova fé. Além disso, os padres também ensinavam aos índios como se

defenderem dos portugueses (MACIEL, 2016).

Já no século XVIII, a coroa requer novamente seu poder e Dom Pedro I deixa Marquês de Pombal como responsável por isso. Para essa retomada de poder, fez- se necessário a expulsão dos jesuítas. Na administração Pombal, foi criado o Subsídio Literário, onde qualquer um que soubesse ler e escrever poderia ensinar e ser pago por isso, mas Pombal ao ver o quanto arrecadava passou a reter esse dinheiro e poucos sabiam sobre esse salário (MACIEL, 2016). Segundo Maciel (2006, vol.32):

> [...] a reforma pombalina foi desastrosa para a educação brasileira e, em certa medida, também para o sistema educacional português. Tal afirmação está fundamentada na seguinte questão - destruição de uma organização educacional já consolidada e com resultados seculares dos padres da Companhia de Jesus, ainda que contestáveis do ponto de vista social, histórico, científico, sem que ocorresse a implementação de uma nova proposta educacional que conseguisse dar conta das necessidades sociais.

Entre o século XIX e início do XX, começou a surgir os primeiros intelectuais e Anísio Teixeira foi um dos que tentaram incluir a nova escola, onde o estudo era gratuito, não se batia e não era dualista, porém não conseguiu já que não favorecia a política existente no Brasil.

Até 1980, o Subsídio Literário era desconhecido pela população, portanto não era usada para educação, mas pelo fato de as indústrias necessitarem de trabalhadores com conhecimentos específicos, a demanda de alunos foi crescendo e com eles os problemas, onde somente os professores não davam conta. Logo, cargos como os dos diretores, coordenadores, secretarias entre outros foram surgindo (RIEDO, 2017).

Em 1988, a constituição brasileira foi revista e o ensino deveria ser elementar e gratuito. Segundo os autores Cerqueira Souza e Mendes:

> No intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos foi proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Como está escrito na citação acima, a LDB de lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos garante que todos têm o direito a educação e esta deve ser provida pela família e pelo Estado através do respeito a igualdade, democracia, diversidade étnico- racial, assegurando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Garantindo a educação e aprendizagem ao longo da vida com o intuito de desenvolver plenamente o indivíduo para que esteja preparado para exercer sua cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir de 1960, os psicopedagogos ingressam nas escolas com o objetivo de identificar as causas do fracasso escolar através da observação dos aspectos físicos e dos aspectos psicológicos do aluno, os primeiros da área tiveram influências americanas e argentinas (por sua vez influenciados pelos europeus) até chegar ao Brasil (RIEDO, 2017).

Com a influência de pesquisadores como Johnson e Myklebust (1987) e um olhar ainda clínico, os psicopedagogos dessa época tinham uma visão patológica sobre as razões que interferiam no processo de aprendizagem do indivíduo (SCOZ, 1994).

Logo, o que era para ser uma solução para o fracasso escolar e o rendimento escolar passou a ser um cenário de taxação e medicalizadora para os alunos que eram diagnosticados com transtornos de aprendizagem como a dislexia e o déficit de atenção. Os professores confirmavam esses diagnósticos e os alunos eram encaminhados para tratamentos com medicações (SCOZ, 1994). Desta forma, os psicólogos educacionais começaram a perder espaço nas instituições de ensino e deixaram para trás um cenário ainda mais propício para o bullying e exclusão dos estudantes.

A ATUAÇÃO PSICOPEDAGOGICA NA APRENDIZAGEM

Para entendermos o que faz um psicopedagogo, é necessário entender o que é e como acontece o processo de aprendizagem para só então poder avaliar

e, se necessário, fazer então algum tipo de intervenção psicopedagogia. Tendo isto em mente, nesse capítulo será explicado primeiramente o que é a aprendizagem para assim então entrarmos na atuação propriamente dita.

Segundo Mota e Pereira (2003, p.2) “a aprendizagem é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo ensino aprendizagem”, ou seja, a aprendizagem acontece a partir da compreensão dos conhecimentos adquiridos, sejam eles de natureza física ou mental, a partir de uma direção recebida.

O aprender é um processo constante na vida dos seres vivos, do momento em que nascemos até a velhice somos capazes de adquirir e transmitir conhecimentos, seja do aprender a falar até o resolver questões mais complexas que permitam a evolução de um trabalho, por exemplo (MOTA; PEREIRA, 2003).

Nos dizeres de Mota e Pereira " O desenvolvimento geral do indivíduo será resultado de suas potencialidades genéticase, sobretudo, das habilidades aprendidas durante as várias fases da vida."

Existem vários tipos de teorias da aprendizagem. O apriorismo, por exemplo, acredita que o indivíduo já traz consigo as condições de aprendizagem que se desenvolverão a partir da maturação e, o ambiente em que ele está inserido não contribuí com esse processo do aprender. O professor fica com a função de apenas facilitar esse processo de maturação, interferindo o mínimo possível, pois o aluno já traz consigo o saber (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2009).

O empirismo, diferente do apriorismo, nos diz que o indivíduo nasce como uma folha em branco onde será preenchido através dos sentidos (olfato, paladar, tato, audição e visão) que tem contato com o meio em que ele está inserido. Aqui, o aluno só aprende se o professor o ensinar, pois este é quem tem o saber (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2009).

No construtivismo, a aprendizagem é adquirida a partir do envolvimento do indivíduo com o objeto, já que para esta teoria, as estruturas cognitivas não

estão pré- formadas no indivíduo, elas são construídas, segundo Piaget, através da organização e adaptação. Nesta teoria, existe uma troca de conhecimento.

Diante da complexidade e fases que o processo de aprendizagem abrange, é comum que haja em alguns momentos uma falha na passagem e captação do saber. No próximo tópico, seguindo a linha do construtivismo, veremos como o psicopedagogo pode ajudar a lidar com essas falhas, sejam estas biológica, ambiental, social ou outros.

O PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Como dito anteriormente, o psicopedagogo surgiu através da necessidade de identificação do fracasso escolar e, com a culpabilidade caindo sobre o aluno o ambiente escolar deixou de ser um local de construção de conhecimento e passou a ser um local de taxação e exclusão. Mas como visto no tópico precedente, a aprendizagem não depende somente do aluno e sim de uma relação construtiva entre o receptor (aluno), o transmissor (professor) e o objeto (o que se deseja aprender).

Sendo assim, o trabalho do psicopedagogo vai além de diagnosticar e, apesar do manejo clínico (que falaremos no próximo tópico) ser o mais comum ao se procurar este profissional, o psicopedagogo pode também trabalhar em escolas e organizações governamentais (SISTO, c2013)

Nestes ambientes, o profissional tem uma forma mais abrangente de trabalhar com a questão educacional. Pois não foca apenas no "aluno-problema" e seu tratamento individual, mas também trabalha em nível coletivo. Promovendo a prevenção e dando assistência para todos os colaboradores da instituição contribuindo a melhoria do trabalho docente. Trabalha também em pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento, produzindo assim ainda mais acervos de trabalho psicopedagógico (SISTO, c2013).

Além do trabalho multidisciplinar, o psicopedagogo tem a sua disposição

ferramentas como as entrevistas, testes psicológicos, grupos terapêuticos, jogos, brincadeiras entre outras que o auxiliam na hora de fazer seu trabalho (Cruvinel, 2012).

Sendo assim, podemos entender que o trabalho do psicopedagogo institucional não se resume ao contato com o aluno e nem mesmo a escola propriamente dita, mas trata-se se de uma análise apurada do processo de aprendizagem e as formas que se pode facilitar esse aprender.

O PSICOPEDAGOGO CLÍNICO

O trabalho do psicopedagogo vai além do "solucionar" todos os problemas que fazem chegar às escolas o fracasso escolar. Neste tópico, veremos como é a visão clínica desta área.

A psicopedagogia clínica está mais focada no trabalho individual, apesar de também pode ser aplicada em grupo. Está prática costuma ser usada em consultórios com o intuito de diagnosticar e tratar de forma terapêutica o bloqueio que há no processo de aprendizagem (SISTO, c2013).

Neste contexto clínico, o psicopedagogo trabalha com o indivíduo que está tendo alguma dificuldade em seu processo de aprendizagem e juntos procurarão entender quais as possíveis razões por trás desse bloqueio entre o indivíduo e o saber (SISTO, c2013).

Quem chega a clínica costuma trazer consigo um diagnóstico patológico imposto sobre ele, na maioria das vezes, pela escola seja por dificuldade de aprendizagem ou por um comportamento desviado do padrão aceito que acarreta no seu fracasso (SOARES, 1997).

Nesses casos, o psicopedagogo deve estar muito bem respaldado nos princípios éticos e teóricos para poder sustentar suas decisões e garantir bons resultados e, não tratar como patológico o que pode ser apenas uma dificuldade transitória devido a momentos circunstanciais (SOARES, 1997).

Para não agravar ainda mais a situação do indivíduo que está passando por

algum bloqueio na aprendizagem, seja por questões biológicas, circunstancial ou patológica, o profissional deve ter a sensibilidade e a clara definição do que é o aprender para que não de diagnósticos errôneos e formas de tratamentos inadequadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através pesquisas bibliográficas feitas em livros e artigos, foi possível alcançar os objetivos propostos no início deste trabalho ao elucidar rapidamente a história da educação brasileira, podendo assim entender que para se ter uma escola é necessário a criação de cargos capazes de lidar com a intensa demanda que os alunos trazem consigo.

Diante destas demandas, é preciso entender como acontece o processo de aprendizagem e suas diversas influências que impactam o modo que o conhecimento é adquirido e transmitido. Assim, o psicopedagogo surge momentaneamente com o intuído de identificar os motivos do fracasso escolar, mas através de erros e acertos foi chegando ao entendimento que o aprender vai além do conseguir ler e escrever e, para que o conhecimento seja passado de modo eficaz, é necessário entender o que acontece entre o saber e o indivíduo. Este espaço entre os dois é o que chamamos de processo de aprendizagem.

Desta forma esta área psicopedagógica se divide em dois seguimentos psicopedagogia clínica e psicopedagogia institucional. Estás se diferem no campo de atuação. Na primeira, o profissional trabalhará num espaço clínico e terá contato direto com o sujeito que enfrenta alguma dificuldade de aprendizagem e poderá fazer avaliação e diagnostico para saber qual é o impedimento para traçar um plano de intervenção, ajuda também, o indivíduo a redescobrir suas potencialidades e capacidades de realizar atividades. Já no segundo caso, o profissional trabalhará em instituições como escolas e terá um caráter informativo, ou seja, ao invés de lidar diretamente com o aluno que

enfrenta alguma dificuldade de aprendizagem o psicopedagogo atuará com os outros profissionais dessa instituição os orientando em como lidar com essas dificuldades e, se a escola permitir, trabalhará também com os pais.

Com uma área vasta e necessitada de mais estudos e orientações, o psicopedagogo vem contribuindo com o crescimento, aceitação e melhorias de cada processo individual e coletivo que existe na forma de aprender. Essa ajuda tem ocorrido tanto no manejo prático como na elaboração de projetos pedagógicos quanto de forma teórica ao elaborar acervos que permitam o estudo sobre os assuntos correlacionados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Luciana Barros de. **Psicopedagogia por uma sociedade aprendente**. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300017> Acesso em 22Jan. 2023.

ALMEIDA, Sanzia Geiney Paulo de. **Contribuições da psicopedagogia no contexto escolar.** Disponível em < https://www.webartigos.com/artigos/contribuicoes-da- psicopedagogia-no-contexto-escolar/26599> Acesso em 16 Jan. 2023.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Vozes, 1998;

BEAUCLAIR, J. **Para entender psicopedagogia:** perspectivas atuais, desafios futuros. 3. Ed. Rio de Janeiro Wak Ed. 2009.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique; SOUZA, Paulo Renato. **Presidência da República Casa Civil:** Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 18 Jan. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al. **A trajetória da LDB:** Um olhar crítico frente a realidade brasileira. Disponível em < http://www.c HYPERLINK "http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf"eap.br/material/MAT14

09201 3162714.pdf> Acesso em 18 Jan. 2023.

CRUVINEL, Alice Conceição Rosa. **A necessidade de um psicopedagogo na escola.** Disponível em < http://www.fucamp.edu.br/edi HYPERLINK "http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/393/332"tora/inde x.php/cadernos/article/view/393/332#> Acesso em 22Jan. 2023.

FELDMANN, Juliane. **A importância do psicopedagogo**. Disponível em < https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-psicopedagogo/48/> Acesso em 22Jan. 2023.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura and SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educ. Pesqui. [online]. 2006, vol.32, n.3, pp.465-476. ISSN 1517-9702. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>. Acesso em 22Jan. 2023.

MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. **O Bullying escolar no Brasil:** uma revisão de artigos científicos. Revista Psicologia: Teoria e Prática,15 (2), 203-215. São Paulo, SP, maio-ago. 2013. Disponível em < http://www.redalyc.org/html/1938/193828216016/> Acesso em 22Jan. 2023.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

ARTE E MUSICALIDADE POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

VERIDIANE CARAVAGGI RAIMUNDO PAULA

Eixo; Arte e Musicalidade,

Resumo: Considerando a importância da música como parte da cultura popular e, portanto, como conhecimento a ser trabalhado no contexto e conceituar os meios de amplificar essa musicalização, e a Arte e a inserção do lúdico na educação vai além de implantar e estabelecer currículos ou aplicá-los para os alunos sem nenhum recurso que desperte sua atenção, isso implica numa renovação da formação continuada do professor.

Palavras-chave: Musicalidade, Arte, Educação, Desenvolvimento

Abstract: Considering the importance of music as part of popular culture and, therefore, as knowledge to be worked on in the context of child education and to conceptualize the means of amplifying this musicalization, and the insertion of playfulness in education goes beyond implanting and establishing curricula or applying them to students without any resources that arouse their attention, this implies a renewal of the teacher's continuing education.

Keywords: Music. Education. Development. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A musicalização nesta etapa da vida pode beneficiar o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas a música tem o poder do relaxamento e concentração, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social.

Quando o ensino de Artes (música, dança, teatro, pintura, etc.) passarem a ser tido como uma matéria importante e complementar para a formação de um cidadão e apresentar-se dentro do currículo escolar ou mesmo como forma interdisciplinar, haverá uma ascensão favorável de aprendizado, levando em conta os aspectos psicológicos e físicos dos alunos, no ambiente escolar que os alunos passam uma boa parte do seu tempo e é principalmente nas séries iniciais que há aquisição de conhecimentos escolares com um importante estímulo para formar uma base mais sólida e completa, já que, cada aluno possui seu ritmo próprio e que os professores muito contribuem para essa formação assim como todo o ambiente escolar

Segundo Vygotsky (2003) nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável, o objetivo geral é compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança. Diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

Sabendo que as aulas de educação artística, onde a música está inserida não tem um papel de grande destaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, onde as que são tidas como as mais importantes para o

desenvolvimento escolar do aluno tem um enorme destaque e são tidas como as demais necessidades para a vida escolar e social do aluno, enquanto as demais disciplinas que estão presentes no currículo são levadas em “banho-maria” nas salas de aula.

As aulas de educação artística há muito tempo vem sendo relegadas ao segundo plano, os alunos só dedicam-se as atividades artísticas dentro da escola apenas quando o professor ou a instituição tem atividades específicas ou projetos, apresentações, amostras, recitais, encontros, onde para as escolas ainda é mais , que o aluno venha a ler e escrever com maior rapidez para acompanhar os planos escolares e suas atividades diárias, facilitando assim o trabalho de acompanhar as fases individuais dos alunos, que quase sempre não são respeitadas.

A musicalização nesta etapa da vida pode beneficiar o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras, psicológicas a música tem o poder do relaxamento e concentração, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social.

Quando o ensino de Artes (música, dança, teatro, pintura, etc.) passarem a ser tido como uma matéria importante e complementar para a formação de um cidadão e apresentar- se dentro do currículo escolar ou mesmo como forma interdisciplinar, haverá uma ascensão favorável de aprendizado, levando em conta os aspectos psicológicos e físicos dos alunos, no ambiente escolar que os alunos passam uma boa parte do seu tempo e é principalmente nas séries iniciais que há aquisição de conhecimentos escolares com um importante estímulo para formar uma base mais sólida e completa, já que, cada aluno possui seu ritmo próprio e que os professores muito contribuem para essa formação assim como todo o ambiente escolar

Segundo Vygotsky (2003) nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável, o objetivo geral é compreender a importância da música na

infância e verificar as contribuições que o ensino da mesma, e como essa musicalização interfere no desenvolvimento da criança. Diante deste, buscou-se: apresentar a teoria e a prática da musicalização no ensino aprendizagem; discutir sobre como a música pode contribuir para o desenvolvimento da criança; verificar como esta pode promover a sociabilidade e a expressividade do aluno e promover reflexões sobre a música nas escolas e sociedade.

Sabendo que as aulas de educação artística, onde a música está inserida não tem um papel de grande destaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, onde as que são tidas como as mais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno tem um enorme destaque e são tidas como as demais necessidades para a vida escolar e social do aluno, enquanto as demais disciplinas que estão presentes no currículo são levadas em "banho-maria" nas salas de aula

As aulas de educação artística há muito tempo vem sendo relegadas ao segundo plano, os alunos só dedicam-se as atividades artísticas dentro da escola apenas quando o professor ou a instituição tem atividades específicas ou projetos, apresentações, amostras, recitais, encontros, onde para as escolas ainda é mais , que o aluno venha a ler e escrever com maior rapidez para acompanhar os planos escolares e suas atividades diárias, facilitando assim o trabalho de acompanhar as fases individuais dos alunos, que quase sempre não são respeitadas.

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas.

Desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade e meio envolvente. Essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

Segundo Andrade (1980):

> Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

As comunidades podem ser identificadas pela música que escutam.

Como podemos definir taxar ou estimar o gosto musical, a cultura, classe social, se a criança não tem opção de aprofundar seu conhecimento nos diversos campos culturais oferecidos pelas artes? A música proporciona uma forma de expressão e contribui para buscar a identidade de um povo, mas, isso não quer dizer que se devem privar o mergulho em outras culturas, pois a igualdade implica no direito de não haver discriminação, sendo assim a escola tem obrigação de oferecer essa cartela de opções a seus alunos

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida de uma criança despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem e instigar a memória das pessoas.

Desde o nascimento que o ser humano mostra suas necessidades de comunicação, interagir com a sociedade e meio envolvente. Essa necessidade se inicia no ventre da sua mãe, onde é criada uma relação de afeto, estabelecendo formas de comunicação entre a mãe e a criança, através de simples gestos.

Segundo Andrade (1980):

> Tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações.

As comunidades podem ser identificadas pela música que escutam.

Como podemos definir taxar ou estimar o gosto musical, a cultura, classe social, se a criança não tem opção de aprofundar seu conhecimento nos diversos campos culturais oferecidos pelas artes? A música proporciona uma forma de expressão e contribui para buscar a identidade de um povo, mas, isso não quer dizer que se devem privar o mergulho em outras culturas, pois a igualdade implica no direito de não haver discriminação, sendo assim a escola tem obrigação de oferecer essa cartela de opções a seus alunos

Segundo JEANDOT (1997) afirma:

> No reconhecimento de nossa individualidade está a possibilidade de assumirmos a identidade da comunidade que fazemos parte, aquilo que nos une e nos solidariza. Consequentemente, os direitos individuais não podem ser inteiramente usufruídos ou garantidos, na ausência do respeito para com a dignidade, a integridade, a igualdade e a liberdade daquelas comunidades com as quais nos identificamos, incluindo a comunidade étnica a qual pertencemos. Na busca do reconhecimento de quaisquer de nossas comunidades [...] nós devemos reconhecer reciprocamente a legitimidade da existência e da integridade de outras comunidades, inclusive suas diferenças em relação a nós.

No Brasil ainda temos pouco incentivo para pesquisas sobre educação musical enquanto em outros países a música já é vista como obrigatória nas escolas, a finalidade da inclusão da música na escola não é tanto transmitir uma técnica particular, mas sim trazer para o aluno opções de expressão e linguagens que o ajudarão a desenvolver o gosto pela cultura e assim futuramente expressar-se através dela. Dessa maneira, é possível afirmar que no Brasil já temos uma trajetória histórica, educativa e cultural que nos permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas.

1. **DESENVOLVIMENTO**

A Arte habilita os alunos para que possam realizar funções motoras e intelectuais, bem como relacionar-se com o meio social, essas ferramentas de trabalho caem para os professores como meios facilitadores de contribuição para deixar o ambiente escolar mais alegre, a música oferece um efeito calmante após períodos de atividades físicas e atividades que exigem esforços como visitas a ambientes externos, reduz o estresse em momentos de avaliação, e também pode ser usada como um método no aprendizado de todas as disciplinas.

Segundo JEANDOT (1997) afirma:

> No reconhecimento de nossa individualidade está a possibilidade de assumirmos a identidade da comunidade que fazemos parte, aquilo que nos une e nos solidariza. Consequentemente, os direitos individuais não podem ser inteiramente usufruídos ou garantidos, na ausência do respeito para com a dignidade, a integridade, a igualdade e a liberdade daquelas comunidades com as quais nos identificamos, incluindo a comunidade étnica a qual pertencemos. Na busca do reconhecimento de quaisquer de nossas comunidades [...] nós devemos reconhecer reciprocamente a legitimidade da existência e da integridade de outras comunidades,

inclusive suas diferenças em relação a nós.

No Brasil ainda temos pouco incentivo para pesquisas sobre educação musical enquanto em outros países a música já é vista como obrigatória nas escolas, a finalidade da inclusão da música na escola não é tanto transmitir uma técnica particular, mas sim trazer para o aluno opções de expressão e linguagens que o ajudarão a desenvolver o gosto pela cultura e assim futuramente expressar-se através dela. Dessa maneira, é possível afirmar que no Brasil já temos uma trajetória histórica, educativa e cultural que nos permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas.

O professor pode escolher várias músicas que tratem do assunto que será trabalhado em sua aula, isso tornará a aula atrativa, dinâmica e vai ajudar a rememorar as informações repassadas para as atividades posteriores, a música não somente é um simples apetrecho, além de ter fácil acesso, ela não necessita de muitos recursos e materiais, precisa-se necessariamente, de mais nada além de alunos e professores.

O som uma vez produzido, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas, pode transportar os educandos para um mundo vasto de aprendizado, em que a intensidade deste seguimento varia de acordo com as diversidades individuais, no espaço escolar, principalmente nas séries iniciais as crianças passam a desenvolver suas perspectivas intelectuais, motores, linguísticas e psicomotoras. Mas, a música também deveria ser praticada como matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e expressão deve ampliar o conhecimento do aluno, favorecendo a convivência com os diferentes gêneros musicais, apresentando novos estilos, proporcionando um diagnóstico reflexivo do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne um ser crítico.

Conforme GAIO (2000, p.45):

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

As performances musicais executadas na escola não serão voltadas exclusivamente para a formação de músicos, e sim, através da prática e percepção da linguagem musical, proporcionar a abertura dos canais sensoriais (visual, auditivo e sinestésicos), facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura e contribuindo para a formação total do cidadão.

Não basta retratar o que já existe é preciso compreender a cultura de povos diferentes

e outras épocas, de modo a vivenciar sentimentos e emoções diferenciados, ampliando o entendimento do mundo no qual o cidadão vive e as transformações que ocorreram durante o seu desenvolvimento, a necessidade básica de ações e hábitos para vir a ter consciência do que se aprende, o pensamento sistematizado e organizado, os sistemas de símbolos, associações e regras para a construção do conhecimento são pontos comuns em qualquer área.

A experiência artística ganha um espaço definido quando realmente respeita o repertório peculiar de vivências e assume o papel de classe para estender a expressão do sujeito possibilitando seu amplo desenvolvimento, que envolvem a musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao próximo, desenvolvendo sua definição de esquema corporal, e também oportuniza a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) *apud* Garcia e Santos (2012), afirmam que atividades podem auxiliar de maneira durável como reforço no desenvolvimento socioafetivo, cognitivo/ linguístico e psicomotor da criança, da seguinte forma:

- **Desenvolvimento socioafetivo:** a criança aos poucos vai formando sua própria identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os demais. Por meio do desenvolvimento da autoestima ela aprende a aceitar-se, com suas limitações e capacidades. As atividades musicais em grupo melhoram o desenvolvimento da socialização, a compreensão, a participação e estimulando cooperação. Dessa forma a criança vai fortalecendo o conceito de respeito ao próximo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe geram prazer, ela libera seus sentimentos, expressa suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e realização pessoal.

- **Desenvolvimento cognitivo/ linguístico:** a origem de conhecimento da criança são as vivencias que ela já traz consigo para a escola. Nesse sentido, as experiências musicais vividas por ela em casa farão com que facilite uma participação ativa favorecendo o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua capacidade de ouvir melhor e com detalhamento de ritmos e sentimentos musicais; ao acompanhar com gestos ou danças ela está trabalhando a coordenação motora e sua atenção e concentração; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e se relacionando com o ambiente em que vive.

.

- **Desenvolvimento-psicomotor:** As atividades musicais oferecem diversas oportunidades para que a criança aperfeiçoe suas habilidades motoras, aprende a controlar seus músculos e movimentar seu corpo com desenvoltura, o ritmo tem um papel muito importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age

sobre a mente da criança, favorecendo um impacto emocional a mente e aliviando as tensões. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo do desenvolvimento da escrita e leitura.

Percepção sonora

A percepção sonora envolve a recepção e a análise de estímulos sonoros através da audição. Nesta percepção identificam-se algumas capacidades como a detecção do som, discriminação, sensação sonora, localização, reconhecimento, atenção, compreensão e a memória, sendo assim parte do processamento auditivo que envolve a apuração do sinal acústico assimilando a informação em modelos, diferente dos nervos ópticos, a audição não suporta estímulos agressivos, ou seja, caso o ouvido for exposto a intervalos desafinados tem- se a impressão de que está errado, que não é belo ou em casos extremos uma peça dissonante pode causar irritabilidade a quem ouve.

As atividades que cercam a percepção sonora agem, além do estímulo auditivo em si, no desenvolvimento de diversos aspectos intelectivos, tais como criatividade, linguagem, memória e tantos mais que o professor possa explorar, dependendo do objetivo a ser alcançado muitas atividades podem ser manuseadas com as crianças especialmente no estímulo da memória. Com objetos que provoquem sons (chocalhos, latas, sons onomatopaicos, músicas e ruídos naturais dos ambientes), localizar e treinar, identificação, reprodução e execução dos diferentes sons.

- Rimas;
- Palavras que iniciam ou terminam com o mesmo som;
- Descrever o som ouvido (desenho ou fala);
- Memorizar uma sequência de sons e depois reproduzi-los;
- Imitar animais de acordo com o som produzido de cada animal;
- Desvendar a fonte do som utilizando objetos diversos;
- Tocar instrumentos musicais (WEIGEL, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte e educação musical necessita considerar que o ensino e a aprendizagem de música não ocorrem apenas na sala de aula, mas em circunstâncias mais ampla isso, o professor não deve discutir a música na escola, mas refletir sobre em que a educação musical pode ajudar no dia a dia dos alunos, interesses e dificuldades, buscando sempre

decifrar a realidade em que vivem e atuam e quais formas de conhecer e aprender.

O ato musical no espaço escolar ajuda no processo de aprendizagem despertando e estimulando a área afetiva, cognitiva e linguística das crianças que a música proporciona nesta fase, seja pela expressão de emoções, seja pelo raciocínio, sociabilidade, concentração, comunicação, é de grande aproveitamento para a vida.

Diante da Arte e realidade que nos deparamos nas instituições de ensino, a música é desenvolvida de maneira resumida, por meio de repetição e imitação, algo quase mecânico, sem um discernimento podendo realizar um trabalho significativo com material reciclável para a confecção de instrumentos para exploração de sons e outras atividades que poderia contribuir para o desenvolvimento da inteligência musical, fazendo assim com que a música seja mais um suporte para a melhoria da educação das nossas crianças, tornando-as pessoas com senso crítico e cidadãos com mais aceitação e participação cultural um apetrecho para amparar os educandos a desenvolverem o espaço que une expressão de sentimentos, valores culturais, ideias e facilita a comunicação própria do indivíduo, portanto cabe a nós buscarmos a maior variedade de informações e inserirmos o conhecimento no nosso convívio no dia a dia para que assim interfiramos positivamente e provoquemos nos alunos a verdadeira motivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário. **Pequena História da Música**. São Paulo: Martins Editora, 1980.

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

FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos Pedagógicos da

Educação Especial,2. ed. Petrópolis: Vozes,2004. Disponível em:<http://www.faesi.com.br/nucleo-de- pesquisa-cientifica/75-portal-do-saber/238-a-musica-como-recurso-pedagogico-no-contexto- da-educacao-especial>. Acesso em: 20 novembro 2023

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato dos. **A importância da utilização da música na educação infantil.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em:< http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. 2. ed. São Paulo: Scipione,

1997. WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, Brincando de música. Porto Alegre:

Kuarup, 1988.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ E DE SUJEITO SURDO – UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

RITA DE CASSIA DE SOUSA

RESUMO

A escolha do tema deu-se após observada a Política Nacional de Inclusão na Perspectiva de assegurar a inclusão social e educacional do indivíduo com deficiência, para garantir o acesso aos espaços e serviços, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do desenvolvimento, garantindo seu acesso e sua permanência além da oferta do atendimento especializado o que permite a acessibilidade arquitetônica, nos transportes; nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, oferecendo melhor qualidade de vida. Avaliar o crescimento inclusivo destas pessoas, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento industrial, social e econômico, é de suma importância para o desenvolvimento do país, compreender este processo e explicá-lo corretamente pode ser considerado uma importante ferramenta de informação para milhares de pessoas. Em todo o mundo, existe uma grande concentração de pessoas com deficiência que estão em busca de autonomia e aprendizagem. Devido à dificuldade de acesso as organizações estão cada vez mais preocupadas em garantir, o acesso a este público-alvo na sociedade.

Palavra-chave: Surdez. Desenvolvimento. Aprendizagem. Autonomia.

Abstract

The theme was chosen after observing the National Inclusion Policy from the perspective of ensuring the social and educational inclusion of individuals with disabilities, to guarantee access to spaces and services, with participation, learning and continuity at the highest levels of development, guaranteeing their access and permanence in addition to offering specialized care, which allows for architectural accessibility in transport; in furniture, communications and information; and intersectoral articulation in the implementation of public policies, offering a better quality of life. Evaluating the inclusive growth of these people, within an industrial, social and economic development perspective, is of paramount importance for the country's development, understanding this process and explaining it correctly can be considered an important information tool for thousands of people. All over the world, there is a large concentration of people with disabilities who are in search of autonomy and learning. Due to the difficulty of access, organizations are increasingly concerned with ensuring access to this target audience in society.

Keywords: Deafness. Development. Learning. Autonomy.

1 - INTRODUÇÃO

A cada dia que passa fica mais evidente a importância destes debates, não somente no contexto escolar e de trabalho, mas também no social, bem como no fato de se tornar um diferencial, o que traz para a organização um valor agregado tornando-a mais competitiva no mercado.

Observa-se as dificuldades de acesso e comunicação dos deficientes auditivos (surdos), devido à dificultosa comunicação entre ouvintes e não ouvintes, causando prejuízos futuros dentro das organizações dificultando os acessos as informações e desenvolvimento da empresa, levando aos responsáveis pelo recrutamento e organização administrativa a buscar meios para favorecerem a acessibilidade adequada alcançando estes deficientes, oferecendo-lhes qualidade de vida adequada, o que minimiza suas dificuldades de comunicação.

Visando a adequação dos espaços e qualificando o atendimento às pessoas surdas, busca-se compreender e favorecer a partir desse pressuposto, o que está exposto na Declaração dos direitos humanos, que garante a plena integração social do deficiente valorizando a dimensão completa da idéia de inclusão. Assim, os espaços heterogêneos das organizações que são criados com essa prática tornaram-se peça fundamental para a aceitação e desenvolvimento do ser, valorizando a especificidade de cada ser humano.

Concomitantemente a estes fatores, ocorre também a necessidade de refletir sobre o atendimento especializado a ser oferecido, tendo como objetivo complementar ou suplementar a formação e integração dos Surdos visando a sua autonomia e independência dentro e fora das instituições escolares, e outras. Assim, na inclusão dos surdos, ocorre a necessidade da atuação de profissionais com conhecimentos e fluência na Língua Brasileira de Sinais, com técnicas de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, além de oferecer outros meios de comunicação como aparelhos e outros tipos de caminhos para garantir o domínio da comunicação alternativa, entre outros.

2 - AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ E DE SUJEITO SURDO – UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Segundo Vieira (2000), as concepções de surdez e de sujeito Surdo têm variado ao longo do tempo de acordo com a época e com o interesse vigente, seja pelo prisma de misticismo, pela piedade cristã, pela necessidade de preservação e perpetuação da nobreza, do poder, pelo desejo de unificação da língua pátria, pelos avanços da medicina, da ciência, da tecnologia ou pelos interesses políticos.

Há três períodos na história da educação de Surdos, sendo que no primeiro período, antes de 1760, os estudantes surdos eram educados particularmente; já no segundo período, entre 1760 e 1880, estabeleceram-se

as escolas para surdos. Nessa época iniciou-se um debate sobre qual dos dois métodos, “oral” ou “manual”, era o melhor. No Congresso de Milão, em 1880, venceu o método oral, que marcou a história da educação de Surdos como um período negro, no qual os Surdos foram destituídos de seus cargos como advogados, professores, historiadores etc. para subempregos como faxineiros, merendeiros etc.

O terceiro período, de 1880 para cá, três principais métodos têm sido usados: o método oral, o método escrito e o método que utiliza a língua de sinais, porém, o método oral tem predominado (Vieira, 2000).

Essa concepção, segundo Skliar (2004), também conhecida como medicalização da surdez, considera a surdez com uma doença, um déficit biológico e busca a cura do indivíduo, por meio da correção de defeitos da fala e treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e o treinamento da articulação, ou seja: a busca para tornar a criança surda um adulto ouvinte, e desse modo, inseri-lo na sociedade majoritária (ouvinte). Atualmente, podemos visualizar essa busca pela cura por meio do Implante Coclear.

A organização metodológica institucional dessa concepção, cuja maior representante é a abordagem oralista, supõe que seja possível ensinar a linguagem e se baseia na ideia de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo. Desta forma, a abordagem oralista afirma que a Língua de Sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico, pois a define como um conjunto de gestos carente de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada, que limita a aprendizagem da língua oral.

Essa concepção de surdez e de sujeito Surdo foca o trabalho no aspecto negativo da surdez (questão orgânica) e busca sua normalização (oralização). As questões individuais de identidade e necessidades são deixadas de lado, e assim, o Surdo fica em uma crise de identidade: por um lado ele vive o estigma de deficiente, que é a mensagem que lhe é passada; por outro, existe a

identidade surda, já que compartilha atividades com outras crianças e adultos Surdos na escola especial.

Tal dualidade de sentimentos pode levar ao fracasso escolar e exclusão social. Desse modo, as escolas deixam de ser espaços educadores e tornam-se clínicas e/ou hospitais reabilitadores; os alunos se tornam pacientes em busca da cura da surdez; o educador se transforma em um especialista e assim considera seu educando/pacientes como indivíduo limitado e planeja as atividades de acordo com essa representação de incapacidade.

O fracasso escolar é atribuído ao próprio aluno e ao fato dele ser surdo, porém, na realidade, o que ocorre é que não se explora suas potencialidades e sim, somente a recuperação da audição e da fala, ou daquilo que lhe falta. Os conteúdos escolares e competências dos alunos, ou seja, a prática pedagógica se baseia no fato de que as crianças surdas não podem vencer o déficit, isto é, não podem reverter sua própria natureza.

Numerosas pesquisas mostraram o estado de atraso em que se encontravam as crianças e adolescentes Surdos em relação aos seus companheiros ouvintes. Allen (In: Skliar, 2004, p.80) apontou que o nível médio de leitura dos adolescentes Surdos americanos era equivalente à de uma terceira ou quarta série e que a atuação em cálculos matemáticos é inferior a uma sétima série.

Podemos também constatar esse atraso em uma pesquisa realizada por Volterra (In: Skliar, 2004, p.80) na Itália, cujos resultados mostraram que mais de 43% dos significados de um certo número de palavras avaliadas são totalmente desconhecidos pelos adolescentes Surdos.

Assim, os Surdos deixam de ser vistos como pacientes que necessitam de cura e são vistos como indivíduos que formam uma comunidade linguística minoritária que se caracterizam por compartilhar uma língua, a de Sinais, valores culturais e hábitos de socialização próprios. O que delineia a identidade dessa comunidade é a Língua de Sinais, ou seja, os componentes desse grupo compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, pois interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente e,

desse modo, desenvolvem competências e habilidades linguísticas e comunicativas.

Dentro dessa comunidade, o grau de perda auditiva não é levado em consideração. O que se considera é o uso da Língua de Sinais, o sentimento de identidade grupal, o autoconhecimento e a identificação como Surdo, o reconhecer como diferente e não como deficiente. *"Pode-se dizer, portanto, que existe um projeto Surdo da surdez".*

Diante desses pressupostos, vale ressaltar que essa comunidade é formada somente por Surdos, aqueles que se envolvem ideologicamente são chamados de comunidades de solidariedade, segundo Skliar (2004).

É necessário destacar que, apesar do poder dessa comunidade, ela reflete e integra as forças do grupo externo: ouvinte, por exemplo, a própria estrutura da Língua de Sinais mostra interferências linguísticas por estar em contato com a língua oral.

A visão sociocultural sobre a surdez está atrelada com os princípios dos direitos humanos (ONU) regras de Padrões e a Declaração de Salamanca, acima de tudo uma concepção sobre o ser humano como uma pessoa igual, mas diferente.

A maioria dos Surdos não se identifica especificamente como um grupo de deficientes, no sentido pejorativo de incapacidade, e, portanto, sua luta tem sido objetiva, no intuito de remover os obstáculos no seu ambiente, permitindo-lhes alcançar direitos iguais como cidadão na sociedade. Dessa forma fica fácil analisar o conceito da visão de deficiência dos próprios deficientes, pois eles vêem a deficiência como uma parte de si mesmos, sendo que os obstáculos que eles enfrentam residem no ambiente e não na própria pessoa (Jokinen, 1999 p.109).

Comunidade surda e Identidade do Surdo

Para Higgins (In: Moura, 2000, p.70), ser membro da Comunidade de Surdos significa identificação com os Surdos, ter compartilhado experiências de

ser surdo e participar das atividades da comunidade. Estas experiências compartilhadas são os problemas de viver num mundo ouvinte, que sempre são relatadas como experiências frustrantes e embaraçosas.

Por outro lado, a comunicação dentro da Comunidade de Surdos é garantida, fácil e natural: não existe vergonha em ser Surdo, o Surdo se sente confortável e confiante. É o lugar onde o Surdo encontra, pelo menos parcialmente, uma resposta para a interação insuficiente no mundo ouvinte.

Entende-se como “comunidade” o lugar onde os Surdos se encontram, onde o Surdo se sente entre os iguais, seja na escola residencial, clubes de Surdos, eventos esportivos de Surdos, festas de Surdos, associações, entre outros. Locais estes nos quais os Surdos compartilham experiências e aprendem a se tornar uma pessoa Surda, ou seja, eles constroem sua identidade Surda.

Para Mottez (In: Moura, 2000, p.71) é por meio desta construção de sujeito que o Surdo vai aprender a se locomover com dignidade e efetividade, sem estar sempre se representando como deficiente, no mundo dos ouvintes, pois é nesse ambiente relaxado que ele vai aprender as regras sociais de inter-relação, por meio de uma linguagem e uma forma de comunicação a qual lhe é natural e clara.

Assim, ele pode esquecer-se completamente da surdez, que não será uma peça de discriminação, ele não precisará se esforçar para compreender o que é falado, ele não precisará tentar parecer igual a todos, ele poderá se sentir humano e completo, não lhe faltando um pedaço, que ele busca desesperadamente completar.

Em contato com seus pares, o Surdo pode aprender muito mais, sem erros ou confusões e passa a entender melhor o mundo dos ouvintes e a se relacionar melhor também com este mundo.

Padden (In: Moura, 2000,p.71) define como “Surdo”, o indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não está sendo caracterizado pela sua “deficiência”, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença. E “surdo” como a condição

fisiológica de não ouvir, considera-se o indivíduo como Surdo, ou seja, acredito no ser integral e não o classifico como uma patologia que deve ser curada.

Libras – Língua Brasileira de Sinais

Segundo o livro A Journey Into the Deaf- World (In: Bezerra, 2006 p. 29) os linguistas reconhecem que a capacidade natural de aprender um idioma e de passá-lo aos filhos está profundamente enraizada no cérebro. A força da Língua Brasileira de Sinais, suas ricas características e componentes fazem dela um poderoso instrumento linguístico que permite ao indivíduo Surdo ser amplamente beneficiada com todo o amplo conhecimento humano, inclusive a aquisição de uma segunda língua, sendo ela na modalidade oral ou escrita.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua visual-espacial articulada no espaço, pelas mãos, das expressões faciais e do corpo. É usada pela comunidade surda brasileira e reconhecida como meio legal de comunicação, como sistema linguístico de natureza viso-motora, com estrutura gramatical própria, pela Lei 10.436 de 24/04/2002.

A Lei enfatiza, ainda, a necessidade de que a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS seja objeto de uso corrente nas Comunidades Surdas; procura assegurar a presença de profissionais intérpretes nos espaços formais e instituições, como na administração pública direta e indireta e a inclusão do ensino de LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, bem como profissionais intérpretes, sendo optativo para o aluno e obrigatório para a instituição de ensino.

Outrossim, o Decreto nº 5.626 de 22/12/2005 é outra importante medida que garante à Libras como língua de instrução e de comunicação para o Surdo, bem como o acesso e o direito de atendimento em Libras nas esferas políticas, educacionais e da saúde.

O Decreto dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia e de Licenciatura, nas diferentes áreas do

conhecimento; a formação do professor e do instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. O art. 14 reza sobre a garantia da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa.

No capítulo VI do referido decreto, garante o direito à educação das pessoas Surdas ou com deficiência auditiva por meio da organização de (escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; de escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa).

O Decreto prevê ainda a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, e o papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

As abordagens usadas para o desenvolvimento da linguagem na educação de crianças Surdas

Desde os primórdios das civilizações até o final da década de 60, o foco da educação dos Surdos era a sua reabilitação ou a cura da patologia do Surdo pautada em uma concepção clínico-patológica. O objetivo era reabilitar a audição do “deficiente auditivo” e ensinar a fala.

A partir do final da década de 60, a Língua de Sinais tornou-se objeto de estudos linguísticos e pesquisas comprovaram que filhos Surdos de pais Surdos obtinham melhores resultados escolares, inclusive no uso da escrita; também apareceram as reivindicações das comunidades Surdas pelo direito de usar sua Língua. Tais eventos gradativamente trouxeram mudanças à educação de Surdos.

Essas abordagens são também conhecidas como “métodos orais-aurais” e se caracterizam pelo enfoque na amplificação do som, ou seja, no aproveitamento dos resíduos de audição do Surdo e na busca da oralização do mesmo por meio da fala. Enfatizam a surdez como uma incapacidade, deficiência ou doença que deve ser curada, ou seja, o enfoque é na reabilitação do indivíduo para inseri-lo na sociedade majoritária (ouvinte). As abordagens orais se diferenciam pelo canal que é priorizado na aquisição da linguagem, sendo divididas em unissensorial e multissensorial.

A abordagem Unissensorial também conhecida como Acupédia, busca desenvolver apenas a audição e a fala. Foi preconizada nos Estados Unidos, no início do século XX, por volta da década de 70, por Doreen Pollack, tendo como base o “método acústico” do Dr. Max Goldstein, que desenvolveu projetos para treinamento de audição residual: a criança era levada a usar seus resíduos de audição sem que a face ou as mãos a distraíssem. (Vieira, 2000).

Desse modo, para que a aquisição de linguagem fosse efetuada com sucesso, fazia-se necessário que o diagnóstico da surdez fosse precoce, e assim, desde cedo, a criança começaria a utilizar o aparelho de amplificação sonora.

Não obstante, os estímulos deveriam ser recebidos inicialmente em casa, nas relações familiares e posteriormente na escola, onde a criança deveria conviver com crianças ouvintes que propiciassem essa interação com o mundo ouvinte; devia-se evitar que a criança convivesse com grupos de Surdos, já que a proposta era que ela fosse preparada para uma vida ‘normal’, isto é, num mundo de pessoas ouvintes.

Assim que a criança fosse treinada a escutar, iniciava-se o trabalho de estimulação intensiva da linguagem, a falada quanto a interior (expressiva e receptiva). Pollack (Vieira, 2000, p.66) sugere que os mesmos padrões seguidos durante a aquisição da linguagem por crianças ouvintes fossem utilizados com as Surdas, pois estas têm a mesma habilidade inata de adquirir linguagem que àquelas com audição normal.

Já a abordagem multissensorial teve como representante mais importante Derek Sanders, também nos Estados Unidos, na década de 70. Sua preocupação era desenvolver ao máximo a habilidade de comunicação, enfatizando os aspectos visuais e auditivos. Diferentemente da abordagem uni-sensorial, que enfocava a reabilitação como caráter evolutivo, essa abordagem enfoca um modelo de comunicação, que visava a fortalecer as áreas de "fraqueza" (audição) por meio do desenvolvimento de canais compensatórios, como a visão.

Esse modelo também se refere ao treinamento auditivo. Para Sanders, (Vieira, 2000,p. 70) a máxima comunicação para o deficiente auditivo ocorre quando visão e audição atuam juntas. O treinamento da comunicação visual é um processo sistemático, com o intuito de aumentar a quantidade de informação.

Assim, seguem três objetivos:

- Primeiramente, o objetivo é familiarizar o paciente quanto ao papel da visão na comunicação;
- Segundo, desenvolver um conjunto perceptual, visando aos estímulos visuais, ou seja, tornar o aluno mais consciente das pistas visuais;
- E Terceiro, ensinar a pessoa a distinguir entre amostras de fala, nas quais a redundância de pistas visuais vá diminuindo progressivamente, ou seja, se a princípio a criança poderia utilizar-se de seus resíduos auditivos e da leitura orofacial, progressivamente a pista visual vai sendo retirada.

Nos anos 60 e 70, diversos estudos comparativos (In: Vieira, 2000, p.72) foram realizados entre crianças Surdas, filhas de pais Surdos, e crianças Surdas, filhas de pais ouvintes. Os resultados mostraram que as crianças Surdas filhas de pais Surdos obtinham resultados viáveis na área acadêmica do que as crianças Surdas de pais ouvintes, incluindo a leitura e escrita.

As pesquisas também mostraram que as crianças que chegavam à escola com conhecimento em Língua Americana de Sinais se adaptavam melhor à escola, estavam mais bem socializadas e tinham mais atitudes positivas do que os colegas Surdos, de pais ouvintes.

Esses resultados influenciaram na transformação do sistema educacional dos Surdos: ao invés do inglês falado, usavam-se métodos combinados ou simultâneos, que tinham como objetivo a oralização.

Além da insatisfação com os resultados do oralismo, as primeiras pesquisas sobre as línguas de sinais desenvolvidas por Stokoe, como por exemplo, a “Sign Language Structure” em relação à Língua de Sinais Americana, tinham como objetivo atribuir estatuto linguístico à mesma. (In: Vieira, 2000,p. 72).

Na década de 70, segundo Moores (In: Vieira, 2000,p.73), havia nos Estados Unidos cerca de quatro métodos de instrução: o método oral - uni e multissensorial, o método Rochester que utilizava uma combinação do método oral mais o alfabeto digital, e o método Simultâneo, uma combinação entre sinais, método oral e alfabeto digital.

Para alguns autores (Vieira, 2000,p.73), a Comunicação Total é considerada como uma extensão do método simultâneo, enquanto outros a vêem como uma filosofia que respeitava as necessidades individuais da criança, primeiramente pelo uso de símbolos que abrangem todas as modalidades sensoriais (visuais e auditivas): língua de sinais, alfabeto digital, gestos criados pela criança, amplificação da audição residual, fala, leitura labial, leitura e escrita. Dessa forma, cada criança aprende de acordo com suas necessidades e capacidades, considerando a especificidade de cada indivíduo.

Embora a Comunicação Total tenha sido idealizada como uma filosofia que encorajava o uso de todas as formas de linguagem, na prática ela se tornou um método simultâneo que utiliza a fala e a sinalização simultânea dos vocábulos relevantes do que era falado, na ordem da língua da comunidade ouvinte. Foi o que Schlesinger (In: Vieira, 2000, p.75) disse se tratar do uso de uma só língua produzida em duas modalidades, que ela nomeou de bimodalíssimo.

Essa abordagem, diferentemente das mencionadas anteriormente, segundo Vieira (2000), não é uma abordagem educacional e sim uma abordagem de exposição à língua. Essa abordagem surgiu com a valorização

da Língua de Sinais, a reivindicação da comunidade surda do direito de usá-la, com as pesquisas cada vez mais aprofundadas quanto à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da Língua de Sinais, com as críticas formuladas em relação ao uso simultâneo de fala e sinais, e com o movimento de oposição ao monoculturalismo.

Esse movimento denominado multiculturalismo se caracterizou pela reivindicação das minorias ao direito a uma cultura própria, direito de ser diferente, de adotar uma língua, credos, de pertencer a uma raça e denunciavam a discriminação a que eram submetidos.

O bilinguismo propõe que o Surdo seja exposto a duas línguas, sendo a primeira a Língua de Sinais, e a segunda, a língua majoritária da comunidade ouvinte. Logo, possui como princípio de base o fato de que as crianças Surdas são locutoras naturais de uma língua adaptada às suas experiências do mundo e às suas capacidades de expressão e compreensão: a Língua de Sinais.

Kozlowski (2000, p.87) apresenta uma classificação das propostas educacionais com bilinguismo, considerando a época ou período de apresentação das línguas e a modalidade da língua majoritária a ser trabalhada como segunda língua.

Quanto ao período ou época de apresentação das línguas, a autora se refere a dois modelos: o modelo sucessivo e o simultâneo.

No modelo sucessivo, logo após o diagnóstico da surdez, a criança Surda passa a ser exposta exclusivamente à Língua de Sinais. Uma segunda língua só será apresentada após o domínio da primeira.

No modelo simultâneo, as duas línguas, a Língua de Sinais e a da comunidade ouvinte são apresentadas simultaneamente, em dois momentos linguísticos distintos. Neste modelo, não é necessário que a criança adquira totalmente a Língua de Sinais para adquirir a segunda língua.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo exposto, quando posta em prática, a Comunicação Total se transformou em um método que visa a oralização, a normalização do Surdo, ou seja, trabalha numa concepção clínico-patológica da surdez que a entende como uma deficiência e como tal deve ser compensada ou curada. E assim, não propicia a aquisição da Língua de Sinais, uma vez que são usados apenas alguns sinais como apoio para acompanhar a estruturação frasal da língua oral majoritária, o que não se constitui como uma Língua.

No caso dos Surdos, existem diferenças que se referem aos aspectos linguísticos, aos valores e atitudes que fazem com que a surdez seja vista como uma diferença e não como uma doença; estilos cognitivos, nos quais a diferença está na forma de perceber o mundo pela via visual e de práticas sociais que se estabelecem pela forma da linguagem.

Entende-se que dentro de um enfoque bilíngue é sempre a Língua de Sinais que será considerada como primeira língua (L1) do Surdo e como a língua mais importante, pois esta garantirá seu desenvolvimento linguístico, e a segunda língua (L2) será a língua da comunidade majoritária (ouvinte), que poderá ser a língua oral ou a língua escrita, a autora apresenta a seguinte proposta:

- L1[7] Língua de Sinais, L2 língua escrita, modelo sucessivo.
- L1 Língua de Sinais, L2 língua oral, modelo simultâneo.

REFERÊNCIAS

KOZLOWSKI, Lorena. Educação bilíngüe-bicultural do surdo.In: Lacerda, Cristina B. F.; Nakamura Helenice e Lima, Maria Céloas (Org.). In: *Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus Editora, 2000.

[7]Alguns autores como Felipe e Quadros (In: Vieira, 2000; 78) se referem à primeira língua como L1 e a segunda como L2.

MOURA, Maria Cecília de Moura. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Revinter: Rio de Janeiro, 2000).

PEREIRA, Cristiane Nogueira. *Comunicando com as mãos: uma experiência de educação infantil para crianças surdas*. São Paulo, PUCSP, 2004. (TCC)

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha Pereira. A Língua de Sinais na Educação de Surdos. In: Lacerda, Cristina B. F.; Nakamura Helenice e Lima, Maria Céloas (Org.). In: *Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus Editora, 2000.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

CONCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

SILVANA SAKAKI YAMAMOTO

Resumo

As questões acerca da Educação Especial e Inclusão possuem fundamental importância de reflexões quanto às ações tomadas no âmbito familiar, social, educacional, bem como as políticas públicas que atendam as especificidades de cada pessoa com deficiência.

O artigo apresenta informações referentes à Educação Especial e Inclusão na perspectiva de Políticas Públicas e reflexões acerca da ação pedagógica em atendimento a pessoa com deficiência. Vale ressaltar a reformulação de ensino, no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (B.N.C.C.), a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), ratificação da Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais, dentre outros pareceres e contribuições de autores que são essenciais e que corroboram este trabalho.

Palavras-chave: inclusão; educação; escola.

1INTRODUÇÃO

A contextualização histórica sobre Educação Especial e Inclusão ganha destaque para referendar os avanços e implementação de Políticas Públicas com vista as Leis Nacionais e Internacionais, bem como adesão de profissionais da educação na formação básica com o advento de especialização na área a fim de mensurar procedimentos regulares de atendimento a pessoa com deficiência na rede de ensino, com ressalva aos desafios da Educação Especial e Inclusão que são objetos de estudo deste trabalho.

Por meio da educação uma sociedade se modifica e se edifica em sua língua e cultura. O mercado de trabalho tende a buscar profissionais qualificados que possas gerar produtividade e ganhos para suas empresas. A garantia de estudos surgiu por necessidade de qualificação da mão de obra desde o período colonial. Os jesuítas por intermédio da catequização levaram o processo de ensino e aprendizagem ao povo brasileiro que mais tarde seria reavaliado sua eficaz passando por inúmeras modificações até a atualidade. Notadamente vimos esse mesmo efeito no regime militar que igualmente realizou inúmeras mudanças até chegar à educação que temos hoje.

REFERENCIAL TEÓRICO

2. ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A historicidade acerca da educação Especial e inclusão vêm sofrendo inúmeros percalços que lavam a crer a necessidade de novas mudanças em atendimento as pessoas com deficiência. Desde o período industrial brasileiro na década de 30, o Brasil vivenciou um crescente número de trabalhadores que precisariam de qualificação para o trabalho, sendo incumbido de discernir nesse processo as instituições precursoras SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e SENAI – Serviço Nacional Industrial.

Dentre as recentes instituições de ensino ficou atribuído a formação integral do trabalhador para as diversas áreas do mercado em atendimento a necessidade nacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma demanda que apresenta alguma deficiência e, portanto, deve ser atendida de forma igualitária em suas limitações.

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.34).

As Organizações não Governamentais (O.N.G.´s) e Instituições Filantrópicas ficaram incumbidas de realizar projetos a fim de atender a demanda nacional, visto que não havia ainda políticas públicas assertivas acerca do atendimento a pessoa com deficiência.

Nesse perspectiva, suge em 1954 o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que institui atendimento as pessoas com deficiência, sobretudo com amparo da organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América.

Mesmo com tantos avanços, a educação especial apresenta constantes revisões sendo necessário um aprofundamento em suas políticas públicas e formas de atendimento nas diversas áreas do conhecimento.

> De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.33).

As concepções acerca da educação especial e inclusiva ganham no século presente, novas olhares, levando em consideração a necessidade de dialogar com instituições afins da educação, saúde e desenvolvimento social, bem como ministério do trabalho em prol de unificar forças no atendimento e qualificação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira & Ferreira (2004), há uma ligação entre as instituições, sendo necessárias oficializar, todavia a criança matriculada em centros de atendimento especial passa a frequentar as redes de ensino regular. Esse processo permite uma inclusão da criança com deficiência e ao mesmo tempo uma aprendizagem aos demais discentes e colegiados quanto às pessoas com alguma deficiência.

Cabe-se no momento de inclusão de crianças e adolescentes nas redes públicas e particulares de ensino uma reflexão quanto à formação dos profissionais da educação, uma vez que deva haver um entendimento sobre as deficiências e distúrbios.

2.1. Perspectiva da Deficiência e Neurociência

Para aprender, o indivíduo conta com suas estruturas físicas, psicológica e cognitiva e é necessário que se interliguem com os fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Caso haja algum impedimento para a total harmonia desses fatores, influenciará negativamente para o processo de aprendizagem.

A atenção e a memória são fundamentais para que se possa aprender. Aprendizagem e memória são as habilidades de aquisição e manutenção das informações, e a aprendizagem precisa acontecer no momento exato em que ocorre a captação de uma informação pelas vias sensoriais, pela sua retenção e fixação pelas áreas da memória, função executada pelo córtex cerebral.

Hoje a educação está centrada na aprendizagem. O professor, antes de compartilhar conhecimento, agora é um coautor do processo de aprendizagem

dos alunos. Isso acontece por que o conhecimento é construído e reconstruído continuamente na relação professor-aluno e dinamicamente aluno-professor.

A fim de estabelecer relações cérebro e cognição em áreas relevantes para a educação, a neurociência cognitiva utiliza vários métodos de investigação:

- Tempo de reação;
- Eletroencefalograma;
- Lesões em estruturas neurais;
- Neuroimagens;
- Entre outros.

Essa abordagem permitirá o diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem, e mediante a constatação exigirá métodos de educação especial, ao mesmo tempo a identificação de estilos individuais de aprendizagem e a descoberta da melhor maneira de introduzir informação nova no contexto escolar.

Investigações cerebrais averiguando aspectos de atenção, memória, linguagem, leitura, matemática, sono e emoção/cognição, estão trazendo valiosas contribuições para a área da educação.

Pesquisadores acreditam que as descobertas em neurociências contribuam para a teoria e práticas educacionais. Algumas perguntas são essenciais para a investigação, tais como:

- O que nos faz aprender menos e mais?
- Como nosso cérebro processa e condensa as informações?
- Como esse processamento reflete em nosso aprendizado na escola, no trabalho e na vida de um modo geral?

Essas questões tornaram possíveis entender o modo como cada indivíduo processa as informações que recebe do ambiente externo, definindo as melhores estratégias no que se refere o ensino individual e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial, ainda que perpetue inúmeros debates, não se faz demasiado estupefato de nossos debates e descobertas. As discussões das novas políticas públicas tem sido um momento de angústia por parte da grande população que avalia a eficaz das ações empregadas em prol da educação especial e inclusão.

Sobre a perspectiva da neurociência e educação inclusiva, podemos perceber que ao longo de nossa vida, as experiências sensoriais que acumulamos nos fornecem condições para que o nosso sistema nervoso central processe as informações e as transforme em conhecimentos.

Atualmente, verificamos que a neurociência cognitiva tem fundamental importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem. É a forma como o cérebro produz cognição e comportamento.

A partir da compreensão dos processos de funcionamento do cérebro, fica mais fácil compreendermos porque algumas crianças possuem dificuldades para aprender. E através deste entendimento é possível detectar o que está interferindo na atenção, concentração, memória e percepção deste aluno frente à aprendizagem, e portanto, buscar os recursos adequados oferecidos pela neurociência. Desta forma possibilita desenvolver modelos de aprendizado, respeitando o processo cognitivo de cada um e com soluções acertadas para cada pessoa. O professor que entende como o cérebro produz cognição, conhecimento, saberá como facilitar a questão da aprendizagem do seu aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** CNE: Brasília, 2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>Acesso em: 06 fev. 2023

_____. **Lei e Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB).** Lei n° 9394/96. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 06 fev. 2023

BUENO, J.G.S. **“A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”.** Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro**. Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback**. Inclusão:** Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DA ARTE POR MEIO DA MÚSICA

SILVANA SAKAKI YAMAMOTO

Resumo

Neste trabalho foi realizado com o objetivo de demonstrar a importância da arte. A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa.

Palavras-chave: educação; artes; escola; música.

1. INTRODUÇÃO

A disciplina Arte pode ser aplicada na educação da criança, por sentirmos necessidade de entender e responder qual o valor dessa disciplina e como ela pode ajudar na educação da criança, visando estimular a sensibilidade do aluno, incentivando-o a pensar, sentir e agir de maneira diferente, por meio

do uso das diversas linguagens artísticas, buscando favorecer o desenvolvimento do potencial criador do indivíduo.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. A arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a dizer.

Considerando-se que as artes em suas várias facetas são parte integrante da cultura de uma sociedade e estão inseridas na vida das pessoas, e que a escola deve voltar sua atenção para a arte como meio de aprendizagem no processo educativo. Valorizar a arte na educação seria enfatizar as atividades de apreciação de obras de artes propiciando uma alfabetização visual. Por isso, este trabalho visa investigar as práticas pedagógicas e como a arte, pode interferir na compreensão e desenvolvimento infantil.

Portanto, conclui-se que a arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação das crianças, pois propicia a construção dos conhecimentos fundamentados na sensibilidade, na capacidade de inventar, criar, inovar, imaginar e na expressividade, apontando uma alternativa para a superação do aprendizado.

2. BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA

A música teve início na Grécia antiga, e entre diversos povos e possível notar sua presença, como os egípcios e, também, os árabes. Segundo Ellmerich (1979) a música deriva da palavra grega musiké téchne que significa “a arte das musas”. Elas tinham Orfeu como seu Deus, que por ser um poeta muito talentoso e tocar lindamente lira, foi considerado o deus da música. (ELLMERICH, 1979)

A igreja católica percebe que para o momento histórico seria necessário um padrão de cerimônia religiosa, para que não ocorresse uma desagregação,

visando até os locais mais afastados. Então em homenagem ao bispo Gregório Magno é desenvolvido o canto gregoriano, onde e demonstrado a unificação da igreja, onde em uníssono os fiéis entoavam a harmonia, alta e aguda demonstrando o encontro com o altíssimo, usando como base símbolos denotando o andamento e entoado pela igreja romana em seus cultos. (ELLMERICH, 1979)

A música sempre esteve em contato com diversos temas em igrejas, católica quanto protestantes, nos impérios com grande teor político pela Europa ou em temas artísticos com grandes concertos e peças teatrais, funcionando como grande meio de divulgação de informações porém até então não havia sido desenvolvida em meio a educação infantil.

2.1 A música no Brasil

O desenvolvimento musical que ocorreu no Brasil veio da grande miscigenação com a mistura de várias culturas estrangeiras, e assimilando o que a própria cultura local já utilizava, criando assim vários estilos. Com o intuito de atrair os nativos a igreja, os padres jesuítas não viam problemas em utilizar o ensino da arte como meio de informação.

Assim que chegaram, os jesuítas construíram aldeias que chamavam Missões ou Reduções, nesses locais, os índios recebiam não somente instrução religiosa, mas também para evitar que os colonizadores brancos se apoderassem dos índios para escravizá-los. Graças a música que os padres usavam para catequizar os índios, eles começaram a formar uma relação mais estreita. (ANDRADE, 1980)

Segundo Andrade (1980), apesar dos padres jesuítas ensinarem cantos e apresentar instrumentos para os índios, não havia conteúdo educativo. Eles a usavam somente para difundir a fé para a população indígena, onde os índios só aprendiam a tocar instrumentos e cantar músicas de cunho religioso, somente para uso dentro da igreja, não tendo assim outro objetivo educacional a não ser o religioso.

Boa parte do desenvolvimento da música brasileira, deve-se aos africanos trazidos como escravos. Foi, seguramente, graças ao povo africano que a música no Brasil se tornou tão rica como é conhecida hoje. Com o fim da escravidão em 1888, no fim século XIX e início do XX, imigrantes europeus começam a chegar no Brasil para trabalhar nas lavouras de algodão e café. Eles trazem vários ritmos, como por exemplo o maxixe. Por conta das mudanças trazidas pelos imigrantes, novos ritmos surgem como o choro. Porém foi só no carnaval carioca da década de 1930 que a música popular brasileira ganha força. Nasce assim o samba, e a música popular chega à variedade de hoje. (ANDRADE, 1980)

Graças a diversidade que os imigrantes trouxeram para o Brasil, em todas as classes sociais brasileiras, a música é muito forte. Por este motivo é preciso, antes de levar a música para a escola, estudá-la e entendê-la. Para Mario de Andrade (1980) a música brasileira não possui um estudo científico concluído, tendo somente sínteses fáceis que demonstram uma necessidade pedagógica para evidenciar como vem evoluindo a história da música brasileira.

3. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o desenvolvimento do trabalho, abordaremos também dentre os teóricos que tratam do tema acima citado, utilizaremos como teórico principal BRITO, (2003); que nos traz a abordagem da música na educação infantil.

A música na Educação Infantil deve ser uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e momento feliz para a criança. *Cada momento musical deve incentivar ações, comportamento motores e gestuais. (CHIOCHETA,2016)*

A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdo, números, letras etc., traduzidos em canções. E o desenvolvimento desta linguagem não é diferente das outras; requer diálogo com essa linguagem e por meio dela.

4. O PSICOPEDAGOGO TRABALHANDO JUNTO COM A FAMÍLIA E A ESCOLA

Os psicopedagogos, segundo BOSSA (2007), são profissionais que devem estar preparados para a prevenção, diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem. O diagnóstico clínico é realizado através de desenhos, histórias, atividades pedagógicas, jogos, brinquedos, entre outros, e tais recursos constituem-se em instrumentos fundamentais que revelam dados sobre a vida do aluno.

BOSSA (1998), também comenta a respeito do trabalho do psicopedagogo institucional, aquele que vai atuar junto à escola, junto aos professores e aos outros profissionais, para que de forma multidisciplinar possam contribuir para a melhoria no processo ensino-aprendizagem de forma preventiva.

De acordo com WERLANG (2010), pode-se afirmar que a afetividade tem um papel muito importante no processo de desenvolvimento da criança na relação com o outro, pois é por meio deste afeto que se dará a construção deste indivíduo com o mundo a sua volta.

Por isso, as mediações psicopedagógicas, trazendo a afetividade, com a intuição de diagnosticar os problemas de aprendizagem entre as crianças, para que de fato tenhamos uma aprendizagem inovadora na vida destes estudantes. Contudo, o psicopedagogo identifica também métodos para uma aprendizagem inciativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que realmente a música é um recurso pedagógico importante a ser usado desde as séries iniciais. Então a utilização da música como um recurso pedagógico, motiva a aprendizagem do desenvolvimento motor é um ótimo exemplo de recurso que desmistifica, muitas vezes, estática e monótona do cotidiano escolar e que pode facilitar e enriquecer o processo de desenvolvimento motor.

E o desenvolvimento desta linguagem não é diferente das outras; requer diálogo com essa linguagem e por meio dela. A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdo, números, letras etc., traduzidos em canções.

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.

São inúmeras as possibilidades de utilização musical para o desenvolvimento infantil, e diversos os benefícios. Com base em uma grande gama de materiais, não necessariamente caros. A criatividade é a principal ferramenta para o trabalho com música sendo desenvolvida no processo junto com o cognitivo o motor e sensibilidade do aluno, e sem esquecer que o ensino musical tem como auxílio a diversão e o dinamismo do trabalho, não tornando este processo maçante e tedioso para o aluno e o professor.

Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, é uma ferramenta de ouro; portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula, a música é fundamental nas aulas para o desenvolvimento motor infantil.

6. REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. **À. A música na educação infantil.** In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

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

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

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

CHIOCHETA.L.F.REIS.M.A. **Música na Educação Infantil.** (Monografia de especialização em atividade física e saúde).SC,2016. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/TCC-Lucilene-Fagundes-Chiochetta.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

GODOI, Luís Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

MUSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/a-musica-na-educacao-infantil/. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

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

ONGARO.C.F. SILVA. C.S. RICCI. S.M. A importância da música na aprendizagem. Artigo de pedagogia UNIMEO/CTESOP.2006. Disponível em: http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

PSICOPEDAGOGIA E AS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS AUTISTAS

SILVANA SAKAKI YAMAMOTO

Resumo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um comprometimento significativo da interação social combinando déficits de comunicação verbal e não verbal e manifestações clínicas relacionadas a padrões restritos e repetitivos estereótipos, Foco no comportamento rígido de interesses, ações, e ações específicas e rotineiras (APA, 2014). Essas dificuldades existem em muitas situações, e podem ser expressas em histórias atuais ou anteriores, levando a defeitos ao longo da vida nas funções pessoais, familiares, acadêmicas, sociais e profissionais.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; educação; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A manifestação da doença varia com o nível de desenvolvimento e idade real. Pacientes individuais (APA, 2002). O defeito triplo dos critérios diagnósticos, a saber. H. Deve-se levar em consideração as falhas ou dificuldades de qualidade na comunicação, interação social e imaginação, falta de atividades exploratórias e dificuldades comportamentais, como rituais e compulsões, mudanças repentinas de humor e comportamentos autodestrutivos.

Esses fenômenos anormais devem aparecer por volta dos 3 anos de idade (KAPLAN; SADOCK; GREEB, 2007; KLIN, 2006; OLIVIER, 2006; CID10, 2011). As barreiras sociais são onipresentes e persistentes, e o desenvolvimento dos colegas e o uso de comportamentos não-verbais (por exemplo, contato visual direto, postura, postura corporal e expressões faciais) podem ser interrompidos. Buscar felicidade, interesse ou conquista para compartilhar com outras pessoas (por exemplo: itens que eles acham interessantes e não destacam, exibem ou trazem) e falta de reciprocidade social (por exemplo: não participar de jogos, preferir atividades separadas) (APA, 2002)

As barreiras de comunicação também parecem ser severas e persistentes, prejudicando as habilidades de linguagem e não-verbais, atrasado ou falta de linguagem falada e uso de linguagem estereotipada, repetitiva ou especial (por exemplo, a repetição de palavras ou frases em um idioma que só é familiar membros podem entender).

2. ACHADOS NEUROPSICOLÓGICOS

O autismo geralmente está associado a características como falta de flexibilidade, perseverança, atenção aos detalhes e não ao todo, dificuldades nos relacionamentos interpessoais e dificuldades para brincar. Tudo isso pode ser explicado pela degradação funcional do lobo frontal, que leva ao declínio da função executiva. Skills (Duncan, 1986).

Orsati (2010) confirmou esse achado comparando a função executiva de crianças e adolescentes com transtornos avançados do desenvolvimento (TID)

e transtornos típicos do desenvolvimento. Testes de acompanhamento são usados para avaliar 20 crianças e adolescentes com idades entre 8 e 19 anos.

Criação, personagens complexos de Rey e Torre de Hanoi. Em comparação com o grupo controle, os déficits de gerenciamento encontrados no grupo TID mostraram menor capacidade de classificação visual motora, habilidade de ajuste de atenção, especialmente maior dificuldade em flexibilidade cognitiva, que foram avaliadas por meio de trilhas.

O mau desempenho de pacientes com autismo em testes que avaliam as capacidades do funcionamento executivo sugere que essas alterações podem ser causadas por alterações no lobo frontal. Mattos, Saboya e Araújo (2002) testaram essa hipótese em um paciente com traumatismo cranioencefálico (TCE) e observaram que eram consistentes com lesão do lobo frontal, aumento da motivação, aumento da irritabilidade e comportamento potencialmente explosivo. Consequências comportamentais.

O cerebelo, o sistema límbico e a amígdala estão diretamente relacionados ao lobo pré-frontal. O trauma nesta área pode afetar as funções executivas e as habilidades motoras. Como essas estruturas cerebrais estão relacionadas ao comportamento e às áreas cognitivas, parece que as pessoas com autismo podem ter uma síndrome semelhante à paranoia, como veremos a seguir.

3. FUNÇÕES EXECUTIVAS

O desenvolvimento dessas funções na infância garante gradativamente a adequação de iniciar, persistir e completar tarefas e melhor desempenho (Anderson, 2002). A área pré-frontal realiza atividades com base nas informações do córtex posterior (BOSA, 2001).

É responsável por planejar e coordenar a percepção e a organização dos diversos movimentos, ou seja, a partir das informações de emoção, atenção e memória recebidas do sistema límbico ou cerebelo e da área sensorial posterior.

Esta área planeja ações complexas, resolve problemas colocados pelo ambiente, organiza e dispara respostas de movimento.

Portanto, para a execução das tarefas diárias e plena interação social, as funções executivas devem permanecer as mesmas, pois a decisão de resolver o problema de respostas alternativas se reflete no ambiente de adaptação de uma pessoa (Anderson, 2002; Parent, 2002).

Em relação às teorias cognitivas ou neuropsicológicas que tentam explicar o comportamento que caracteriza o transtorno, este estudo distingue três: teoria da mente, teoria da consistência central e teoria da função executiva. Cada uma dessas teorias tenta esclarecer alguns dos comportamentos de pacientes com TEA, mas nenhuma das teorias pode explicar totalmente esse comportamento, como comportamentos repetitivos. Está relacionado à interação social e déficits de comunicação. Estereótipos e interesses limitados e rígidos das pessoas com esta doença.

A fim de esclarecer melhor esta questão, uma síntese dessas teorias cognitivas foi desenvolvida. O primeiro é a teoria da razão. Compreenda a comunicação verbal e não verbal e maneiras diferentes de uma pessoa expressar sentimentos, desejos, intenções, emoções e pensamentos. Prediz e prediz as próprias intenções e reações e as intenções dos outros (BARONCOHEM et al., 2011; Surian), 2010) ...

Segundo Wedge (2006), a função executiva prejudicada em pacientes autistas dificulta o planejamento e a manutenção de tarefas para atingir os objetivos, mas também pode levar a déficits de aprendizagem por meio de feedback e falta de inibição da insignificância e ineficiência.

Pessoas com autismo têm grandes déficits nas funções executivas porque perdem a capacidade de se concentrar, motivar, lembrar, planejar e concluir tarefas. Pode-se observar pela sintomatologia que os pacientes autistas não conseguem coordenar sua percepção do ambiente e a coordenação de vários movimentos devido às informações recebidas do sistema límbico, cerebelo e área sensorial posterior.

Portanto, os dados neuropsicológicos e neuropatológicos da estrutura cortical envolvida na imagem podem ajudar a explicar os comportamentos autistas típicos, embora não possam ser considerados biomarcadores do autismo.

Na área de atenção / funções executivas, o desempenho dos grupos A e B foi semelhante, caracterizado pela presença de dificuldades consideráveis nas funções executivas e de atenção. Essas dificuldades são particularmente limitadas à flexibilidade cognitiva e são identificadas como desempenho insatisfatório. Nível 3 do subteste “Reação Inibitória” e elevado número de classificações repetitivas no subteste “Classificação dos Animais”.

No subteste “Reações inibitórias”, em que a criança tem que trabalhar duas informações (cor e forma ou cor e direção das setas) ao mesmo tempo, são identificadas dificuldades no desempenho da tarefa. Todas as crianças participantes tentaram mudar a resposta, mas essas tentativas falharam e a cor foi o único atributo selecionado para enviar as respostas. Eles recebiam acertos aleatórios por reagir ao formato ou direção da flecha quando eram pretos. Ao realizar o subteste “Classificação dos Animais”, também foram encontradas dificuldades na flexibilidade cognitiva e alterações no foco de atenção.

a. Autismo e planejamento de metas

Em um estudo de um grupo de crianças com autismo e um grupo de controle, Hughes e Russell (1993) Em um experimento, as crianças devem aprender a usar uma de duas estratégias diferentes para tirar balões de uma caixa. O grupo de autismo mostra a falta de capacidade de planejamento.

A mesma coisa aconteceu em um estudo de McAvoy, Rogers e Pennington (1993), porque um grupo de crianças pré-escolares com autismo aderiu à estratégia errada para resolver problemas de circulação espacial em comparação com o grupo de controle.

Estudos mostraram que pacientes com autismo têm persistência, incapacidade de planejar metas, rigidez cognitiva e rigidez de distração da atenção. Portanto, pode-se supor que o comportamento e os estereótipos comportamentais estão diretamente relacionados à desinibição e impulsividade. Porque o lobo pré-frontal do cérebro não parece inibir a estimulação de saída do sistema límbico.

Da mesma forma, dificuldades interpessoais, dificuldades de brincar, indiferença emocional e expressão inadequada de apego também podem ser explicadas pelos defeitos funcionais do lobo frontal. Um estudo de 2009 descobriu que a disfunção executiva é uma doença comum em pacientes com transtornos do espectro do autismo. No entanto, não está claro se essas deficiências estão relacionadas ao autismo em si ou à deficiência intelectual. Um grupo de crianças com autismo (N = 54, todos os QIs> ou = 70) foram comparados com um grupo de controle de desenvolvimento típico e foram personalizados de acordo com a idade, sexo, QI e vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa e o tratamento dos sintomas do autismo tenham progredido nos últimos anos, ainda há muito a ser visto sobre a etiologia dessa doença. A hipótese de função executiva prejudicada em pacientes com autismo é possível, mas mais pesquisas são necessárias.

Levando em consideração os resultados das imagens de disfunção cerebral e a semelhança com o entendimento do quadro de síndrome ruim esperado da doença apresentada, a neuropatologia e a compreensão neuropsicológica dos sintomas do autismo é um tratamento promissor e extremamente relevante para esse campo da patologia. Para obter um tratamento eficaz.

Portanto, o autismo está associado a uma variedade de doenças neurológicas, uma das quais são as alterações do lobo frontal que levam à disfunção executiva; no entanto, as conclusões sobre a relação entre o autismo e o mecanismo exato de alterações no cérebro ainda são inconclusivas.

Finalmente, um novo estudo neuropsicológico foi proposto para ajudar a compreender a função cognitiva de pacientes autistas mais especificamente, com o objetivo de melhorar a compreensão da disfunção do lobo frontal e outras regiões cerebrais em pacientes autistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

BOSSA, Nádia A. **Do nascimento ao início da Vida Escolar: o que fazer para os filhos darem certo?** in Revista Psicopedagogia. Vol. 17, São Paulo, Salesianas, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 12.Janeiro.2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para à aprendizagem**: **Educação incluída** 7ª Ed. MEDIAÇÃO Porto Alegre, 2007.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 8 ed., São Paulo: Editora Gente, 2001

COOL, Cesar. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Artmed. São Paulo, 1994 p. 50-51.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de interccção nas dificuldades de aprendizagem**. 5ª ed. Vozes, Petrópolis-RJ, 2007

CURY, Augusto**. Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FERNÁNDEZ. A**. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de Aprendizagem**. 12ª Ed. ÁTICA, São Paulo 2004, p. 11-12. 17-25.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Taís. **A primeira ensinante: mãe e filho e as relações de aprendizagem.** São Paulo: Vetor, 2002.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: **Expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

PIAGET, VYGOSTSKY, WALLON: **teorias psicogenéticas em discussão**/ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

PIVA, JE M. **Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem.** Pedagoga. Missionária Educadora/Igreja Batista Pioneira. Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia/IDEAU.2010. Acesso em: 12.Janeiro.2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.SMOLKA, Ana Luiza B. E´GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico**. 2ed. Campinas: us, 1993.

SCOZ BJL, Barone LMC, Campos MCM, Mendes MH. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa 1975.

WALLON, Henry: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil** / Izabel Galvão. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Educação e conhecimento)

WEISS, M. L.L**. A criança na instituição escolar. In: Bossa, N.; Oliveira. V.B. (orgs.) Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos.** Petrópolis: Vozes, 1996.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica - uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

WERLANG, Sandra Danieli. **Afetividade e aprendizagem na Educação Infantil.** Porto Alegre, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do sul.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

A SOCIEDADE E SEUS SUJEITOS: O GRAFITE NO COTIDIANO ESCOLAR

ANA PAULA REGAL

Resumo

Este trabalho tem como objetivo verificar, através de reflexão do arcabouço teórico, os valores que os alunos apresentam mediante o fazer artístico exercitado na escola e nos ambientes sociais, enquanto sujeitos ativos na sociedade, através da experimentação e prática artística. Todo ser humano é único e original. Tem direito à sua própria forma de pensar. E pensar é a condição para a liberdade de se reconhecer, de compreender a realidade com lucidez, de discernir entre os limites e os potenciais que permitem nos relacionar com a sociedade e transformá-la. A partir da reflexão, elencar a importância de uma educação humanizada, onde os alunos se tornem protagonistas juvenis de sua aprendizagem através do grafite.

Palavras-chave: Educação, Valores Morais, Protagonismo Juvenil, Grafite.

Abstract

This work aims to verify, through reflection of the theoretical framework, the values that students present through artistic practice exercised at school and in social environments, as active subjects in society through artistic

experimentation and practice. Every human being is unique and original. You have a right to your own way of thinking. And thinking is the condition for the freedom to recognize oneself, to understand reality lucidly, to discern between the limits and the potentials that allow us to relate to society and transform it. From the reflection, list the importance of a humanized education, where students become youth protagonists of their learning through of graffiti.

Keywords: Education, Moral Values, Youth Protagonism, Graphite.

INTRODUÇÃO

Começaremos discutindo o que são movimentos sociais, na sociedade contemporânea, e como, através do empoderamento e do protagonismo juvenil, os educandos podem atuar na sociedade, atuação esta que se dá através das expressões culturais marginalizadas. Definimos esta como uma produção artística que não se enquadra dentro dos padrões tradicionais da cultura euro-centrista de se produzir cultura, mas uma arte de conflito e da provocação, que busca novas formas de expressão e novos olhares em uma sociedade esteticamente voltada para a cultura do politicamente correto. A cultura marginal tende a aproximar a arte com feitios coloquiais que possam refletir a realidade das classes menos favorecidas, dando voz a quem não a tem, incentivando o pensamento crítico.

Cada vez que os educandos, através de suas ações e suas artes na comunidade, percebendo através de um grafite nos muros da cidade espalhados por sua comunidade ou locais não antes imaginados como nos muros de bairros que possuem um padrão social elevado, percebem que sua cultura, sua experiência e seus valores podem estar representados em diferentes locais, possuem a oportunidade de se sentirem pertencentes e exercendo seu papel como cidadão. O tema cidadania aparece frequentemente na mídia, nos discursos de políticos e capitalistas, na fala de intelectuais e de pessoas comuns. Mas apesar de muito comentado, o termo é pouco

compreendido por aqueles a quem deveria interessar mais, os indivíduos que integram o povo, como menos favorecidos histórico socialmente no país.

A rigor podemos definir cidadania como um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis. Cidadania é um conceito histórico quevaria no tempo e no espaço. A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado.

Além disso, a cidadania é, sobretudo, uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. Nesse sentido, negros, mulheres, imigrantes, minorias étnicas e nacionais, índios, homossexuais e excluídos de modo geral são atores que vivem fazendo a cidadania acontecer a cada embate, em seus Estados nacionais específicos.

Hoje a cidadania é apresentada como um processo de inclusão total, em que todos são cidadãos com direitos políticos, sociais e civis. Mas a verdade é que o próprio conceito de cidadania foi criado em meio a um processo de exclusão. Para Leandro Karnal, dizer quem era ou não cidadão tornara-se uma forma de garantir os privilégios de uma minoria e, evitar a possibilidade de participação da maioria.

No contexto latino-americano do século XIX, momento de formação dos Estados Nacionais do mesmo modo, pouquíssimos eram os cidadãos.

> Todos esses grupos empreenderam lutas para assegurar seus direitos. O que nos mostra que a cidadania não é apenas um conjunto formal de direitos e deveres, mas a prática cotidiana para garantir e vivenciar esses princípios. (SOARES, M. V. M. B., 2018, p. 47 - 49)

Cidadania é uma palavra complexa, que tem sido tema ao longo da História, mas que, se pudermos simplificar, trata-se, acima de tudo, de direitose deveres dos indivíduos dentro de uma sociedade. Neste aspecto, podemos perceber que, alguns grupos ficaram sem direitos por muito tempo e, atravésda atuação dos movimentos sociais, é que têm conseguido conquistar melhores condições.

A ARTE E O ENSINO DA ARTE

O conceito de arte admite a polissemia e muita diversidade quanto às linguagens que comporta. Antes, remete à função, aos usos e aplicações do produto do qual resulta. Assim, como uma maneira de registro, de expressão e representação de situações, emoções, acontecimentos, a arte está intimamente ligada ao ser humano, desde a época das cavernas, expressando ideias, sensações, emoções, sentimentos e percepções, enfim, cumprindo às vezes de linguagem sensorial.

A arte é imprescindível à humanidade. Evolui com o desenvolvimento do ser humano, expressa e comunica esteticamente sociedades, culturas, épocas, política e economia, ou seja, o contexto no qual está inserida ou o contexto para o qual olha. Dá significado ao passado, é, muitas vezes, o carro chefe do que está por vir e até representa o presente. É, portanto, atemporal.

Fischer (1987) pontua que uma função da arte é redefinir o homem.Ser o meio para que o homem possa se tornar novo, constantemente. Portanto,a arte é, assim, imperiosa tanto para o indivíduo, quanto para a coletividade; uma vez que reflete a capacidade humana para a associação, para a circulação de ideias e de experiências.

Nesse sentido, é sensato admitir a arte como uma linguagem, como ferramenta para a comunicação. Transmitindo ideias, a arte se altera no mundoque, por sua vez, está em transformação e se torna parte dela. Ou seja, a arte está condicionada à época e circunstâncias peculiares, em constantemovimentação, logo em permanente estado de diálogo.

Em análise transitória é lícito afirmar que a arte está a serviço da humanidade, para proporcionar uma leitura de mundo, participar, aventar mudanças, viabilizar o autoconhecimento, fazer, interpretar e refletir a produção social, cultural e histórica.

Na Constituição Federal de 1988, a arte se faz presente em dois artigos:

> No artigo 23 – É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...), inciso IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural. (BRASIL, 1988.)

Neste artigo, a arte é valorizada como grandeza de bem histórico, cultural. Assume dimensão nacional e, com tal status, deve ser protegida,portanto destacada.

> No artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) inciso II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, a arte garante espaço na educação, consequentemente, na formação da sociedade. (BRASIL, 1988.)

Pode-se, então, deduzir que a arte importa para a sociedade brasileira, não somente enquanto capital artístico e cultural, bem patrimonial e acervo da nação, como igualmente na formação do ser humano a ser socializado, educado, constituído por esta mesma sociedade, o que se faz pela via da educação, fundamentalmente, pela educação básica.

Portanto, uma das possibilidades da arte na educação é levar os alunos a serem mais humanos, mais solidários, aceitarem diferentes posturas, aprenderem com a diversidade, se exercitarem com livre expressão em várias linguagens, autoconhecimento, criatividade, imaginação, enfim, viver experiências maiores e de refinamentos melhores, nas esferas da comunicação, da emoção, da sociedade, da cultura, do intelecto e do mundo prático.

Não obstante, elencaremos o grafite dentre as várias linguagens artísticas, que traz em si, a luta pelo exercício pleno da cidadania,principalmente no que cerne a cultura marginal e a população menos favorecida economicamente.

O GRAFITE

Na história da arte a linguagem do desenho feita pela humanidadetem registro de 10 mil A.C. no período paleolítico. O ser humano já expressava os momentos

de seu cotidiano criando registros pintados em suas cavernas, relatando sua realidade da época, eles deixaram registrados momentos de sua vida como a caça, a sua crença e sua culinária. O autor Gitahy (1999, p. 12) aponta esse encontro quando fala:

> Não sabemos exatamente o que levou o homem das cavernas a fazer essas pinturas, mas o importante é que ele possuía uma linguagem simbólica própria. Nessa época osmateriais utilizados eram terras de diferentes tonalidades, sucos de plantas, ossos fossilizados ou calcinados, misturados com água e gordura de animais. Hoje, usamos tintas em *spray* e não pintamos cervos e bisões, mas sim ideias, signos, que passam a compor o visual urbano.

No entanto, nos dias de hoje no mundo contemporâneo mudou apenas o cenário de atuação, mas não a essência. A revolução industrial transformou muito a vida cotidiana das pessoas, elas começaram a se adaptar a sua nova realidade, neste cenário o fluxo de imigração para os centros urbanos cresceu desproporcionalmente e junto com ele aumentou também a corrupção, pobreza, violência e o caos. Estas transformações econômicas e sociais despertaram a necessidade do homem de expresser suas contradições na vida urbana, o grafite passou a ser um veículo para expressar sua realidade e seus momentos muitas vezes de insatisfação da vida. Pensando nesta ótica o grafite é a arte que expressa este cotidiano vivido pelas pessoas, assim como a pintura a música e seu estilo de vida é apenas o espelho da sua historicidade muitas vezes rejeitada por muitos. Conforme Bauman (2012, p. 27):

> Se a ideia de cultura como um sistema era organicamente vinculada a de sua versão de estado-nação, elanão se sustenta mais nas realidades da vida; A rede global de informações não tem, e nem pode ter, agências dedicadas à “manutenção de padrão”, assim como não é dotada de autoridades capaz de separar a norma da anormalidade, oregular do desviante.

Segundo ainda o mesmo autor, a cultura de uma sociedade não é um fator isolado e ela não está restrita a um lugar ou a uma nação, ela é a fusão de diversas culturas e vivências, esta fusão é que proporciona as diversidades na linguagem da arte como o grafite, a música, a dança etc.

A arte do grafite é uma forma de manifestação artística em espaços públicos. A definição mais popular diz que o grafite é um tipo de inscrição feita em paredes, dessa maneira temos relatos e vestígios do mesmo: desde a pré- história na arte rupestre, pinturas feitas em cavernas que relatavam a vida cotidiana daquelas pessoas. Já o aparecimento do grafite aconteceu na idade contemporânea na década de 1970, em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Alguns jovens começaram a deixar suas marcas nas paredes da cidade, algum tempo depois essas marcas evoluíram com técnicas e desenhos, estes desenhos expressam opiniões subjetivas do artista, com temas que variam entre política, economia, cultura, música e muita crítica social. Segundo Ganz (2004, p. 126):

> Antes de surgirem os primeiros estilos e *tags*[8] e de o grafite americano chegar à Europa, o continente já havia produzido *pieces*e já contava com artistas de estênceis[9] que atuavam em Paris. Na década de 1980, também já havia surgido uma cena independente e centrada no estêncil, que não tinha relação com o grafite *Hip Hop* e é geralmente associada com o punk rock. Cidades como Paris e Madri desenvolveram seu próprio estilo de [4]estêncil, e a técnica era

A nossa realidade social muita das vezes nos faz sair de casa para comemorarmos ou expressarmos os nossos descontentamentos, seja ele o aumento da tarifa do ônibus, corrupção de políticos ou qualquer outra reivindicação. A cidade faz parte de nós e nós fazemos parte dela, é uma extensão de nós, revelando nossa cultura local, estilo de vida e crenças. O grafite é uma arte que se expande por diversos países, levando um pouco de cada cultura, sendo assim podemos socializar a nossa realidade local para outros estados ou quem sabe outros países através dele, difundindo também esta arte na escola através da educação, lembrando que muitos alunos não conhecem o grafite e muita das vezes não sabe diferenciá-lo da pichação, isto porque o grafite é uma linguagem da arte muito importante para socializarmos ideias, culturas distintas e difundir nossa cultura local.

[8] Tags: assinatura em forma de rubrica

[9] Estêncil: desenho ou letra feito em cartolina ou chapa de raio x, aparte desenhada évazada para aplicação da tinta. usada pelos artistas como um movimento de oposição ao *HipHop*.

A ARTE E O ENSINO DA ARTE

Na escola, a arte adquire características próprias e influi no processode ensino e aprendizagem. O que se considera mais importante no ensino de artes, conforme Eisner (2004), não é tanto seu conteúdo próprio, nem seu objetivo, mas principalmente o processo que se leva para chegar ao resultado, ao valor, ao juízo. Uma concepção do ensino de artes difundida mundialmente é de orientação norte-americana e inglesa, conhecida como DBAE – *Discipline Based Art Education*, pautada especialmente nas artes plásticas e dirigidas por quatro objetivos principais: a produção artística, as informações sobre o contexto e a história da produção artística, a análise e crítica e o aspecto estético. A partir dessa concepção, Ana Mae Barbosa desenvolve para a realidade brasileira a Proposta Triangular.

Eisner (2004) entende o DBAE - *Discipline Based Art Education* – comosendo uma concepção importante para o ensino de arte e cujo objetivo básicoé ajudar os alunos a desenvolverem a imaginação e habilidades necessárias para uma produção artística de qualidade. Assim sendo, os alunos necessitam aprender a pensar e agir como artistas, ou seja, devem ter sua sensibilidade e imaginação desenvolvidas e precisam adquirir técnicas estabelecidas para manipular e trabalhar adequadamente com os materiais. Além disso, este entendimento do ensino de artes objetiva levar o aluno ao aprendizado do contexto histórico e cultural, no qual a obra de arte está inserida ou foi criada.

Na educação, a arte pode proporcionar o desenvolvimento de formasde pensamento complexas. O que se dá a partir da observação e da identificação de detalhes, do estabelecimento de relações, da identificação de respostas criativas e da interpretação de metáforas que as obras de arteproporcionam. São atitudes e comportamentos esperados e que completam o pensamento cognitivo.

O grafite foi introduzido no Brasil no final da década de 1970, em São Paulo. Os brasileiros por sua vez não se contentaram com o grafite norte- americano, então começaram a incrementar a arte com um toque brasileiro, o estilo do

grafite brasileiro é reconhecido entre os melhores de todo o mundo. Muitas polêmicas giram em torno desse movimento artístico, pois de um lado o grafite é desempenhado com qualidade artística, e do outro não passa de poluição visual e vandalismo. A pichação ou vandalismo é caracterizado pelo ato de escrever em muros, edifícios, monumentos e vias públicas.

> A diferença em grafite e pichação sempre foi um tema recorrente e polêmico em relação às administrações das cidades. Em julho desse ano a Operação Cidade Limpa da atual Prefeitura de São Paulo apagou um enorme painel feito por Nina, Nunca e OS GÊMEOS na alça de acesso à Avenida 23 de Maio. Painel esse que na Europa, seria comprado por alguns punhados de euros por um colecionador. (Douglas Mendez – rodadamoda 14.09.08)

Esta visão da arte, que considera como acessório para outras disciplinas escolares é bastante diverso da defendida por Ana Mae Barbosa (1999), ao afirmar que a arte pressupõe tendência, teoria e objetivo próprios. A proposta da mesma autora é denominada Triangular, uma vez que abarca três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (da obra de arte) e a história da arte.

Conforme afirmado por Eisner (1995), ao abordar o significado docurrículo escolar de arte, as atividades propostas para os alunos sempre estão relacionadas a algum conteúdo, já que não há atividade sem conteúdo. A esse respeito, pode-se ler mais em Freire (2001) que discorre sobre a intenção por trás de toda ação, de qualquer gesto, fala ou silêncio. Não existe neutralidade eas ações educativas ocorrem em processo permanente como práticas sociais, portanto impregnadas de opção política, de interesses e intenções.

É necessário também o desenvolvimento da imaginação com a função de intermediar relações entre diferentes significações socioculturais dopassado, com as possibilidades ainda não realizadas no presente. Esta é uma maneira de melhorar a vida e de ampliar a visão estética do aluno, no caso quem observa, o espectador, quem interpreta, aprecia e reorganiza o trabalho do artista. Pois a arte não é o resultado de um produto exterior, trata-se de uma atitude, de um estado de espírito, da mente (BARBOSA, 2001).

Na educação, a arte pode proporcionar o desenvolvimento de formasde pensamento complexas. O que se dá a partir da observação e da identificação

de detalhes, do estabelecimento de relações, da identificação de respostas criativas e da interpretação de metáforas que o grafite bem como as obras de arte proporciona. São atitudes e comportamentos esperados e que completam o pensamento cognitivo.

Na concepção que pensa a arte como função de melhorar o rendimento escolar se constata que a arte estaria a serviço da educação como suporte às demais disciplinas escolares. Nesse sentido, a arte atuaria como um acessório. Esta é uma concepção que varia muito de sociedade para sociedade, conforme os valores de cada qual.

Portanto, uma das possibilidades do grafite na educação é levar os alunos a serem mais humanos, mais solidários, protagonistas de sua aprendizagem, capazes de interagir na e para a sociedade de forma participativa, reflexiva e íntegra. A criatividade, na cultura marginal é tratada como sendo uma maneira de proporcionar emancipação e desenvolvimento do espírito do aluno, constituindo uma via para o avanço de autonomia, flexibilidade e liberdade, ao enfrentar novas situações. Um modelo de sucesso e de felicidade que dependem, em grande medida, da capacidade de adaptação às novas e diversas situações e do reconhecimento da importância da arte-educação nesse processo de desenvolvimento da personalidade humana.

O GRAFITE COMO LINGUAGEM DE FORMAÇÃO CULTURAL

A cultura é fundamental para a compreensão de diversos valores morais e éticos que guiam nosso comportamento social. Entender como estes valores se internalizaram em nós e como eles conduzem nossas emoções e a avaliação do outro, é um grande desafio. Cultura é o conjunto de atividades e modos de agir, costumes e instruções de um povo. É o meio pelo qual ohomem se adapta às condições de existência transformando a realidade. Segundo a sociologia, cultura é tudo aquilo que pode ser criado pelo ser humano, podendo ser ideias, artefatos, moral, leis, crenças, costumes e tudo que é adquirido pela convivência social.

Segundo Laraia: *"tomado em seu amplo sentido etnográfico é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumesou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade".* (2006, p. 25)

Como podemos observar cultura seria experiência no âmbito social que vivemos, conceitos e costumes que adquirimos no decorrer de nossa vivência com o outro. Quando o filósofo John Locke (1632-1704) procurou demonstrar que a mente humana não é mais que uma caixa vazia ao nascer, reforçou a ideia que todo conhecimento é o resultado do meio, o meio seria o primeiro contato da criança com aprendizagem e esta responde a este estimulador externo. Reforçando a ideia de Locke, o ser humano expressa aquilo que vivencia no seu cotidiano, esta expressão de satisfação ou de insatisfação está explícita na arte, ou seja, também no grafite.

O grafite é uma linguagem artística que vai ao encontro com várias diferenças culturais e é isso que o torna rico, a educação é um dos meios que podemos utilizar para expandir este conhecimento artístico, levar para a escola esta arte é muito interessante para o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Mesmo o grafite sendo muitas vezes lúdico claramente se percebe a expressão do sentimento e/ou a informação da opinião do artista. É como se o próprio artista estivesse ali, e se troca a palavra pela imagem, gerando assim uma imagem simbólica que remete a uma função social de alerta, crítica, opinião, entre outros. Na imagem totalmente individualizada o artista não foge do conjunto de informação senso comum, sendo que essas imagens se diferenciam de um espaço social para outro, ou seja, de uma cultura para outra. Algumas expressões e reivindicações são globais, estes temas estão em todos continentes; outras com expressões mais regionais e que estão começando a trabalhar o lado urbano de arte. Os materiais utilizados pelos grafiteiros vão desde tradicionais latas de *spray* até o látex. As paredes ou muros das grandes cidades são suportes para o artista expressar sua arte, independente da superfície ser velha ou nova o artista faz seu trabalho de acordo com as circunstâncias presentes naquele momento. As latas de spray

são manuseadas com técnicas para trabalhar um traço fino ou grosso de acordo com a necessidade do artista, estas técnicas são adquiridas com o tempo entre eles, como na grande maioria todo grafiteiro já foi um pichador isso facilita trabalhar com este instrumento.

A nossa realidade social muitas vezes nos faz sair de casa para comemorarmos ou expressarmos os nossos descontentamentos, seja ele o aumento da tarifa do ônibus, corrupção de políticos ou qualquer outra reivindicação. A cidade faz parte de nós e nós fazemos parte dela, ela é uma extensão de nós, ela revela nossa cultura local, estilo de vida e crenças. O grafite é uma arte que se expande por diversos países, levando um pouco de cada cultura, sendo assim podemos socializar a nossa realidade local para outros estados ou quem sabe outros países através do grafite, difundindotambém esta arte na escola através da educação, lembrando que os alunos, por vezes não reconhecem o grafite ao não o diferenciar da pichação, o grafite é uma linguagem da arte muito importante para socializarmos ideias, culturas distintas e difundir nossa cultura local.

A cultura pode ser definida como um complexo dos padrões de comportamento, crenças, instituições, manifestações artísticas e intelectuais transmitidos coletivamente, típicos de uma sociedade. No Brasil a pluralidade é a característica principal da formação de sua cultura.

As distintas culturas das quais o Brasil foi se construindo historicamente, fizeram a diferença também nas artes visuais, o grafite brasileiro foi reconhecido em vários países devido seu diferencial artístico, as diversas culturas ajudaram a criar uma arte diferenciada das outras e o grafite foi uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Merleau-Ponty (1990), não há sujeito nem objeto puros, há antes, o resultado da combinação de condições psicológicas, sociais, históricas e exteriores sob as quais a pesquisa é desenvolvida e a partir do que, os objetivos

são reconstruídos e se revestem de nova significação. Portanto, os resultados apresentados são únicos e individuais.

A arte e o ensino da arte pressupõem o desempenho de um papel especial, por parte do professor, a quem cabe ser o mobilizador de experiências estéticas, o mediador de situações que trabalhem a criatividade para a autonomia, flexibilidade, adaptação a novas situações, trabalho em grupo, e outras tantas possibilidades.

O Educador tem um papel primordial na formação do cidadão consciente, crítico, ativamente político, bem como a família e a escola. É na escola que a criança e o adolescente mostram de fato seu comportamento em sociedade, longe dos olhares paternos. Pode-se observar expressiva presença de valores afirmativos, estes identificados, possibilitam, ao educador, a criação de planos de ação junto aos alunos e a comunidade escolar. É mister reforçar os valores encontrados de solidariedade, fraternidade, responsabilidade através das ações afirmativas e promover reflexão no que cerne aos contra valores, também identificados como a irresponsabilidade, a negligência, o individualismo, a omissão. São indicativos que nos permitem esboçar um programa de teor coletivo e social.

O trabalho do professor deve ser pautado e planejado objetivando, além do conteúdo a ser ensinado, estímulo a trabalhos relacionados aos direitos humanos. Proporcionando informação de qualidade e promovendo o protagonismo juvenil com o propósito de formar cidadãos conscientes de seu papel dentro da sociedade, fortalecendo relações mais justas, dignas e igualitárias na teia social, onde ele próprio ciente dos seus direitos possa contribuir para mudanças significativas, para melhoria da qualidade de vida pessoal e da sociedade.

Não obstante, é preciso se atentar para que a arte não fique só na superficialidade e utilizada como acessório dentro da escola, como ainda ocorre; assim como formar o cidadão de determinada localidade, determinada escola, em sua especificidade e em respeito à peculiar individualidade, o que vemos está intimamente ligado à forma como aprendemos. As formas de

percepção do mundo. O sentimento não está só ligado à questão física. Está também ligado às formas de percepção. Daí a importância da diversidade de linguagens na escola. É aqui que se garante oportunidade para a construção do sujeito político, plural, com linguagens e possibilidades que possam mudar oque deve ser mudado.

Acreditamos que a arte é importante para o ser humano, concordamos com a fala de nosso grande filósofo Nietzsche, *"a vida sem música não teria sentido"*; mas reiteramos como, "a vida sem arte não teria sentido"; sabemos que a música é uma linguagem da arte, por isso preferimos usar o substantivo "arte" já que engloba diversas linguagens. Por motivos subjetivos a linguagem grafite chama a atenção e isto nos leva a diversas inquietações, e uma delasfoi o que objetivou este artigo. O grafite sempre foi uma arte muito polêmica pela sociedade, acreditamos que o motivo possa ser devido à falta de conhecimento das pessoas pelo tema, partindo deste entendimento procuramos expandir esta arte.

A pesquisa reforçou o que já acreditávamos, quando não conhecemos algo, independente do que seja, nosso preconceito e pré-julgamento são mais evidentes, é por este motivo que acreditamos que a educação liberta o ser humano da ignorância, transformando-o em uma pessoa mais flexível e questionadora.

O grafite é uma linguagem da arte que deve ser trabalhada na escola,a sua história, trajetória, sua cultura e seu objetivo maior que é expressar a felicidade, angústia, descontentamento e todas as experiências vividas pelo serhumano no mundo contemporâneo e no espaço da cidade.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; **John Dewey e o ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.**

_____. **Arte educação no Brasil**. 5. Ed., São Paulo: Ed. Perspectiva S.A.,2002.

_____. **Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Tradução de Sofia Fan. Revista Estudos Avançados. V 3, Nº 7, Dez.1989. Disponível em: www.scielo.br Acesso em 06 de setembro de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases daEducação Nacional (1996)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez.2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

EISNER, Elliot W. **Educar la visión artística.** Barcelona, Ed. Paidós, 1995.

_____. **El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales enla transformación de la conciencia**. Ed. Paidós, 2004.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara / Koogan, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. Ed. (Coleção questões da nossa época). São Paulo: Cortez, 2001.

GANZ, Nicholas. **Arte urbana dos cinco continentes:** O mundo do Graffiti. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 19 ed. Rio

de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. **Cidadania e direitos humanos.** São Paulo: Universidade de São Paulo, s.d. Disponível em: < http://www.iea.usp.br/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acess o em: 20 dez. 2019.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

O MUSEU NA EDUCAÇÃO FORMAL ESCOLAR

Emídio Alves de Souza

RESUMO

Os museus e demais espaços de cultura são depositários da memória de um povo, encarregados pela preservação das obras produzidas pela humanidade, com suas histórias, com os meios próprios de que dispõem. São espaços de produção de conhecimento e oportunidades de lazer. Seus acervos e exposições favorecem a construção social da memória e a percepção crítica da sociedade.

Neste contexto, é importante esclarecer aos alunos sobre o que é um museu e sobre seu papel na constituição da memória social, sendo fundamental, nessa iniciativa, mostrar que tipos de objetos podem e devem ser preservados e expostos, a fim de oferecer uma compreensão da trajetória desse objeto até tornar-se uma peça de museu, onde através dele novos saberes serão produzidos pelas relações que ocorrem no âmbito da cultura museal.

Palavras-chave: educação. cultura; memória.

Um dos aspectos que norteiam as discussões sobre as relações entre museu/escola é evidenciado pelo debate das especificidades que regem a

educação formal e a educação não formal. Ou seja, entre as instituições de ensino e os museus existem múltiplas formas de cooperação e de interação baseados em casos e modelos diversos de ação educativa propostas pelas duas instituições e, na medida em que o impacto das ações educativas dos museus não é único e nem homogêneo, é importante entender quais as possibilidades e especificidades possíveis dessa ação educativa e qual a inserção destas em outros meios que não o museológico.

Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, analisar e sugerir possibilidades de realização de uma nova prática pedagógica, ou seja, a partir de visitas escolares aos museus, que venham auxiliar na construção de novos conhecimentos, através de uma análise de historicidade do objeto museal, que deverá embasar todo o processo documental, entendido como suporte básico para a realização da comunicação no museu. Visto que, na maioria das vezes, os programas educativos desenvolvidos pelos museus com a rede escolar, não passam de atividades eventuais, ao mesmo tempo em que as ações museológicas de pesquisa, conservação, exposição e documentação em geral, têm sido insuficientes no sentido de fornecer o suporte necessário para a construção de uma nova prática pedagógica.

A questão fundamental é como transformar o objeto museal em fonte de conhecimento histórico e artístico? E quais as possibilidades pedagógicas com atuação do professor ou educador de museus, como mediador entre acervo e estudantes, através de um espaço multidisciplinar proporcionado pelo museu? No que se refere à interação do público escolar com as exposições nos museus, não se deve esquecer de que é necessário realizar uma transposição didática durante a visita dos estudantes. Tal processo deve ser realizado pelos professores e/ou mediadores e compõe um modelo didático de apropriação do conhecimento apresentado nesses locais.

Assim, os objetos expostos em um museu com suas variedades de estilos, lugares e formas de produção, precisam de cuidados em sua seleção para uso pedagógico. Pois esses objetos compõem a cultura material e são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições econômicas,

ritos e crenças de nossos antepassados. Essas informações ou mensagens são obtidas mediante uma *leitura* dos objetos, transformando-os, portanto, em *documentos*.

Interação Museu e Escola: referenciais históricos

> *"Pois o museu que falamos aqui não é mais o de arte, de história, de arqueologia, de etnologia, de ciências. Não há mais limites do que os próprios limites do homem. Este museu apresenta tudo em função do homem: seu meio ambiente, suas crenças, suas atividades, da mais elementar à mais complexa. O ponto focal do museu não é mais o 'artefato' mas o Homem em sua plenitude. Nessa perspectiva a noção de 'passado' e de 'futuro' desaparecem, tudo se passa no 'presente', em uma comunicação com o 'indivíduo' e o Homem, por intermédio do 'Objeto'. Toda pesquisa [...], toda conservação, toda prática educacional devem ser meios de integração cultural. Assim, toda noção estática de conhecimento gratuito e auto-suficiente é substituída pela noção dinâmica de desenvolvimento".*
>
> *Huges de Varine, 1969.*

A origem do termo museu remonta a palavra grega *Mouseion*, ou casa das musas, era uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltada, sobretudo para o saber filosófico. As obras de arte expostas no *Mouseion* tinham mais a intenção de agradar às divindades que propriamente serem abertas à contemplação e admiração de possíveis visitantes.

As musas na riquíssima mitologia grega, eram as filhas que Zeus gerara com Mnemosine, a divindade da memória. As musas, donas da memória absoluta, imaginação criativa e presciência, favoreciam o desenvolvimento das letras e das artes e ajudavam os homens a esquecer a ansiedade e a tristeza.

Segundo Campos, *"[...] as Musas, em número de nove, filhas de Zeus (o deus dos deuses) e Mnemosine (a deusa da memória). Eram elas: Caliope, a rainha das musas, inspiradora da poesia épica e da eloquência; Polínia, a musa da poesia lírica, Erato, da poesia erótica e da elegia; Clio, da história; Euterpe, da música; Talia, da comédia; Melpóneme, da tragédia; Terpsicore, da dança e Urânia, da Astronomia".* (CAMPOS, 1965. p.11).

Mais tarde em Alexandria o museu reaparece junto com a famosa biblioteca organizada pelo matemático Erastótenes. Mas, não era apenas um museu, foi um centro de pesquisa organizado e financiado pelo Estado, com o objetivo de fomentar a produção de conhecimento, onde buscava-se reunir o conhecimento humano em diversas áreas do saber, como filosofia, medicina, história, astronomia, mitologia, astrologia, etc.

Não se tratando mais do 'templo das musas' da mitologia grega, mas sim 'templo da ciência', no palácio da Alexandre. Para esse fim possuía além da biblioteca, um laboratório de pesquisa, jardins botânicos, jardins zoológicos e observatórios.

O *Mouseion* foi utilizado para definir um local de estudos, possuía centros de educação e irradiação do conhecimento, era uma espécie de Universidade. Para Suano, *"[...] buscava-se discutir e ensinar todo o saber existente no tempo, nos campos da religião, mitologia e medicina, cuja principal preocupação era o saber enciclopédico"*. (SUANO, *apud*, NASCIMENTO, 1998, p.22).

Na idade média, a Igreja passou a ser a principal receptora de doações eclesiásticas e de patrimônio de príncipes e famílias abastadas da época, e também formou verdadeiros tesouros, como o famoso "tesouro de São Pedro".

Neste período, no museu, eram conservados os conhecimentos humanos que eram utilizados como inspiração para os artistas, ao mesmo tempo em que serviam como veículo de reprodução da estética aprovada pela Igreja. Isto porque, a representação artística estava intimamente relacionada com os objetivos didáticos da Igreja e propagação da religião cristã.

Encontra-se nos estudos de Franco (*apud*, NASCIMENTO, 1998, p. 50) sobre as estruturas culturais deste período, análises que vão demonstrar o objetivo das representações artísticas com todo o seu simbolismo religioso, justificado pelas necessidades não só artísticas, mas ideológicas e filosóficas da época medieval.

Mas foi no Renascimento que *"aliada ao rompimento das idéias do mundo medieval, rompeu-se também a confiança nos velhos caminhos para a produção*

do conhecimento: a fé, a contemplação não eram mais consideradas vias satisfatórias para se chegar à verdade".
(ANDERY, *apud*, NASCIMENTO, 1998, p. 51).

> *No Renascimento o artista passa a ser reconhecido como indivíduo, ou melhor, um gênio que estava acima dos padrões dos homens comuns, passa-se do artesão ao homem do saber, das corporações de ofício ao criador individualizado. Outrossim, a obra produzida buscava retratar a própria vida, objetivando estimular os sentidos, o desfrute visual, do que a imaginação ou meditação, porque era o homem e o meiourbano que estavam sendo traduzidos através de uma imagem pictórica.*
> *(NASCIMENTO, 1998, p.54).*

Segundo Bianca Reis, a Revolução Francesa que ocorreu em 1789 foi decisiva para essa mudança na compreensão do patrimônio cultural. Pois foi estimulado o interesse e o orgulho pelo passado, e consequentemente o sentimento nacionalista. Essa idéia sobre a compreensão do patrimônio cultural resgatou, portanto, o valor do objeto que representa a identidade nacional.

Foi somente a pós a Revolução Francesa que se teve acesso definitivo às grandes coleções, tornado-as, públicas e passíveis de serem visitadas em diferentes museus. Neste contexto, a idéia de que o Estado deveria ser o tutor de todo o patrimônio apontava para duas direções: da história nacional cujas obras são monumentos e a instrução cujas obras são consideradas meios de enriquecer de maneira contínua o conhecimento das gerações futuras.

O primeiro museu público europeu que se tem notícia é o Ashmolean Museum, de Oxford, na Inglaterra, e sua inauguração data de 1683, por conta de uma doação da coleção de John Tradesdin a Elias Ashmole, com a condição específica de que este a transformasse em um museu da Universidade de Oxford. No entanto, o espaço museológico continuou restrito, e quem tinha acesso eram somente os especialistas e estudantes universitários.

Museus Brasileiros

No Brasil, deve-se ao diligente vice-rei D. Luiz de Vanconcelos e Souza, a primeira tentativa de implantação de um museu no Rio de Janeiro. O sucessor do Marquês de Lavradia, que exerceu essas funções na colônia, de 1778 a 1790, teria recebido da própria rainha D. Maria I, através de seu ministro, D. Martinho de Melo e Castro a ordem para essa fundação. O certo é que D. Luiz deu início a instalação do museu, a Casa de História Natural, denominada pela população – Casa dos Pássaros, entregando a sua direção ao hábil catarinense Francisco Xavier Cardoso Caldeira.

> Segundo Campos, alguns fatores levaram a extinção do instituto, no entanto, *"a 6 de julho de 1818 D. João VI baixava o decreto pelo qual ficava criado no Rio de Janeiro um Museu Real, destinado a propagar os conhecimentos e estudo das ciências naturais do Reino do Brasil, que encerra em si milhares de objetos dignos de observação e exame e que podem ser empregados em benefícios do comércio, da Indústria e das Artes".*

Museu Real, a princípio, Museu Imperial Nacional durante o regime monárquico e após a proclamação da República, Museu Nacional, como ficou definitivamente denominado, o notável instituto científico que foi transferido para o palácio da Quinta da Boa Vista, onde se encontra desde 1892, graças aos esforços de Ladislau Neto, que tudo fez para instalá-lo neste local.

Através de Santos, ao analisar o estágio dos museus brasileiros, torna-se possível inferir que a realidade desses museus está entre os gabinetes de curiosidades do modelo europeu do século passado e alguns avanços que estão sendo realizados através de trabalhos alternativos que buscam um novo fazer no que se refere ao museu-educação e patrimônio cultural.

Museu: instrumento contrutor do conhecimento

No museu o objeto, a partir da sua aquisição, não tem mais a função de uso que lhe foi atribuída pelo homem no momento de sua concepção, de transformação da natureza, enquanto matéria prima em um produto, com um

determinado objetivo para essa confecção. Sendo assim, após ser recolhido por um colecionador ou ao ser inserido no espaço museológico estará nas vitrines apenas como um objeto, de uma época específica, sendo somente significativo como símbolo de um valor histórico, estético e cultural de um determinado segmento social, um produto em si mesmo.

Mas, é através da documentação realizada no museu que é ratificada as informações que estarão compondo o objeto na vitrine, tendo ao seu lado uma etiqueta que o identifica, é esse o procedimento para que seja efetivado o entendimento desse objeto.

Para Ferreza documentação de acervos museológicos é o conjunto de informações sobre cada um dos seus itens e, por conseguinte, a preservação e a representação destes por meio da palavra e da imagem (fotografia). Ao mesmo tempo, é um sistema de recuperação de informações capaz de transformar as coleções dos museus de fontes de informações em fontes de pesquisa científica ou em instrumento de transmissão de conhecimento. (FERREZ, *apud,* NASCIMENTO, 1998, p.90).

É necessário, portanto, buscar explicitar as teias de relações onde este objeto está imerso, isto é, ir além dos seus aspectos físicos, como também, é descobrir através deste método - a historicidade - que uma coleção pode ter um significado estabelecido a partir da produção de conhecimento de um objeto museal, e não apenas colocando este em exposição, compondo vitrines que apresentam os objetos, de forma estanque, independente e esvaziado de conteúdo.

Rosana Nascimento destaca que o objeto ao entrar para o contexto de um museu, é visto enquanto um documento, representativo como um suporte de informações que serão extraídas dele mesmo, ao mesmo tempo em que os atos de classificá-lo, estudá-lo e expô-lo vão definir sua significação cultural, desvinculando-o do seu contexto primário, onde o homem lhe deu função e significação de uso.

Para a autora, o objeto museal é o conceito que estamos denominando no contexto museológico, que significa a produção cultural (material e imaterial)

do homem, os sistemas de valores, símbolos e significados, às relações estabelecidas entre os homens, entre o homem e a natureza, que através da modificação da natureza, cria objetos no decurso da sua realização histórica. São os objetos elaborados e existentes fora do homem, mas que refletem as complexas teias de relações entre os homens no processo histórico. (NASCIMENTO, 1998, p.39).

Neste sentido, é um documento tridimensional, que ao ser museificado passa a

representar o seu valor histórico, artístico, econômico, por estar fora do circuito material para o qual foi concebido, ocasionando como consequência a fragmentação enquanto objeto de conhecimento. A autora afirma ainda que " [...] a dimensão pedagógica do Museu, não está relacionada apenas com a apresentação dos objetos, mas certamente, na compreensão da historicidade do objeto museal. Por isso, defende-se a tese que cada objeto traz consigo a sua historicidade, que reflete as inter-relações dos homens com o seu meio e com o fato cultural, num espaço-tempo histórico determinado. Assim, se concretiza uma praxis pedagógica, cuja relação sujeito-museólogo e sujeito-visitante é mediatizada pelo objeto museal, tomado enquanto objeto de conhecimento. (NASCIMENTO, 1998, p.32-33).

Sola observa que: "*[...] a tradicional peça de museu, simbolizado por um fato tridimensional, é apenas um dado de um conjunto de informação museológica, de uma mensagem, e, que não temos museus em função dos objetos que eles contêm, mas em virtude dos conceitos ou idéias que esses objetos ajudam transmitir."* (SOLA, *apud*, NASCIMENTO, 1998, p. 37).

O objeto museal será entendido, portanto, como um vetor para produção de conhecimento, não só para uma exposição, porque é através da pesquisa, que esse objeto irá apresentar várias teias de relações onde está imerso, dando uma dinâmica ao processo de construção do discurso museológico. Sendo assim, o objeto museal enquanto objeto de conhecimento, passa a ser o mediador para o entendimento de determinados momentoshistóricos, levando

ao homem a compreensão e as contradições sociais, já que a manifestação cultural não é algo isolado do seu espaço-tempo histórico.

Pois, os objetos que estão preservados no museu, entendidos apenas como um suporte de informação devido ao seu valor "estético" ou de "fato histórico" passam a ser semióforos, ou seja, são objetos dotados de um significado, e representam o invisível, não sendo manipulados, mas expostos ao olhar.

Esses objetos se tornam símbolos representativos e informativos de determinados segmentos sociais e manifestações culturais, e é através deles, que se podem apresentar as transformações e contradições que a sociedade passa em determinados momentos históricos, pelo fato de que o objeto ao ser preservado no contexto museológico passa a ser visto como um produto.

Assim, tomando a historicidade contida no objeto museal, busca-se explicitar essas relações através de um discurso museológico - a exposição - que, neste sentido, não poderá ter uma composição de objetos, e sim, objetos que estão imersos nas teias de relações onde o espaço-tempo histórico é relativo.

Desta forma, será efetivada a dimensão pedagógica desta instituição onde o passado não estará estático numa vitrine, mas relacionado com o presente, fazendo com que o sujeito ao visitá-lo tenha o entendimento do seu presente que estará explicitado num discurso museológico, ou seja, na exposição.

Uma possível parceria museu escola

As relações dessas duas instituições, museu-escola, tiveram seu fomento incentivado por órgãos vinculados à educação e à prática museológica, como a Unesco. No entanto, essa aproximação cedeu ao museu o papel de ilustrador dos conteúdos escolares, o que foi muito criticado pela bibliografia atual sobre esta realidade em relação ao papel educacional dos museus. Mas, o que tem ajudado a compor um panorama em que os museus são parceiros de instituição escolar, são as possibilidades culturais e didáticas desses espaços, aliadas a

políticas governamentais de valorização do patrimônio, e a políticas educacionais de formação profissional.

Parece-me que não temos hoje, no Brasil, uma cultura de museu constituída. Vale lembrar que o próprio tema era, até bem pouco tempo atrás, associado a coisas velhas, desatualizadas, inertes. Entretanto, é nítida uma política de visitações com o intuito de formação de plateia, de contempladores. O fato de que o número de visitantes de museus estarem aumentando é ótimo, mas para que isso não se resuma a uma estatística de saldo positivo nos balanços e relatórios anuais das instituições ou do governo é preciso que cuidemos da qualidade do atendimento.

Sabemos que o museu é muito mais que um local de acumulação de objetos, sua função é conservar, estudar, valorizar e expor ao público elementos da vida social que estejam ligados de formas diversas à história e à memória. Os museus são fontes de conhecimento, pois materializam um contexto histórico e através de objetos e de outras maneiras preservam a realidade de uma época, de um costume, de uma utilidade, enfim daquilo que foi, pois a partir do momento da entrada de um objeto em um museu ele deixa de exercer sua função original e passa a ser conservado para fins de preservação de memória.

É necessário, portanto, que nessa parceria entre museu/escola seja promovido tanto a instrumentalização, oriundos das escolas nas linguagens e práticas específicas do espaço museal, quanto a adequação desse espaço para a promoção da real interação entre os escolares e o patrimônio cultural e científico. Não se trata de uma subordinação de um ao outro, mas da possibilidade de uma interação pedagógica entre ambas as instituições que respeite as missões e exigências particulares de cada uma.

Portanto, a proposta primordial dessa parceria educativa entre escola e museu, ou seja, a relação social entre essas duas instituições de ensino, uma formal e a outra não-formal, é diversificar as formas de aprendizagem para melhor atender as necessidades dos alunos.

Deve-se levar em consideração, que no diálogo entre educação e cultura é importante formular diretrizes e estratégias, bem como reafirmar o compromisso com a construção da cidadania e com o aprendizado.

Nesse contexto, os museus possibilitam diferentes experiências, como por exemplo, o contato com o objeto de estudo, e a apresentação interativa da temática. Para isso os museus oferecem serviços educativos, desempenhando ações de mediação, contemplando as demandas do público em geral.

No entanto, há também dificuldades entre essa parceria, Supélveda (*apud*, REIS, 2005, p.44) destaca alguns pontos dessas dificuldades. Um exemplo é o professor que se sente excluído muitas vezes por não compreender a linguagem utilizada na concepção da exposição. Outro ponto importante é o fato de que nem tudo o que está exposto faz parte do currículo escolar, e nem dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Há diferença também na metodologia, pois o museu trabalha com tempo reduzido e com formas didáticas diferenciadas, não sistemáticas, e essas características são problemáticas para os professores, que possuem um sistema diferente na escola. E muitas vezes o professor não está preparado para utilizar os objetos de uma exposição para integrá-los na sua prática pedagógica. Pode-se que, pela má formação desse profissional, ele se sinta despreparado para desenvolver uma atividade no museu.

Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê no artigo 62 e 63, 200h de carga horária de atividades culturais durante a formação desse profissional, o que de alguma forma amplia as possibilidades de conhecimento de outros locais importantes na construção e reconstrução de práticas culturais e pedagógicas necessárias à formação de um profissional da educação. E neste contexto, o museu tem sido muito procurado, pois esses profissionais, além das horas exigidas pela instituição de ensino, buscam também um maior entendimento das potencialidades de um museu.

É de extrema importância, portanto, o professor ser reflexivo e investigador de sua disciplina e também da sua prática pedagógica, buscando

sempre compreender o aluno em seu convívio sociocultural, para assim contribuir na melhoria do ensino-aprendizagem.

Diante desta realidade nos deparamos com dois posicionamentos, de um lado professores que reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos e que desafiam a autoridade do professor. Por outro lado, alunos que reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável.

Nesse contexto, as visitas aos museus merecem atenção, para que possam constituir uma situação pedagógica privilegiada como trabalho de análise da cultura material, em vista da compreensão da "linguagem plástica" que alguns professores adotam ao fazer da visita ao museu uma forma concreta de ilustrar suas aulas, fazendo com que os alunos tenham uma visão parcial do acervo. Por isso é preciso desencadear uma ação educativa que estimule a sensibilidade à "linguagem plástica".

De fato, a educação é um ponto chave para se estabelecer uma consciência de fato da história, da memória e da identidade. O trabalho educativo realizado dentro do museu é um caminho viável para a diminuição dessa falta de consciência. Devemos aproveitar o espaço e o público que o frequenta, sejam escolas ou visitantes comuns, para junto deles, efetivar projetos educativos que ao mesmo tempo desmistifiquem visões arcaicas a respeito do museu e o transforme em um espaço de socialização e conhecimento.

Kramer diz: *"[...] para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é lugar de ensinar a cultura, mas, sim, lugar de cultura."* (KRAMER, *apud,* LEITE e OSTETTO, 2005, p.36).

A relação museu-escola, traz a ideia de um espaço de encontro, um espaço de debate, um espaço em que as coisas se produzem e não apenas o já

produzido é comunicado. Como diz Kramer, a *"educação é um processo dinâmico e ininterrupto que não cabe mais num paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados. A revisão do papel dos museus acompanha o rendimento do conceito de formação e de conhecimento, que não pode mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural."* (KRAMER, *apud,* LEITE e OSTETTO, 2005, p.38).

Entender a educação museal sobre uma ótica mais abrangente, portanto, é um passo essencial para a conformação de uma parceria pedagogicamente construtiva entre essas duas instituições.

A ação cultural e educativa em museus

Entende-se por ação cultural, um conjunto de procedimentos envolvendo recursos humanos e materiais, que visam por em prática os objetivos de uma determinada política cultural. Podem ser ações de produção, de distribuição, ação voltada para troca, para o uso, ações culturais de serviço ou de criação. E são três os momentos da ação cultural, primeiramente a atenção é dada à obra em si, seria a salvaguarda do objeto. Posteriormente a atenção é dada ao grupo, à coletividade, uma oportunidade de interação entre a obra e o grupo que a vê. E depois a atenção é dada para o indivíduo, para incentivar a fruição, não só pelo grupo, mas principalmente entre o indivíduo e obra.

A educação em museus, enquanto prática institucional é um campo de estudo bastante abrangente, na medida em que os museus são instituições diversificadas, tanto no que se refere a sua tipologia de acervo, quanto a sua história, contexto sócio-cultural, perfil institucional e tipo o de público frequentador. Ela lida com os conceitos de memória, apreciação e reflexão, pois, a memória construída ao longo do tempo, da qual o objeto é suporte, é vivenciada pelo visitante (observador) que agregará aos diversos significados, já constantes do objeto, o seu significado, que é resultado de sua apreciação pessoal.

Para a construção de um potencial pedagógico é necessário valorizar o papel do

sentir, do intuir, do construir, do fazer parte, trabalhando a importância da vivência nas ações educativas e na sua própria relação com a cultura. Contudo, no aspecto pedagógico é preciso que ele seja aprimorado através de um planejamento estrutural que envolva além da área educacional, os setores técnicos e administrativos, buscando uma clareza maior nos objetivos institucionais. (PIVELLI, 2006, p. 119).

O museu deve conciliar as necessidades de evocação e celebração da memória com a responsabilidade de promover a consciência histórica, utilizando suas obras como objetos de conhecimento.

Mas, a continuidade efetiva do processo educativo é ainda muito difícil pela brevidade de permanência dos participantes, pela ausência de instrumentos adequados para registrar este processo e pela diversidade de público que procura atendimento. Assim em termos de proposta educacional frequentemente predomina apenas a monitoria adaptada para uma determinada finalidade. E geralmente os grupos atendidos são espontâneos ou provenientes de escolas, que pretendem complementar o conhecimento da sala de aula, sem muitas vezes se preocupar com as questões conservacionistas do local visitado.

De acordo com Allard e Boucher (*apud,* MARTINS, 2006, p.21) o desenvolvimento da função educativa dos museus pode ser delimitado em três etapas sucessivas, mas não exclusivas. A primeira delas é marcada pela criação e inserção de museus em instituições de ensino formais, no caso, as universidades.

É o caso, por exemplo, do Ashmolean Museum da Universidade de Oxford, fundado em 1683, com amplas coleções de história natural e geologia. Seu acesso era restrito aos estudiosos pertencentes às elites inglesas com entendimento dos saberes de referência necessários para compreensão das exposições. Muitos museus desse período, que na Europa vai até o século XVIII, trazem embutidas as configurações próprias a uma instituição de pesquisa, e serão eles os responsáveis pela estruturação das disciplinas científicas como a Histórias, a Geologia, a Paleontologia, a Biologia, a Antropologia, entre outras.

A segunda etapa é marcada pela progressiva entrada de um público mais amplo, e de classes sociais diferenciadas, nos recintos museológicos. É como parte de um projeto de nação, em um esforço de modernização da sociedade,

que em fins do século XVIII o museu passa a ser considerado como um lugar do saber e da invenção artística, do progresso do conhecimento e das artes (POULOT, 1983, *apud* ALLARD e BOUCHER, 1991), onde o público poderia formar seu gosto por meio da admiração das exposições.

A terceira etapa do papel educativo dos museus é caracterizada pela chegada de grupos escolares aos museus. A partir dos anos 1960, motivados principalmente pelo movimento da Nova Museologia, verifica-se um importante desenvolvimento dos panoramas educativos, principalmente aqueles voltados aos grupos escolares. (ALLARD e BOUCHER, *apud*, MARTINS, 2006, p.23).

É a partir principalmente do século XX, que segundo Koptke "*os museus passam a ser reconhecidos como instituições intrinsecamente educativas, ou seja, instituições com o atendimento específico para os diversos públicos explicitando objetivos pedagógicos precisos"*. (KOPTKE, *apud,* MARTINS, 2006, p. 22).

Essa relação irá se desenvolver com mais força, com a entrada maciça de grupos escolares de todas as faixas etárias em todos os tipos de museus.

Diversas questões contribuem para a composição desse panorama: a diversidade do acervo e as características comunicacionais de cada museu, a inserção temática dessatipologia patrimonial nas necessidades e currículos escolares, questões políticas e legislativas de ambas as instituições, ideais e teorias educacionais e formação de profissionais.

A imensa variedade de museus existentes atualmente, tanto no que se refere à tipologia de acervo como às práticas e tendências profissionais, permite a delimitação de um amploleque de possibilidades pedagógicas. O entendimento da natureza da experiência sóciocultural- educativa proporcionado por uma visita a um museu é o resultado de diversos fatores que incluem, entre outros elementos, os interesses e atitudes do visitante, suas experiências pessoais prévias, combinados com a proposta pedagógica do museu e suas características comunicacionais e de salvaguarda.

É necessário, portanto, definir quais níveis de interação poderá ser estabelecido entre as instituições. Para tal, devem-se conhecer essas coleções

museológicas de modo a determinar quais as possibilidades, frente aos objetivos desejados. Por outro lado, a análise dos programas escolares permite um real conhecimento dos objetivos, estratégias, conteúdos e públicos da escola, permitindo-se definir essa interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as possibilidades de interação entre museus e escolas a partir das intenções e das práticas dos profissionais envolvidos nessa relação, é o norte que guiou as análises empreendidas ao longo desse estudo. Considera-se que os museus têm enorme potencial educacional que, para ser aproveitado de forma construtiva pelas escolas, traz a necessidade do estabelecimento de um diálogo interinstitucional na busca de objetivos comuns.

Essa afirmação parte de um determinado olhar sobre a instituição museal que busca caracterizá-la como um local onde, a preservação dos bens patrimoniais, está acoplada à comunicação de suas pesquisas para um público amplo. Entender os museus dessa forma traz à tona a evolução que transformou essas instituições de depósitos de pesquisa de poucos, para locais onde exposições e ações educativas buscam promover interpretações e interações diversas do público com o seu patrimônio cultural e natural.

Enfatiza-se a importância da constante atividade de pesquisa nos museus, como compromisso básico da indispensável negociação com o público visitante, com a intenção de promover o encontro de horizontes deste com o da equipe de profissionais destas instituições e também com educadores.

Definir os objetivos e as missões dos museus e verificar se foram alcançados requer, portanto, uma complexidade de esforços que envolvem mais que a realização periódica de *avaliações*. O planejamento, a formulação de planos de trabalho, o controle de riscos e de recursos, a efetiva execução das atividades, a interação das fases e etapas de trabalho bem como dos profissionais envolvidos, a recuperação e registro do aprendizado obtido com o trabalho, tudo isso é somado às *avaliações*, que devem ser contínuas e processuais, não respondendo unicamente à gestão de museus. Avaliar é,

portanto, desvelar a realidade, aprimorar ações, promover atitudes e posturas, enfim, atribuir valores.

As considerações finais apresentadas não têm por objetivo servir como conclusões fechadas e incontestáveis, ao contrário, é um processo de continuidade para que outros profissionais a partir desse estudo aperfeiçoem a sua prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

.ALLARD, M. et al. La visite au musée. déc. 1995-jan. 1996 Réseau. *In:* MARANDINO, Martha. A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. **história Ciências, Saúde – Manguinhos,** v. 12 (suplemento), p. 161-81, 2005

ALMEIDA, Marcelina das Graças. **Museu, memória e educação**. Cadernos de Filosofia Ciências Humanas/ Departamento de Filosofia e Ciências Humanas; Faculdade de Ciências humanas e Letras. UNICENTRO - Newton Paiva. v.6, n.10, Abril 1998. Belo Horizonte: UNICENTRO - Newton Paiva, 1998.

BAZANELLI, Claudia Gobbi. **Museologia e Turismo**: as possibilidades de parceria em uma proposta integrada para a cidade de Itu, SP. Curso de especialização em Museologia. MAE/USP, 2002.

CAMPOS, Vinicio Stein. **Elementos de museologia**. História dos museus. 1º vol. São Paulo: Tipografia Santa Rita, 1965.

CHAGAS, Mário de Souza. A Dimensão pedagógica do museu. Boletim Programa de Museus n.6. F.N.Pró-Memória, 1985. *In:* NASCIMENTO, Rosana. **O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na**

dimensão pedagógica do museu. 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989. CURY, M. X. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 365-80, 2005.

GIMENO SACRISTAN, J. O currículo. Reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998. *In:* MARTINS, L. C. **A relação museu/escola:** teorias e práticas educacionais nas visitas escolares ao museu de Zoologia da USP. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

GIRAUDY, Danièle. BOUILHET, Henri. **O museu e a vida.** Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-memória; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro – RS; Belo Horizonte: UFMG, 1990.

MAGALHÃES, Aloísio. E Triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. *In:* NASCIMENTO, Rosana. **O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu.** 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

MALDANER, Camila. SILVA, Nara Regina Nunes. **Educação e museus:** experiências e possibilidades educativas através da visitação a museus. VIII Encontro Latino Americano de Iniciação Cientifica e IV Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba.

MARANDINO, Martha. **A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12 (suplemento), p. 161-81, 2005.

MARTINS, L. C. **A relação museu/escola:** teorias e práticas educacionais nas visitas escolares ao museu de Zoologia da USP. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe Alencar de. Escola e museu de arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. *In:* **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

NASCIMENTO, Rosana. **O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu.** 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

PEIXE, Giselle. BIGARELI, Silvia. **Projeto Museográfico**. Exposição de longa duração: Rainha do Céu, Mãe dos Homens, Aparecida do Brasil. 2004.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In. KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 3ª ed.. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

PIVELLI, S. R. P. **Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação**. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museu e Arquivo: Laboratórios de Aprendizagem e Descobertas,
In: **A Memória e o Ensino de História.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC-ANPUH/RS, 2000.

REIS, Bianca Santos Silva. **Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida**. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. Lições das coisas (ou Canteiro de Obras) – Através de uma metodologia baseada na educação patrimonial. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: DE-PUC. *Apud*: LEITE, Maria Isabel. OSTETTO, Luciana E. (Orgs). **Museu, educação e cultura**: encontro de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SANTOS, Maria Célia T. M. **Museu, Escola e Comunidade, uma integração necessária.** Bahia: Bureau Gráfica e Editora, 1987. *In:* **Educação e museus:** experiências e possibilidades educativas através da visitação a museus.

SANTOS, Maria Célia. Repensando a ação cultural dos museus. [s.l.] 1988. p.6. (mimeo.). *In:* NASCIMENTO, Rosana. **O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu.** 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

SUANO, Marlene**. O que é museu?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

SUPÉLVEDA, L. K. REIS, B. S. S. A caminho do museu: lógicas e processo de acesso do público escolar aos museus de ciências. RED-POP: Santiago, Chile. 2001. *In:* REIS, Bianca Santos Silva. **Expectativas dos professores que**

visitam o Museu da Vida. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

VALENTE, M. E., CAZELLI, S. e ALVES, F.:Museus, ciência e educação: novos desafios.**História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

O LÚDICO NO MEIO PEDAGÓGICO

Emidio Alves de Souza

RESUMO

Ludopedagogia, onde *ludo* vem de **lúdico**, que relaciona os jogos e as brincadeiras, *pedagogia* é a ciência da **instrução** é a educação. Técnica é o conjunto de métodos e processos de uma arte. Pode-se dizer então, que o ato de brincar (o lúdico) é uma ação importante para o desenvolvimento humano, onde o imaginário e técnicas de aprendizagem relacionam - se a partir do trabalho do educador, conforme especificidade de cada indivíduo. Nesse processo, a criança começa a ser inserida no mundo social, cheio de regras, como os jogos e brincadeiras, daí tal importância e tal identificação do lúdico na aprendizagem. De forma mais estrita, podemos tratar a ludopedagogia como um segmento da pedagogia dedicado a estudar a influência do elemento lúdico dentro da educação. Muitos pais, gestores e até professores ainda veem de forma negativa a mistura entre diversão e educação. Posto isto, este artigo propõe uma reflexão acerca do brincar, principalmente nas séries iniciais para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: educação; ludicidade; aprendizagem.

Brincar hoje nas escolas, não está contemplado de forma adequada no plano político e pedagógico; o lúdico não é considerado um eixo do trabalho infantil. Há um bom tempo, as escolas não dão o devido valor ao Brincar. Valorizar, neste caso, significa cada vez mais proporcionar o brincar neste espaço e, também, munir os profissionais de conhecimentos para que possam entender e interpretar o Brincar, assim como utilizá-lo para que auxilie no desenvolvimento da criança, bem como, na construção do aprendizado da mesma.

Assim, a discussão empreendida nesse estudo está relacionada a uma pesquisa, cujo foco de análise voltou-se para a questão da importância do lúdico, mais especificamente para as práticas educativas na educação infantil. A questão da importância do brincar na educação infantil parece de antemão tema óbvio, fácil de conclusão. Porém, assumir a atividade lúdica como instrumento norteador do trabalho docente, requer mais que um discurso bem estruturado, pois é um compromisso que deve ser assumido por todo professor de educação infantil.

Portanto, o brincar, enquanto fator referente à atividade lúdica deve condicionar a educação da criança numa perspectiva de emancipação por meio da experiência. Oliveira (2000, p. 76) defende que:

> [...] educadores infantis precisam fomentar situações cotidianas nas quais a criança possa manipular construir imaginar, criar e reaproveitar materiais que aparentemente não tem símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis.

De que maneira, então, o professor pode promover situações que estimulem a aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem que esta se desvincule do brincar?

O que possibilita a criança a aprender brincando? E como a instituição pode organizar-se enquanto espaço lúdico para o processo de ensino e aprendizagem da criança?

Como promover um equilíbrio entre o brincar e o ensinar?

Diante destas indagações e inquietações o presente estudo vem elencar estratégias destacando algumas possibilidades de estruturar atividades no espaço de educação infantil, que propiciem um maior contato da criança com o lúdico a partir de espaços e de materiais acessíveis.

De acordo com Chateau (1987, p.11) no francês “jouer”, significa tanto “jogar”, quanto brincar” bem como “representar”, no português ora utiliza-se de um termo ora de outro, porém o caráter lúdico da educação infantil se constitui através de todas estas práticas que são essenciais para o desenvolvimento da criança.

Para Kishimoto (2003, p.7) jogo, brincadeira e brinquedo possuem significados distintos. Portanto, brinquedo é entendido como instrumento, suporte de brincadeira, brincadeira como uma descrição de uma conduta estruturada com regras e o jogo designa tanto o objeto, como as regras da ação da brincadeira.

Sendo assim, torna-se necessário considerar o lúdico por Todas essas vertentes, jogo, brincadeira, representação e brinquedo, entendendo assim estes não como componentes distintos da atividade lúdica, mas sim como peças de um quebra-cabeça que configuram a ludicidade na educação.

Nessa perspectiva Schiller (apud Chateau, 1987, p.11) afirma que o “homem só é completo quando brinca”, ou seja, a brincadeira é peça fundamental na construção da identidade da criança enquanto sujeito.

FroebeL (apud Kishimoto, 2008, p.68) configura o brincar como a fase mais importante da infância, onde a criança por meio desta atividade desenvolve uma representação auto-ativado interno, atendendo assim a necessidades e impulsos internos.

Para a criança, brincar, é sinal vital, é sinônimo de vida ativa, sendo assim é possível considerar esta atividade como meio da criança dominar conflitos e experiências cotidianas.

Compreender a importância do brincar envolve o entendimento sobre o porquê a criança brinca e quais as necessidades e aspectos que envolvem essa atividade lúdica.

Alguns estudiosos defendem que a criança brinca simplesmente por gostar outros atribuem ao brincar uma necessidade que a criança desenvolve para dominar conflitos da vida diária.

Santos (2008, p.111) alega que alguns autores defendem que a criança brinca por prazer, outros dizem que ela brinca para dominar angústias ou dar vazão à agressividade. Sendo assim, é possível perceber que o desenvolvimento infantil encontra no brincar mecanismos para impulsionar este processo.

Portanto, o brincar se configura como atividade social e cultural da criança e é ação que condiciona o infantil ao mundo real por meio de uma experimentação antecipada dos fatos cotidianos.

De acordo com Piaget (1975) (apud Kishimoto, 2001, p. 59) quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade.

Além do brincar ser sinônimo de vida para a criança é também meio pelo qual esta consegue conhecer, expressar-se e evoluir enquanto ser humano ativo. É nesta perspectiva que Friedmann (1998, p. 30) afirma que as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. A autora define o brincar como um direito da criança, pois brincar segundo ela é uma atividade que integra a vida social das mesmas.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOVIMENTO INFANTIL

No que se refere ao desenvolvimento infantil brincar oferece contribuição em vários aspectos e a falta desta atividade pode ocasionar graves consequências para o futuro da criança em desenvolvimento.

Teles (1997, p.13) apresenta algumas consequências em torno da falta do brincar na infância que leva a criança a desenvolver determinadas posturas como: a falsidade; a dissimulação; a agressividade; o desajustamento sexual; vícios; neuroses; falta de iniciativa; isolamento; timidez; preguiça ou lentidão; falta de criatividade.

Portanto, é necessário que se promovam condições para que o brincar aconteça na vida da criança, sem que esta atividade seja tomada como algo inútil ou “não produtivo” perante a sociedade. O brincar precisa ser uma pratica reconhecida por pais e professores, pois o reconhecimento da relevância deste na vida do infantil é condição essencial para o desenvolvimento da criança criativa, de sua autoestima positiva, e da criança segura e equilibrada. (TELES, 1997, p.20).

Desse modo, em se tratando de desenvolvimento infantil, é necessário também elencar os cinco estágios de desenvolvimento mental da criança. Piaget (1975) as classifica como: sensório-motora (nascimento aos 2anos), fase pré-operatória que compreende o pensamento simbólico (2 anos aos 4 anos) e o pensamento intuitivo (4 anos aos 7anos), fase das operações concretas (7 anos aos 12 anos) e das operações formais vai dos 12 anos em diante.

Piaget (apud Teles, 1997, p.26) designa como fase sensório-motora (0 a 2anos) quando:

> [...] a criança desenvolve o que ele chama de esquemas circulares, pois o bebê, ao descobrir sua capacidade, volta a repetir sempre o movimento. No primeiro mês, ele apenas exerce os reflexos; de 1 a 4 meses, coordena os reflexos e reações; de 4 a 8 meses, repete, intencionalmente, as reações que produzem resultados interessantes; de 8 a 12 meses, distingue os meios dos fins; de 12 a 18 meses, faz experimentação ativa; de 18 a

> 2 anos, adquire a capacidade de reagir e pensar sobre objetos e acontecimentos que não são imediatamente observáveis.

Nesse momento da vida a criança segundo, Buhler (apud Teles, 1997), desenvolve a chamada brincadeira funcional quando a criança encontra prazer na observação de seus próprios movimentos, (olha a mãozinha, os movimentos de braços e pernas, leva o pé até a boca, joga as coisas no chão repetidamente etc).

Isto revela que desde o nascimento o bebê estrutura maneiras por meio do brincar de adaptar-se a um mundo novo que devera conhecer e compreender. Assim a criança utiliza-se nos primeiros meses de vida, da sua capacidade perceptiva para estabelecer noções do ambiente e do mundo que a cerca, pois sua capacidade motora limita sua capacidade de exploração.

Por isso, desde que nasce a criança deve ter oportunidade de por meio de brincadeiras vivenciar experiências visuais, táteis e motoras, pois ao nascer já pode ver muito bem e se manifestar ao toque. (SANTOS, 2008, p. 17).

Em se tratando de desenvolvimento auditivo, é importante um diálogo com o bebê e proporcionar através de estímulos alguns sons, apresentando músicas que sejam introduzidas durante sua rotina. Isso deve ocorrer, por exemplo, quando a criança chora, vai tomar banho se alimentar, enfim ao decorrer de seu dia-a-dia. De acordo com Santos (2008, p.18):

> A música será um estímulo durante toda a infância e sempre lhe agradará. As experiências musicais, muitas vezes, apenas como fundo, estimulam e permitem o aumento de atenção do bebê e o deixam tranquilo. Aos poucos, introduzir outros efeitos sonoros, como chocalhos, sinetas ou palmas, pois o bebê, nessa fase, percebe os sons; os suaves lhe agradam e os fortes e repetitivos o assustam.

Os bebês nascem com reflexos que originam as ações, que por sua vez levam as brincadeiras, portanto nessa fase o corpo e móbiles também são brinquedos atraentes para o bebê, por seu colorido e movimentos.

No que se refere ao desenvolvimento da percepção visual o móbile é um ótimo brinquedo que preso ao teto ou no berço chamará a atenção do bebê e ele passará bons momentos observando os movimentos das formas e cores, “e se colocado ao alcance de suas mãos ele poderá também provocar movimentos”. (SANTOS, 2008, p.28).

Para estimular os movimentos e a sustentação da criança, pode-se indicar o cilindro de espuma que permite ao adulto, realizar juntamente com a criança uma série de exercícios a fim de sustentar cabeça e tronco em movimentos amplos.

Além destes, pode-se utilizar de brinquedos de pelúcia, bonecas macias, brinquedos de vários sons, todos estes ajudarão no desenvolvimento tátil, visual e auditivo do bebê (SANTOS, 2008, p. 27).

Na fase de quatro a seis meses de idade o bebê possui mais agilidade em seus movimentos onde consegue fixar mais os objetos e também é capaz de fazer discriminação visual.

Santos (2008, p. 30) assim acredita que:

> É o momento propicio para oferecer objetos e brinquedos atraentes e coloridos para que ele possa ver tocar e pegar. Nas primeiras experiências visuais e táteis o bebê primeiro pega, toca, morde e logo joga fora; em seguida realiza a mesma rotina, sentindo mesmo prazer nessa atividade. Sente necessidade de que o adulto participe, recolhendo os objetos que jogou fora.

No que se refere ao desenvolvimento motor, da criança de quatro a seis meses, esta já possui um maior domínio sobre seu corpo e consegue perceber

melhor os elementos de seu ambiente, portanto, as noções espaciais e temporais se configuram por meio dos sentidos em conjunto com experiências concretas do cotidiano.

Nessa fase também o bebê começa a perceber melhor o mundo a seu redor, onde desenvolve algumas brincadeiras utilizando-se de seu corpo e alguns objetos para brincar. Assim, a mãe ou professor (a) de educação infantil já podem apresentar o mundo ao bebê, mas, de maneira moderada de forma que este vá se reconhecendo e aprendendo o mundo a sua volta de maneira processual.

As brincadeiras neste estágio de desenvolvimento da criança se tornam tão essenciais para o desenvolvimento desta quanto à alimentação e o hábito de dormir. Outros instrumentos como o rolo de espuma, auxiliam no desenvolvimento dos movimentos amplos e ajuda a criança a engatinhar.

Posicionar o bebê de joelho atrás do rolo e colocar um brinquedo na frente, estimulando-o a alcançar o brinquedo. “Colocá-lo de bruços sobre o rolo, segurando-o pelos joelhos, e rolar suavemente”. (SANTOS, 2008, p.37-8).

Essas são medidas que estimulam o envolvimento do bebê com ambiente promovendo seu desenvolvimento permeado de experiências, que o ajudarão a internalizar medidas de superação física.

No que se refere às crianças de sete a doze meses, pode-se dizer que é tempo de brincar sozinho, a criança domina seu espaço de modo que consegue agora explorar além do que lhe é apresentado.

Portanto, nesse período é interessante e essencial para criança proporcionar brincadeiras que estimulem os sentidos e o seu deslocamento, pois à medida que o bebê fica mais móvel, podendo deslocar-se no ambiente, sai à procura de seus brinquedos e domina seu espaço. (SANTOS, 2008, p.49).

Na idade de um a dois anos a criança realiza grandes conquistas no que se refere a sua independência, pois é neste estágio que desenvolve a fala e passa do estágio de bebe para criança, onde algumas atividades são importantes principalmente as que podem estimular a linguagem como, a mudança de entonação da voz e sentido das freses; os objetos mudando seu

uso convencional; os brinquedos mudando seus significados e usos ou aceitando a imagem que eles propõem; os espaços modificando-os, pintando-os e atividades de desenhar, contar histórias e criar personagens e etc. (ABRAMOWICZ, 1999, p.59).

Dos quinze aos vinte e quatro meses há uma maior independência motora na criança que se revela na mudança de postura para a posição ereta, ficando em pé e caminhando. Além disso, o bebê possui maior articulação de palavras e na realização de ações sem ajuda de adultos. (SANTOS, 2008, p.57). É nessa fase que a criança começa a estruturar sua autonomia e confiança, começa também a estabelecer brincadeiras coletivas e utiliza o outro mais como objeto e não como participante da ação.

É nessa fase que a criança se apropria bastante do faz-de-conta, onde pessoas podem ser objetos e vice-versa, tudo é inserido em um mundo de imaginação repleto de fantasias e ilustrações. Essa é a etapa da vida da criança na qual esta desenvolve a brincadeira imaginativa (TELES, 1997), onde a criança atribui significados as ações devendo “fazer de contas” em relação a qualquer coisa. Assim a criança nessa idade também consegue fazer imitações da rotina e do que os adultos representam para ela.

De acordo com Santos (2008, p. 69):

> Esse gênero de brincadeira ajuda a criança a se posicionar como pessoa. Ela se sente diferente das demais e, ao mesmo tempo, semelhante, podendo fazer o que elas fazem, pela imitação. Também é capaz, nesse período, de usar as coisas, pessoas e objetos com outro sentido, pois esta entrando no mundo do faz-de-conta, nesse período de usar as coisas, pessoas e objetos com outro sentido [...].

Em se tratando do desenvolvimento da percepção visual, da imaginação e a curiosidade na criança dessa faixa etária, recomendam-se brinquedos como

o caleidoscópio onde ensinando a criança a girá-lo permite com que esta observe o efeito causado pelos os movimentos dos espelhos. (SANTOS, 2008, p.72).

Percursos motores (caminhos feitos com diversos materiais, de maneira que a criança ultrapasse obstáculos usando seu corpo em varias posições) são um ótimo estimulo para desenvolver a motricidade, a noção de espaço, a curiosidade e a capacidade de vencer desafios. Desse modo esses são alguns brinquedos que podem auxiliar no desenvolvimento infantil na faixa etária de dois anos.

Na idade de dois a três anos a criança ainda é imatura, pois a pouco deixou de ser bebe, porém sua atividade motora é mais aprimorada onde já é capaz de correr, pular, escalar.

No que se refere à linguagem consegue dominar melhor o aparelho fonador, e é também mais social e mais segura de seus atos. Nesse sentido é na brincadeira de faz-de-conta que a criança pode aprender muita coisa sobre o comportamento social. (SANTOS, 2008, p.81).

Em se tratando de seu desenvolvimento motor, na fase de três anos, é extremamente importante propiciar a criança diversas experiências táteis, pois tais experiências de acordo com Santos, (2008, p. 82), desenvolvem a capacidade criativa da mesma.

Levando em consideração o desenvolvimento auditivo é preciso introduzir a música na vida da criança nessa fase, porém se faz necessário priorizar os sons que as próprias crianças emitem, dessa maneira se tais sons emitidos pela criança forem valorizados, aos poucos através de brincadeiras, vão se organizando e surgindo cantos, ritmos e músicas. (SANTOS, 2008, p.86).

Ainda neste estágio de desenvolvimento de três anos a criança constrói uma conversa mais elaborada, e também desenvolve a fala egocêntrica. Já o desenvolvimento motor da criança nessa idade esta atrelado a experiências motoras, “pois na alegria de andar, correr e pular estão presentes o prazer, o

domínio de si mesma, o desafio da descoberta e a vontade de vencer obstáculos". (SANTOS, 2008, p.89).

Dessa maneira considera-se o brincar como fator único e primordial ao desenvolvimento infantil.

Brincar para a criança de dois a três anos é meio de expressão que representa suas experiências, o conhecimento de seu pequeno mundo, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e suas fantasias. (SANTOS, 2008, p.90).

Abordando ainda o desenvolvimento infantil por meio dos estágios de pensamento, destaca-se o pensamento intuitivo, (4 á 7 anos) que segundo Teles (1997, p.26) há:

> [...] uma crescente capacidade para formar conceitos, com uma, cada vez maior, coordenação gradual das relações lógicas. Contudo, o pensamento é ainda imperfeito e a operação de pensamento é superada pelos ilusórios efeitos da observação. As conclusões são intuitivas, baseadas na observação.

Esta é a idade que a criança passa a realizar as "brincadeiras construtivas", em que esta relacionada com a alegria de realizar algo.

Nessa fase da vida também Aberastury, (1992, p.83) enfatiza que se no início da vida a criança passou do brinquedo como corpo para o brinquedo com o objeto, agora irá abandonando esses objetos para se orientar novamente e, de modo definitivo, para seu corpo e o de seu par. É necessário destacar também a fase das operações concretas, (dos 7 aos 12 anos) onde a criança já se utiliza da lógica para manipular os objetos concretos, porém ainda não nas proposições da linguagem.

O último estágio de desenvolvimento do pensamento segundo Piaget (1975) é a fase das operações formais, por volta dos 12 anos, segundo ele a criança é capaz de pensar de forma dedutiva. (PIAGET apud TELES, 1997, p.26).

A partir desta faixa etária Buhler (apud TELES, 1997) afirma que se estabelecem as brincadeiras sociais, onde se é possível classificar em brincadeira solitária, quando o indivíduo brinca sozinho; brincadeira observativa, a criança observa apenas; brincadeira paralela brinca ao lado de outra criança e brincadeira associativa, onde a criança coopera com o outro para realizar algo, em prol de um objetivo.

Teles (1997, p.17) declara, porém que: Até os três anos, a criança raramente aplica quaisquer regras em suas brincadeiras. Depois dessa idade, a elaboração de regras principia, mas elas mudam rapidamente, de acordo com a vontade de seus líderes. Em uma fase posterior, descrita por Piaget como a fase coercitiva (lá pelos 10 anos), as regras são fixadas de uma vez para sempre e não podem ser alteradas. Depois de 13anos, começa a fase realista, quando as regras são sujeitas a discussão.

Kishimoto (2003, p.38), traduz os estudos de Piaget como “orientações cognitivas” onde para o autor, cada ato de inteligência é definido por duas tendências: assimilação e acomodação.

O brincar neste caso, é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação.

Perante tais considerações identifica-se que uma criança que não recebe os estímulos lúdicos necessários em cada estágio, não consegue consequentemente evoluir para o próximo, pois a ausência de experiências deste gênero afeta este exercício.

Ainda abordando a teoria piagetiana sobre o jogo, Kishimoto (2003, pps. 39 e 40) observa que este, aponta ao longo do período infantil, três sucessivos sistemas de jogos: o de exercício, simbólico e de regras.

O jogo de exercício acontece durante os primeiros 18 meses de vida, este envolve a repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações e com propósitos de mero prazer derivado de atividades motoras.

Os jogos simbólicos acontecem no segundo ano de vida, com o aparecimento da ação da linguagem e da representação. Para Piaget (1975) a

brincadeira do faz-de-conta que acontece nessa idade, é uma atividade solitária, envolvendo a singularidade.

O terceiro tipo de jogo, o de regras, marca a transição da atividade individual, para a socializada. Este jogo não ocorre antes de 4 anos e predomina na fase de 7 a 11 anos. Para o autor a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integra o grupo social.

Em suma, Kishimoto (2003, p. 40) apresenta as considerações de Piaget (1975) sobre o jogo sendo:

> (...) processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados. Com o advento da capacidade de representação, a assimilação fica não só distorcida, mas também fonte de deliberados faz-de-conta. Assim, o jogo de faz-de-conta leva a criança a rever sua experiência passada para a satisfação do ego mais do que a subordinação à realidade.

Abordamos até aqui o desenvolvimento da criança mediante os estágios do desenvolvimento do pensamento infantil elaborados por Piaget, com contribuições de Santos (2008) para algumas atividades e brinquedos capazes de contribuir para o desenvolvimento da criança, porém neste trabalho será abordado o desenvolvimento da criança no que se refere à educação infantil, ou seja, faremos um recorte da criança e seu desenvolvimento na idade de 0 a 5 anos. Pois como determina a nova Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, (BRASIL, 2006, p.4) o ensino fundamental passa a ter duração de nove anos. Reduzindo assim consequentemente a educação infantil para cinco anos.

O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Não se pode falar de educação de crianças sem se falar do brincar, este é um “processo” que atua de forma significativa no desenvolvimento da criança.

Portanto, o brincar não pode dissociar-se da escola, principalmente dos centros de educação infantil, do contrário estaríamos negando a criança o seu direito de ser quem é, um individuo em desenvolvimento pleno que se constrói em meio a ludicidade.

Sendo assim o professor em consonância com a instituição de ensino deve buscar respaldo nas leis que regem a educação infantil, para que consiga traçar metas de ensino adequadas às crianças, procurando pautar o trabalho educacional em um currículo coerente e que atenda as necessidades das mesmas.

Em se tratando da relação entre escola e brincar o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998, p.6) aponta:

> Metas de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos os direitos a infância são reconhecidos.Visa, também contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador, dessa etapa educacional,em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação pela s crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Nesta perspectiva é necessário que o professor este ja sempre disposto a elaborar propostas lúdicas, que incluam o brincar em todo processo do trabalho na educação infantil, onde por meio deste, seja possível mediar à aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ajudando-a progredir na definição de sua identidade, em meio ao ambiente social que a cerca e nas formas de comunicação e linguagem a serem elaboradas por ela.

Brincar é algo muito sério quando nos referimos à educação infantil.

Porém em se tratando de educação pré-escolar, o brincar muitas vezes é caracterizado como algo “não sério”, ou atividade de momentos livres, no que se refere às práticas educativas. E, assim, Kishimoto (2001, p.37) nos chama a

atenção para o preocupante fator de que na pré-escola o brincar, provém de uma atureza livre, deste modo parece incompatibilizar-se com a busca de resultados dos processos educativos.

Porém os professores precisam atentar-se para o desenvolvimento do brincar também

enquanto instrumento mediador de conhecimento e não só como “atividade de horas livres.”

Sendo assim, levantamos a referida questão, Como promover um equilíbrio entre o brincar e o educar?

Torna-se necessário desse modo, fazer uma quebra com o paradigma de que o brincar é algo que não exprime seriedade e organização, mas torna-se relevante considerar que as atividades lúdicas podem acontecer em meio, ou não ao planejamento do professor.

Para elucidar este pensamento, Moyles (2002, p. 27) apresenta algumas situações de ensino em um contexto pré-escolar, onde em um dos cenários apresentado, crianças brincam livremente com diferentes materiais de montar, no primeiro momento as crianças exploram os materiais até se familiarizarem com os mesmos. Em seguida a professora intervém, causando uma provocação nos alunos, esta monta um cubo de quadrados de Polydron e inclui uma tampa de dobradiças, dessa forma a educadora desafia as crianças a fazerem construções parecidas, envolvendo as crianças em um brincar dirigido. As crianças assim construíram prontamente seus próprios cubos desenvolvendo demasiadas discussões sobre os projetos juntamente com a professora. O material foi guardado para uma outra ocasião de exploração. Quando retomaram os materiais, as crianças foram capazes de construir cubos mais elaborados, onde formaram cubos com tampas de dobradiças, desta vez incluindo pequenos personagens de plástico dentro. Isso levou uma criança a mudar sua tampa, acrescentando um outro quadrado ao topo e apoiando um quadrado contra o outro para fazer um telhado: nesta ação das crianças aconteceu um brincar livre e uma nova aprendizagem de uma só vez.

O professor de educação infantil precisa desenvolver certa sensibilidade, frente à criança e seu processo de desenvolvimento, de modo que este consiga romper com o comodismo e sua alienação

frente ao processo educacional, pois tais posturas prejudicam a ludicidade e acabam reduzindo a educação pré-escolar a práticas maçantes de ensino, proporcionando às crianças, atividades que limitam e reduzem sua capacidade de experimentação e exploração do mundo, sem que estas possam estabelecer relações e desenvolver experiências.

Tendo isso em vista, é preciso que o professor assuma um papel de mediador e que consiga auxiliar a criança valorizando o caráter lúdico da educação de modo que este possa levar à criança a construção de um conhecimento significativo.

A criança pré-escolar se encontra em um momento marcado por um estado altamente simbólico, sendo assim vê-se a necessidade do lúdico nos métodos de ensino para as crianças.

Porém é claro que não se pode considerar o brincar como único recurso metodológico de ensino, mas é possível sim constatar que o brincar possui sua importância no que se refere à imaginação, fantasia, divertimento, alegria e prazer durante o aprendizado das crianças.

Diante de tais considerações torna-se relevante abordar então a questão quanto às necessidades e direitos de nossas crianças em relação ao brincar.

O Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.22) trata o brincar como atividade primordial na configuração da identidade e construção da autonomia na criança. Deste modo o documento afirma que:

> [...] é o brincar agente significante no fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde poder representar determinado papel na brincadeira de faz-de-conta, com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como

> atenção, a imitação, memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Reconhecendo o brincar como um direito das crianças torna-se interessante abordar o que consta no Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 58 em relação ao processo educacional, onde segundo o documento, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

Tal liberdade de criação e acesso a cultura, concretiza-se na ação da atividade lúdica em meio à ação educativa, pois o brincar possibilita que as habilidades infantis sejam praticadas através das ações lúdica.

Portanto, brincando a criança atravessa os limites do que é possível e supera suas habilidades emocionais, físicas e psíquicas.

Cabe então ao professor infantil estar a par de todas a leis que regem e norteiam o processo educacional da criança. Além de dominar as políticas publicas sobre educação infantil que consequentemente vão enfatizar o brincar como atividade primordial no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

A escola que pretende estabelecer uma inter-relação entre o conhecimento e o brincar, precisa também propor um currículo que estabeleça princípios lúdicos e destaque a atividade do brincar nas propostas a serem desenvolvidas.

Sendo assim cabe a escola repensar a estrutura do currículo que direciona as atividades, de modo que este seja construído e reconstruído sempre a partir daquilo que os alunos apresentam como necessidade de saber, para que o currículo não caia em uma prática de construção paralela a aquisição do saber na criança.

Moyles (2002, p.100), deixa claro então que o brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos,

estes, em si mesmos, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular, pois de acordo com a autora, encorajar o brincar como um meio de aprendizagem e manter a motivação e o interesse por meio do brincar são estratégias equivalentes á instrução direta.

Cabe, então, a escola dentro desta perspectiva, cuidar para que a elaboração do currículo apresente estratégias que integrem a importância do brincar e das atividades lúdicas, no processo educacional das crianças.

Trabalhar com projetos em sala de aula não significa apenas estruturar as atividades em propostas lúdicas e dinâmicas, mas sim organizar os conhecimentos a serem trabalhados de modo que as crianças consigam explorar e aprimorar seus conceitos sobre determinados temas, sem que o trabalho educacional caia na superficialidade.

Entendemos, portanto, que Projetos precisam trazer para a escola uma possibilidade de exploração lúdica dos assuntos a serem trabalhados, ocasionando uma educação de múltiplas aprendizagens.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos compreende também um comprometimento maior do professor com o domínio do conteúdo a ser ministrado. O professor para estabelecer situações ricas e contextualizadas de aprendizagem para a criança, precisa saber muito sobre os temas enfocados. (BARBOSA; HORN, 2008, p.40).

Além disso, a estruturação do trabalho pedagógico por meio dos projetos precisa partir de situações problemas, de uma interrogação que afete o grupo escolar tanto do ponto de vista social, emocional como cognitivo.

Portanto, os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. (BARBOSA; HORN, 2008, p.40).

Dois gêneros de conhecimentos permeiam a composição do projeto segundo Barbosa e Horn, (2008, p.41); seriam eles o conhecimento do professor a cerca da criança com qual trabalha e dos temas relevantes à infância

contemporânea e o segundo conhecimento seria aquele em torno dos conteúdos das disciplinas.

Assim, o professor necessita estar atento e exercitar uma participação efetiva na educação da criança, no que se refere à composição do currículo escolar, de modo que este venha estar a par do que compõe e deve compor o currículo educacional infantil.

O professor deve estruturar o curriculo em educação infantil, promovendo uma relação sincronizada entre o brincar e o planejar na educação infantil, planejando as ações e as atividades que vão sendo construídas durante o percurso do ensino-aprendizagem das crianças.

Um projeto é uma abertura para variadas possibilidades, de caminhos imprevisíveis, criativos e ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. (BARBOSA; HORN, 2008, p.42).

A projetualidade na escola implica em uma articulação entre proposta pedagógica e a organização do ensino em projetos de trabalho, isto requer uma participação de toda a comunidade escolar incluindo: alunos, professores, funcionários, direção e pais dos alunos. Essa ação deverá ser uma construção coletiva da perspectiva de cidadão que a escola pretende formar.

Nesta linha de pensamento, é importante entender a proposta pedagógica como um instrumento que responda ás necessidades sociais da comunidade e a partir disso, desvelar o “para que” e “para quem” se ensinar. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 43-4).

Quando nos referimos a Projeto de trabalho, estamos também tratando de um exercício de organizar estratégias e materiais, colocando os alunos em contato com diferentes objetos da cultura que, muitas vezes só estarão disponíveis na escola.

O professor atua como se fosse um guia que indica vários caminhos para atingir o conhecimento, este exercício de organizar estratégias, materiais e recursos param se atingir a aprendizagem segundo Barbosa e Horn, (2008, p. 45) é chamado de “planejamento”, esta ação se repete quando nos propomos a falar da organização de atividades no que se refere a projetos de trabalho.

Assim, elaborar projetos neste mundo contemporâneo significa também, considerar o que as crianças já sabem e trazem consigo enquanto informação, para que se estabeleçam diversas relações entre o que se sabe e o que é novidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade lúdica promove ao ambiente escolar uma harmonia entre o fazer pedagógico e a aprendizagem infantil, pois organiza o processo de ensino e aprendizagem em uma rotina mais prazerosa, proveitosa e significante para a criança.

O brincar revela por meio de representações de fatos cotidianos algumas posturas, como também sonhos e desejos. Tais comportamentos podem ser comprovados por meio de atividades.

A educação infantil precisa assumir o dever de criar estruturas onde a criança sinta-se acolhida, amparada, estimulada e compreendida. Neste sentido é possível constatar que o brincar, juntamente com o faz-de-conta é meio pelo qual o professor e a instituição podem analisar situações diversas no desenvolvimento da criança e que o lúdico estrutura meios para superação de possíveis dificuldades além de identificar como acontece a aquisição de conhecimento na criança.

Por meio de questionamentos o professor medeia o conhecimento e depois pode provocar outras dúvidas a fim de promover uma curiosidade maior nas crianças em relação a outros fenômenos, construindo assim uma aprendizagem significativa.

A tensão entre o desejo da criança e a realidade objetiva é que da origem ao lúdico acionado pela imaginação. Assim, podemos afirmar que as

brincadeiras por abrir espaços para o jogo da linguagem com a imaginação se configuram como possibilidade da criança forjar novas formas, conceber a realidade social e cultural em que vive, além de servir como base para construção de conhecimentos e valores. Isto faz com que o **Brincar** seja uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

A relação do brincar e o desenvolvimento da criança permite que se conheça com mais clareza importantes funções mentais, com o desenvolvimento do raciocínio da linguagem.

É preciso então que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos por meio da brincadeira e do jogo, afim de que estes possam ser reelaborados de forma rica e prazerosa.

Consideramos que o lúdico precisa nortear as atividades em todos os sentidos, de modo que as crianças reconheçam a escola como um espaço de exploração e experimentação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP; Gisela. Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos: 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica. – Brasília a: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional Para a Educação INFANTIL/ Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, V.3. i.L, 1998.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990, Lei 8.242 12 de Outubro de 1991. 3. ed.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MOYLES.Janet R. Só Brincar? O Papel de Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre, Artes Médicas, 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É Proibido Brincar! Petrópolis. Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

REFERÊNCIAS – MEIO ELETRÔNICO

http://www.webartigos.com/artigos/ludopedagogia-uma-tecnica-de-ensinar/47233/

http://playtable.com.br/blog/o-que-e-ludopedagogia-e-como-ela-se-aplica-as-escolas-brasileiras/

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

PIAGET, VIGOTSKI E EMÍLIA FERREIRO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Emídio Alves de Souza

RESUMO

A reprodução não propicia a criança à percepção da linguagem. A alfabetização tradicional era considerada como objeto de instrução sistemática, cuja aprendizagem suporia o exercício de habilidades especificadas por alguém.
Palavras-chave: alfabetização; letramento; escola.

“ALFABETIZAR E LETRAR”

O processo de alfabetização baseava anteriormente, em função da relação método utilizado X maturidade da criança, considerando assim como dois polos distintos do processo. Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do "B + A = BA", isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/ interpretar palavras ou até mesmo frases curtas parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Contudo a prática alfabetizadora nos últimos anos tem se centrado mais nos métodos utilizados: Método sintético X método analítico, sem levar em consideração as concepções das crianças em relação ao que já traz consigo como conhecimento. Os métodos, como sequências ordenadas para atingir um objetivo, não oferecia mais que reprodução, incitações, práticas rituais ou conjunto de proibições.

Os exercícios motores limitados apenas à repetição, muito utilizados pelas cartilhas de alfabetização, têm dado suporte apenas a não criatividade e imaginação da criança. Não é mais admissível aceitar que é necessário para a criança resolver exercícios do tipo:

Ligue a vogal com a palavra que inicie com a mesma:

A IGREJA

E UVA

I AVIÃO

O ESCOLA

U OVO

Uma criança só produz textos ou se torna leitora de mundo a partir de sua experiência com a escrita na situação de leitor; se a situação de leitor é somente a de codificar por escrito aquilo que memorizou, portanto, faz de conta que compreendeu, não será capaz de produzir, ler, interpretar texto. Que texto se pode esperar de uma criança que executa uma sequência de exercícios cujo objetivo seja basicamente a identificação de letras através da memorização e do treino? Porém, não se pode esquecer que alfabetizar esta intimamente ligada à própria experiência dos professores, enquanto alunos que foram, e enquanto leitores de mundo e escritores que devem ser, ou seja, esta ligada a prática social que abrange a todos: professor, aluno, família, comunidade e enfim todas as relações de produção da existência humana.

Com os estudos mais modernos foi possível repensar e analisar a prática escolar da alfabetização por meio de uma relação tríade: tem por um lado as concepções dos aprendizes (as crianças), como os que ensinam (professores)

e por outro lado, o sistema de representação alfabética da linguagem e suas características.

Estes estudos nos levam a compreender o processo de alfabetização como interação e que inicia bem antes da escolarização.

O conhecimento da escrita começa muito antes da criança frequentar uma escola. Portanto, sua origem é extraescolar. Esse conhecimento evolui, muda com a idade dos sujeitos, e não é possível estabelecer uma relação direta entre o ensino sistemático e essa evolução, porque entre outras razões não se ensinava a ler e a escrever. (TEBEROSKY, 1997, p. 67)

A alfabetização se insere em um sistema de concepção e construção elaboradas que não pode reduzir a um mero conjunto de técnicas e métodos. A alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mais sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural. O processo de alfabetização precede e excede os limites escolares.

DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAR E LETRAR

As práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, que simplesmente as práticas do saber ler e do escrever, são resultantes da aprendizagem do sistema de escrita surgidos nos meados dos anos 1980 e que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil.

Assim sendo as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante, por que a população mesmo sendo alfabetizada, não dominava as habilidades básicas de leitura e de escrita necessárias para uma participação ativa na sociedade.

Como afirma (SOARES, 2004, p. 72):

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto especifico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o

> conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se confundem e perdem a especificação da alfabetização. Enquanto em outros países a discussão do letramento aconteceu de forma independente da alfabetização, no Brasil essa discussão se dá entrelaçada no conceito de alfabetização o que tem levado de maneira inadequada a junção dos dois processos, com ênfase para o letramento.

O alfabetizado no Brasil era considerado aquele que declarava saber ler e escrever, isso era interpretado como a simples capacidade de escrever o próprio nome.

Somente em estudos mais recentes que tem tido uma progressiva mudança nesse conceito, onde alfabetizada é aquela pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever como também de exercer uma prática útil social de leitura e escrita. Há ai uma extensão do conceito de alfabetização em relação ao conceito de letramento: passando do simples ato de saber ler e escrever, para o ser capaz de fazer uso desta como prática social.

A ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE: PIAGET, VYGOTSKY, FERREIRO.

Piaget

A epistemologia genética de Piaget, que também pode ser compreendido como as formas e meios pelos quais o indivíduo desenvolve sua cognição, é uma teoria construtivista de caráter interativo, entendendo o pensamento e a inteligência como processos cognitivos que tem sua base em um organismo biológico. É a partir da herança genética que o individuo constrói sua própria evolução da inteligência paralelo com a maturidade e o crescimento biológico da

pessoa, que através da interação com o meio desenvolve também suas capacidades básicas para a subsistência: a adaptação e a organização, dos quais, são processos que precedem o processo técnico de alfabetização.

Vygotsky

Para Vygotsky, a aprendizagem é o resultado da interação do aprendiz com o ambiente através da sua experiência, compartilhada em um momento histórico e com determinantes culturais particulares. Essa aprendizagem, como resultado dessa interação e de experiência não se transmite de uma pessoa a outra de forma mecânica, mais sim mediante operações mentais que se realiza na interação do sujeito com o mundo material e social. O fundamental do enfoque de Vigotsky consiste em considerar o individuo como resultado do processo histórico e social onde a linguagem desempenha um papel essencial. Para Vigotsky, o conhecimento é um processo de interação entre sujeito e o meio, mas o meio entendido social e cultural.

Ferreiro

Sua investigação produziu grandes transformações na alfabetização escolar. As investigações de Ferreiro demonstraram que, a questão crucial da alfabetização é de natureza conceitual, e não perceptual. Ela mudou radicalmente as concepções sobre a origem dos estudos da aquisição da leitura e da escrita.

Ferreiro começa sua análise na origem da psicogênese da língua escrita como uma descrição do processo através do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, transferindo assim, o foco de investigação do "como se ensina" para o "como se aprende" colocando a escrita no lugar que lhe cabe de objeto sociocultural de conhecimento - tirando da escola o monopólio da alfabetização.

Ferreiro introduziu uma nova didática da língua, onde a alfabetização é uma construção do conhecimento e não um lugar de acúmulo de informações sem significado para a criança.

FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste contexto de desenvolvimento é possível analisar alguns fatores que tem incidido para que assuma uma nova postura metodológica e pedagógica da alfabetização e do letramento. Estes fatores são:

Afetivos: A afetividade compreende os estados de animo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões, ou seja, a capacidade de experimentar sentimentos e emoções. Ela determina a atitude da pessoa diante das experiências cotidianas, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível.

Sociais: Pesquisas demonstram que o status socioeconômico como salário, nível educacional, nível ocupacional, localização e condições habitacionais das famílias afetam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Os fatores sociais para Vygotsky desempenham um papel fundamental no desenvolvimento intelectual. A cultura estabelece um conhecimento que é internalizado e construído pelas crianças. Piaget reconheceu os fatores sociais no desenvolvimento intelectual que provoca desiquilíbrio e construção desse conhecimento. Os problemas de dificuldades na aprendizagem estão intimamente ligados às variáveis de classes. Quanto mais baixa é a origem sócio econômico da criança maior é o risco das dificuldades.

Tecnológicos: Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo esta lógica de desenvolvimento, o final do século XX e início do século XXI impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo "letramento" surgiu ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização.

A partir desses argumentos, conclui-se que ainda há muito que aprimorar na tarefa de alfabetizar, e esta tarefa não é apenas do professor.

É preciso mudar o modo de enxergar e entender o processo de alfabetização, pois, durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do "B + A = BA", isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/ interpretar palavras ou até mesmo frases curtas parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

A reprodução não propicia a criança à percepção da linguagem. A alfabetização tradicional era considerada como objeto de instrução sistemática, cuja aprendizagem suporia o exercício de habilidades especificadas por alguém.

Portanto, faz-se necessário analisar à alfabetização numa perspectiva construtivista e progressista diferente daquela tradicionalmente conhecida através dos métodos analítico e sintético citado anteriormente, inserindo neste contexto outros métodos destinados a alfabetizar crianças, levando em consideração critérios de análise que permite identificar propostas pedagógicas subjacentes a tais propostas tradicionais.

A alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mais sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural. O processo de alfabetização precede e excede os limites escolares. Assim, como em outros processos de desenvolvimento cognitivo crianças chegam a descobrir os princípios fundamentais desse sistema antes mesmo de ingressarem à escola.

A formação de crianças leitoras e escritoras, numa perspectiva de alfabetização ampla, onde a leitura e a escrita sejam significativas e importantes, é um processo que pode e deve contar com a contribuição da Educação Infantil

e das series iniciais do ensino fundamental, pois, é nela que a criança tem seu primeiro contato real com o mundo letrado, com o mundo da alfabetização, tornando assim terreno propício para desenvolver na criança desde cedo o gosto pela leitura. São inúmeras estas contribuições entre elas pode-se citar: o fortalecimento da comunicação gestual e oral entre educadores e crianças; a organização do espaço físico que permite interagir com seus pares, criando diferentes formas de manifestações através das brincadeiras, do contato com livros de histórias infantis, da expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz - de conta, etc.... das salas de aula e espaços externos, que se constituem em espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças, da escrita que pode aparecer com significado e funcionalidade para as crianças de varias maneiras: na receita do bolo, nas cartas para os amigos, no jornal que esta sendo elaborado, nos bilhetes e avisos, nos convites diversos, nos jogos de palavras, nos bingos de letras, nas visitas diversas ao museu, à biblioteca, ao supermercado, na criação de textos de todos os tipos, etc... ou seja, no mundo imaginário da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O desenvolvimento tecnológico tem acarretado inúmeras transformações na sociedade contemporânea, especialmente nos últimos anos. Diante deste cenário desafiador de novas maneiras de aprender e de ensinar incorporada nessa sociedade que também é virtual, na qual as dimensões tempo e espaço são percebidas como sendo mais flexíveis e mutáveis e onde a grande quantidade de informações é transmitida velozmente, a educação tem um papel desafiador de pensar novas práticas para atender essas demandas.

Porém, o que acontece no sistema educacional, em particular o brasileiro, é totalmente adverso; São na maioria das vezes professores em sala sem a devida especialização para o exercício do trabalho, escolas sem adaptação específicas aos meios tecnológicos ou ineficientes para atender a demanda; o que observa é que o desenvolvimento educacional não se da na mesma proporção do desenvolvimento social-tecnológico, acarretando o que se percebe hoje no Brasil milhões de pessoas analfabetas, desempregadas, crianças

abandonadas, excluídas digital e socialmente, por que como afirmam os pensadores que fundamentam este trabalho elas têm conhecimento de letras, de códigos, sabem ler, ou seja,- são alfabetizadas porém, não sabem fazer uso social deste conhecimento de mundo, ou seja, - não são letradas.

Para concluir é preciso mudar o aprender, e isto demanda tempo, talvez muito tempo, que não acontece de uma hora para outra, porque requer forças de muitos segmentos, segmentos estes, que na maioria extrapolam o ambiente escolar. Como o social, econômico, tecnológico, político e muitos caminham alheios aos objetivos da educação.

O desafio da escola atual está em sua contribuição à redefinição dos saberes e dos valores aptos a participar dos processos de construção de novos cenários, num mundo ao mesmo tempo global e intercultural.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DA ESCRITA SEGUNDO PIAGET

Métodos Tradicionais de ensino da leitura – De acordo com uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos, o que levou a uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais; métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra (insistindo na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, estabelecendo correspondência a partir dos elementos mínimos, que na escrita são as letras), e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.

Os mais antigos, os sintéticos, posteriormente, sob influência da linguística, dão origem ao método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima do som da fala é o fonema.

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Concebe-se a escrita como a

transcrição gráfica da linguagem oral; ler equivale a decodificar o escrito em som. As cartilhas nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios: evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por vez; e finalmente trabalhar com os casos de ortografia regular. As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala. Tais princípios correspondem a concepções psicológicas precisas. Ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. (Modelo coerente com a teoria associacionista). A psicologia, a linguística e a pedagogia pareciam então coincidir em considerar a leitura inicial como puro mecanismo que dicotomiza a aprendizagem em dois momentos descontínuos: quando não se sabe, inicialmente, é necessário passar por uma etapa mecânica; quando já se sabe, se chega à compreensão. O sintético é um dos métodos que encontra mais adesão hoje em dia.

Para os defensores do método analítico a leitura é um método global e audiovisual. O prévio é o reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Também, postula que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação audiovisual).

Os dois métodos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias de aprendizagem, razões pela quais o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos mistos, pois a ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos como a competência linguística da criança e suas habilidades cognoscitivas.

A PSICOLINGUISTICA NA LEITURA E NA ESCRITA

Até o ano de 1962, a maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil ocupava-se, predominantemente, do léxico, isto é, da quantidade e variedade de palavras utilizadas pela criança, sob o domínio das concepções condutistas. Segundo o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem existe na criança uma tendência à imitação e, no meio social que a cerca, há uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas da linguagem própria desse meio social.

Ao contrário, na atual visão, no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, surge uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem totalmente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. Porém essa guerra contra os métodos não significa que não há possibilidades de serem consideradas pedagogias gerais ou didáticas específicas em torno da alfabetização; foi apenas necessário parar a discussão meramente metodológica para descobrir o sujeito do processo como um ser cognoscente e fazer a distinção entre métodos de ensino e processos de aprendizagem, pois isso não seria possível se ainda discutíssemos qual método é mais adequado para alfabetizar.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky , em sua pesquisa, dizem ser de suma importância que o professor, principalmente o das séries iniciais, tenha maior conhecimento da psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelos quais a criança aprende a ler e a escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos das fases em que se encontra a criança e para saber desafiar seus alunos, levando-os ao conflito cognitivo, isto é, forçando a criança a modificar seus esquemas assimiladores frente a um

objeto de conhecimento não-assimilável. Exemplo de erro porque a criança ainda não sabe usar os verbos irregulares: Eu fazi. (Pois diz eu comi, eu bebi).

Não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo, mas porque a criança busca na língua a regularidade e uma coerência. Então, o que antes aparecia como um “erro por falta de conhecimento” surge como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança pequena tem sobre seu idioma: para regularizar os verbos irregulares precisa ter distinguido entre radical verbal e desinência, e ter descoberto qual é o paradigma regular da conjugação dos verbos.

Fatos como o do exemplo, que ocorrem normalmente no desenvolvimento da linguagem na criança, testemunham um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas onde o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total. Tais fatos também demonstram que os erros construtivos, ou seja, respostas que se separam das respostas corretas mas que, não impedem, e sim permitem/ conduzem o acesso ao acerto, longe de impedir alcançá-lo, pareceriam permitir os acertos posteriores. (A regularização dos verbos irregulares, entre os 2 e 5 anos, não é um fato “patológico” nem um índice de futuros transtornos, muito pelo contrário, indica o momento em que a criança descobriu uma regra).

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são errôneas no que se refere ao ponto final, porém são construtivas, na medida em que permitem aceder a ele.

Conhecer a criança e o que ela pensa sobre o objeto a ser aprendido, no caso a escrita, potencializa a práxis do educador e ao contrário do que ocorria quando se pensava que a criança não tinha conhecimento algum sobre o objeto escrita (período de difusão dos métodos chamados tradicionais de alfabetização

e das listas de habilidades para a alfabetização – prontidão), agora com o conhecimento de um sujeito piagetiano, que interage com a língua escrita e tenta desvendá-la é possível aproximar-se de uma alfabetização mais justa, que valorize a criança.

A ênfase inicial da psicolinguística contemporânea nos aspectos sintáticos deve-se fundamentalmente ao impacto da teoria linguística de Noam Chomsky (1974-1976). A influência de Piaget e de Chomsky, se fazem sentir na experiência sobre a psicogênese da língua escrita, orientando a perspectiva das autoras diante do desenvolvimento humano e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, notadamente com o conhecimento do sujeito piagetiano, na medida em que a criança é considerada um ser cognoscente, que está em constante processo de construção de conhecimentos, permitindo também uma nova visão sobre a pesquisa. O sujeito piagetiano não espera que alguém que possua um conhecimento o transmita a ele, por benevolência; ao contrário, é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita

Os estudos de Piaget são de grande relevância nas áreas biológicas, físicas, matemáticas e fisiológicas, mas sua contribuição para a psicologia do desenvolvimento é considerada como uma revolução nesta área. O desenvolvimento cognitivo ganha uma ênfase maior na Teoria Piagetiana do que a dos desenvolvimentos do afetivo, da moral, de valores, apresentando maior preocupação com os processos pelos quais o indivíduo desenvolve a inteligência e adquire conhecimentos.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado pelas estruturas internas do sujeito, nem pelas características do objeto. Todo conhecimento é uma interação entre ambos. As estruturas formam-se mediante uma organização de ações sucessivamente exercidas sobre os objetos (interacionismo). Graças ao trabalho de Piaget e sua equipe, hoje

sabemos que os processos que conduzem às noções matemáticas elementares não passam pela memorização nem por atividades mecânicas de reprodução, pois felizmente nenhuma criança espera receber as instruções de um adulto para começar a classificar, para ordenar os objetos de seu mundo cotidiano.

Tanto a teoria psicogenética de Piaget quanto a teoria contemporânea de Chomsky levaram a uma profunda reflexão em relação à aquisição da língua escrita, considerando que a criança formula hipóteses acerca da linguagem oral e possui um grande conhecimento sobre sua língua, bem como em relação à linguagem escrita.

Na teoria de Piaget, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição sejam também os mesmos. Isso equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz a aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula). Isso também nos conduz a estabelecer uma distinção clara entre os passos que um método propõe e o que ocorre efetivamente" na cabeça" do sujeito. Com isso fica fácil perceber que a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, à conclusão inaceitável de que os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende.

No decorrer da pesquisa, para descobrir como a criança consegue interpretar e produzir escritas muito antes de chegar a escrever ou ler convencionalmente, criaram situações experimentais e utilizaram o método clínico ou de exploração crítica, própria dos estudos piagetianos. A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocino lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização, a seguir relacionados, que revelam as hipóteses a que chegou a criança.

Nível 1: Hipótese pré-silábica;

Nível 2: Intermediário I;

Nível 3: Hipótese Silábica;

Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediária II

Nível 5: Hipótese Alfabética.

A caracterização de cada nível não é estanque, podendo a criança estar numa determinada hipótese e mesclar conceitos do nível anterior. Tal “regressão temporária” demonstra que sua hipótese ainda não está adequada a seus conceitos.

Os níveis intermediários I e II caracterizam-se como momentos do processo em que se evidenciam contradições na conduta da criança e nos quais percebe-se a perda de estabilidade do nível anterior, bem como a não-organização do nível seguinte. (conflito cognitivo).

Para a sondagem, são sugeridos um ditado individual de 4 palavras (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba) e uma frase, para detectar o nível de conceitualização da criança, evitando ditar primeiramente o monossílabo. Em seguida, o professor precisa pedir que a criança leia o que escreveu a fim de entender como ela lê.

No desafio e nas características dos níveis no processo de alfabetização as autoras colocam que, em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, com base na compreensão que possui desses processos. Dessa forma, a mudança de um nível para outro só ocorrerá quando a criança se deparar com questões que o nível que se encontra não puder explicar: ela elaborará novas suposições e novas questões e assim por diante. Isso significa que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre os níveis.

Os princípios básicos que guiaram a construção do projeto experimental foram:

- não identificar a leitura como decifrado

A leitura não é um simples processo visual, ou a expressão falada do que o olho vê. Em um ato de leitura, dois tipos de informação são utilizados: a visual, que advém da organização das letras na página impressa e; a não-visual, causada pelo próprio leitor e essencial para sua competência linguística, pois lhe possibilitará compreender a mensagem do texto pela exploração visual da página, mesmo que ele não faça a leitura do que está escrito.

- não identificar escrita com cópia de um modelo externo

As crianças de quatro a seis anos já possuem conhecimentos linguísticos que lhes permitem interpretar as informações vinculadas com a leitura, precisam, então, ser participantes ativos do processo de leitura e escrita. É importante deixá-las escreverem, mesmo que seja em um sistema diferente do convencional de escrita (no caso o alfabético), não para que criem seu próprio sistema de escrita, mas para que possam descobrir que o seu sistema de escrita não é o convencional e encontrem motivos válidos para substituir suas próprias hipóteses pelas dos adultos. Tais escritas parecerão caóticas e desordenadas inicialmente, no entanto, tal ortografia espontânea da criança apresenta regularidades entre as produções dela e de outras crianças, uma vez que as letras não são escolhidas aleatoriamente, nem são inventados símbolos adicionais. O que produzem é a escrita de acordo com o seu nível de desenvolvimento da linguagem escrita.

Até alcançar o nível convencional, a criança percorre um longo caminho de exploração de várias hipóteses de escrita. Consequentemente, a distância entre a escrita do produto de cópia em relação à escrita espontânea da criança é muito grande, uma vez que a primeira é mera reprodução, imitação da produção de outra pessoa; enquanto a segunda resulta da construção de conhecimento, da compreensão do objeto. A evolução da escrita evidenciada pela pesquisa depende de sua capacidade de desenhar as letras convencionais, de seu nível de conceitualização sobre a escrita, ou seja, as hipóteses elaboradas e exploradas para a compreensão do objeto do conhecimento.

- Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia gráfica.

Se a aquisição da língua escrita for analisada a partir da teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget que possibilita a compreensão dos processos de apropriação de conhecimento envolvido na aprendizagem da leitura e da escrita, fica esclarecida que a apropriação do conhecimento não é a aprendizagem de uma técnica, mas um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que só conseguirá apropriar-se verdadeiramente do conhecimento,

quando compreender seu modo de produção, quando reconstituir internamente esse conhecimento.

As autoras estabelecem uma situação experimental estruturada, porém flexível, que lhes permite ir descobrindo as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Todas as tarefas supunham interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso a escrita) na forma de uma situação a ser resolvida. Desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o experimentador, que buscava evidenciar o mecanismo de pensamento infantil. O delineamento experimental abrangia tanto situações de interpretação do código alfabético, da forma que aparecem no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica. Foram introduzidos elementos de conflito, ou potencialmente conflitivos, cuja solução requeria raciocínio real por parte da criança, em todas as tarefas propostas.

Durante o interrogatório, que era individual, registraram-se manualmente, e gravaram-se, as respostas das crianças. Cada sujeito era testado em toda série de tarefas, em alguma sala da escola ou jardim de infância que frequentava. O protocolo final é o resultado de unir ambos os registros. O método de indagação, inspirado no “método clínico” (ou método de exploração crítica), amplamente desenvolvido pela escola de Genebra, tinha como objetivo explorar os conhecimentos da criança no que se referia às atividades de leitura e escrita. Justamente a modalidade do interrogatório e a flexibilidade da situação experimental permitiram encontrar respostas realmente originais, no sentido de inesperadas para os adultos e, ao mesmo tempo, elaborar hipóteses adequadas para compreender seu significado.

As autoras começaram seu estudo por um seguimento semilongitudinal de um ano de duração, escolhendo aleatoriamente um grupo de 30 crianças provenientes de um meio social de classe baixa, que frequentavam duas turmas de 1ª série na mesma escola e foram entrevistadas periodicamente no início, pelo meio e ao final do ano escolar. As respectivas professoras seguiam o mesmo método de ensino, o “método misto”, o mais difundido na Argentina e em muitos países da América Latina. Começa com palavras consideradas fáceis,

como “mamá”, “papá”. Estas palavras se decompõem em constituintes menores, recombinando-se posteriormente. As consoantes se combinam com todas as vogais para formar novas sílabas. Com esse grupo de palavras o professor apresenta orações simples nas quais estão inseridas as ditas palavras. Insiste-se no decifrado do escrito, seguindo os passos clássicos de leitura mecânica, compreensiva e expressiva. Da 30 crianças da amostra, 15 tinham ido ao jardim de infância, 7 se encontravam pela 1ª vez em “situação escolar” e as 6 restantes tinham frequentado de forma irregular o curso pré-escolar. Do total, 17 eram meninos e 13 eram meninas e todos foram entrevistados no começo, no meio e ao final do curso. A situação experimental inicial foi realizada durante o 1º mês de aula (quando a média de idade do grupo era de 5; 11 anos), no meio do curso, ou seja, durante a 2ª parte e no final, 3ª parte. Além das situações específicas, em cada entrevista foi aplicada a prova de invariável numérica, de Piaget.

Os resultados proporcionaram dois indícios:- que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente e – que inclusive crianças de classe baixa não começam desde “zero” na 1ª série. Aos 6 anos, a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoces. As autoras não querem afirmar que o interesse pela escrita começa em uma idade cronológica determinada, somente que, por razões práticas deviam possuir um ponto de partida e, para averiguar, fizeram um estudo transversal com crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Para analisar a influência da variável diferença social, escolheram população de classe média (CM) e classe baixa (CB), em igualdade de situação escolar: todos frequentavam a escola, o que representava o denominador comum a todos os grupos. As crianças de 4 e 5 anos frequentavam o jardim de infância e as de 6 anos a 1ª série. Na Argentina, o jardim de infância começa aos 4 anos (limite inferior de idade a considerar) e o ensino da lecto-escrita inicia-se na 1ª série da escolaridade primária, com 6 anos.

A postura investigativa oferecia às crianças, inquietação sobre os resultados obtidos. Quando as crianças forneciam respostas que fugiam ao

padrão de normalidade do que se esperava, a equipe buscava novas informações que pudessem fornecer subsídios de compreensão de como as crianças pensavam “antes de pensar convencionalmente” e, como ocorre o processo de construção desse conhecimento até chegar a esse “pensar convencionalmente”.

A distância entre as propostas metodológicas e as concepções infantis, pode ser medida em termos do que a escola ensina e do que a criança aprende, pois o que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. O professor, nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, procede passo a passo, conforme o que ele considera simples ao complexo, fragmentando todo o processo de aquisição da língua escrita, o que acaba até dificultando a aprendizagem, pois já vimos que a criança tem dificuldades em aceitar uma ou duas letras como sendo algo legível.

Através dos dados colhidos com essas populações de diferentes meios sociais, pode-se estabelecer uma regularidade dos problemas que as crianças enfrentam e nas soluções que elas ensaiam para descobrir a natureza da escrita. A ordem dessas regularidades de condutas não impõe o ritmo determinado na evolução. Podem ser encontradas grandes diferenças individuais do desenvolvimento cognitivo, ou seja, algumas crianças chegam a descobrir os princípios fundamentais do sistema antes de iniciarem a vida escolar, ao passo que outras estão longe de conseguir fazê-lo. No entanto, muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes de tratar esse texto em função de certas características formais específicas.

Quanto aos aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação, inicia-se com a análise das características formais que um texto deve possuir para permitir um ato de leitura. Que uma criança não saiba ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Foram apresentados às crianças diferentes textos escritos em cartões, pedindo que dissessem se todos esses cartões “servem para ler” ou se existem alguns que “não servem”.

Há que se ressaltar uma dicotomia entre o “figurativo e o não-figurativo”, ou seja, aquilo que é uma figura não é para ser lido, embora possa ser interpretado. Para que possa ser lido, são necessários outros tipos de marcas, inicialmente definidos por oposição ao figurativo e, às vezes, na ausência de qualquer termo genérico, letras ou números. Uma vez realizada a distinção entre o que é e o que não é uma figura, começa a desenvolver-se um trabalho cognitivo em relação a esse segundo conjunto;

Estas exigências não aparecem diante de escritas descontextualizadas, mas frente às escritas feitas pelas crianças, em oposição à cópia de escritas produzidas por outras pessoas. Essas constatações levam a crer que tanto a hipótese de quantidade mínima como a de variedade de caracteres, não podem ser transmitidas pelos adultos alfabetizados, pois os mesmos realizam leitura correta das palavras, então, são construções próprias das crianças. São elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna, assim como, não podem ser confundidas com confusões perceptivas, pois é um problema conceitual. Exigir três letras mínimas com variedade de caracteres são exigências formais, sistematizações feitas pelas crianças com base no próprio raciocínio.

Assim, destaca-se a quantidade suficiente de caracteres: (caráter quantitativo), que perdura por muito tempo e tem uma influência decisiva em toda a evolução. Não é suficiente que haja letras, é preciso ter uma certa quantidade mínima delas para que se possa ler, que em geral oscila em três letras. As crianças acham que com “poucas letras não se pode ler”. Uma escrita com menos de três letras, segundo esse estágio de desenvolvimento da criança, torna-se “ilegível”.

É importante, também, a variedade interna de caracteres (caráter qualitativo), ou seja, a presença das letras por si só não é suficiente para que algo possa ser lido; se há muitas poucas letras, ou se há um nº suficiente, porém da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados. Faz-se necessário

que as grafias variem, que não sejam repetidas sempre as mesmas. Essa é uma exigência formal prévia a abordagem da escrita que passa pela compreensão de cada um dos caracteres gráficos. (As crianças são sensíveis ao fato de que existe mais de um tipo de escrita).

Se, num 1º momento, letras e números se confundem, num 2º momento a criança faz distinção entre as letras que servem para ler e os números que servem para contar. Num momento posterior aparece o conflito, pois a criança percebe que a professora diz tanto “quem pode ler esta palavra?” como “quem pode ler este número?”

Vale lembrar que os algarismos romanos nada mais são que letras utilizadas com valor numérico e isso eles aprenderam a partir dos gregos, que utilizavam a inicial dos nomes dos números para representar graficamente o próprio número. (Não havia qualquer confusão conceitual entre letras e números).

A forma tradicional que a escola vem “ensinando” a escrever desconsidera todo o processo de construção da criança, que, para adquirir o código alfabético, reinventa a escrita, à sua maneira, já que a escrita é um processo de construção pessoal, e não uma simples cópia de um modelo externo. É da competência do professor, possibilitar oportunidades para a promoção da efetiva aprendizagem do aluno, respeitando sua individualidade e incentivando suas potencialidades, encorajando-o a criar suas próprias hipóteses em relação ao objeto do conhecimento. As palavras iniciais dos métodos tradicionais, que são as primeiras justamente porque são consideradas mais fáceis (como bebê, baba, oba), por serem curtas ou representarem os mesmos grafismos repetidos, depois das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, passaram a despertar as perguntas: Fáceis para quem? Fáceis desde que ponto de vista, desde qual definição de facilidade? As autoras mostram que o que aparece como confusão aos olhos do adulto não é, na realidade, senão uma sistematização da criança que opera com bases muito diferentes das do adulto.

Na leitura com imagens, as autoras abordam a questão das relações entre o desenho e a escrita, pedindo à criança para “ler” um texto escrito acompanhado de imagens gráficas, como ocorre em rótulos, propagandas, placas indicadoras, tão presentes em nossa cultura. Há que se compreender as interpretações que a criança elabora a respeito da relação entre imagem e texto escrito, uma vez que nos primeiros traços, de produção espontânea, desenho e escrita se confundem.

No decorrer da pesquisa, as autoras perceberam que todas as crianças, independentemente de sua nacionalidade, passam em seu processo de construção da escrita pelas mesmas etapas que o homem passou quando “descobriu” a escrita. De uma forma geral, refazem a mesma trajetória que a humanidade percorreu no surgimento da escrita, fazendo uso de:

- Escrita Pictográfica – forma mais antiga de escrita, usada pelo homem para representar só os objetos que podiam ser desenhados. O desenho do próprio objeto representava a palavra que se queria utilizar.

- Escrita Ideográfica – quando o uso de um sinal ou marca representava uma palavra ou conceito. Usavam símbolos diferentes para representar palavras diferentes.

- Escrita Logográfica – quando utilizavam desenhos, referentes ao nome dos objetos (som) e não ao objeto em si.

Tais estudos demonstram que as crianças constroem hipóteses a respeito da escrita e da leitura, da mesma forma que o fizeram para a aprendizagem da língua oral. Em todo o momento em que necessitam escrever algo, as crianças são colocadas à prova, pois necessitam pensar, se questionar, e os sinais devem representar o que vão escrever, dentre outros aspectos.

A psicogênese realiza um processo de recontar a escrita, propondo que se desconsidere a concepção prévia que o adulto tem sobre a escrita, pois se as hipóteses parecem ser óbvias e naturais para um adulto alfabetizado por um método apresentado das partes para o todo, o mesmo não ocorre com as crianças. Portanto, essa é a única forma para que o adulto e mais

especificamente, o professor, possam compreender como ocorre o processo de construção da escrita pela criança e, consequentemente, supere as posturas tradicionais de ensino. É importante a mudança nessa concepção sobre a escrita para que se entenda que a alfabetização acontece em um trabalho conceitual. As crianças, desde muito cedo, procuram compreender todas as informações que recebem, quer através de textos, de outras pessoas, quer ao participar de atos sociais que envolvem leitura e escrita, pois essa informação antecede o início da instrução escolar.

Todo esse processo tem início a partir do momento em que a escrita passa a ser foco de atenção da criança, por influência dos estímulos do ambiente cultural no qual ela está inserida. Quando começa a interagir com a língua escrita nos livros, jornais, revistas, quando tenta compreender o ambiente que a cerca e vai se valendo do jogo simbólico para interpretar o mundo, operando com significantes e significados, a língua escrita passa a ser considerada como um sistema de representação da língua falada. Assim, no momento em que a criança direciona sua atenção para ela, passa a ser vista como um objeto-substituto, em que um significante (sinal gráfico) corresponde a outro significante (som da fala) e, ambos, referentes a um significado (pensamento elaborado). O processo em questão irá se constituindo pelos caminhos da formação do símbolo (imitação, jogo simbólico, desenho), os quais, com o lúdico, a brincadeira e o jogo tornar-se-ão mais intensos.

Finalmente, há que se ressaltar que os trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky não são métodos, muito menos milagrosos, para alfabetizar e que por si só eliminem o fracasso escolar e analfabetismo. São posicionamentos que colocam em evidência fatores do processo de aprendizagem da língua escrita de que antes não se tinha conhecimento, ou seja, o entendimento dos processos pelos quais a criança passa no desenvolvimento e aquisição da língua escrita. Este sim é um conhecimento indispensável para educadores alfabetizadores.

Lev Vygotsky - O teórico do ensino como processo social

A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea.

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) morreu há 74 anos, mas sua obra ainda está em pleno processo de descoberta e debate em vários pontos do mundo, incluindo o Brasil. "Ele foi um pensador complexo e tocou em muitos pontos nevrálgicos da pedagogia contemporânea", diz Teresa Rego, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ela ressalta, como exemplo, os pontos de contato entre os estudos de Vygotsky sobre a linguagem escrita e o trabalho da argentina Emilia Ferreiro, a mais influente dos educadores vivos.

A parte mais conhecida da extensa obra produzida por Vygotsky em seu curto tempo de vida converge para o tema da criação da cultura. Aos educadores interessa em particular os estudos sobre desenvolvimento intelectual. Vygotsky atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

Relação homem-ambiente

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem", escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que veem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos. Os processos psicológicos mais complexos – ou

funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais – só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Entre as funções complexas se encontram a consciência e o discernimento. "Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade, diz Teresa Rego.

Outro conceito-chave de Vygotsky é a mediação. Segundo a teoria vygotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos – como, por exemplo, as ferramentas agrícolas, que transformam a natureza – e da linguagem – que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

O papel do adulto

Todo aprendizado é necessariamente mediado – e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante do que o previsto por Piaget e outros pensadores da educação, para quem cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno. Segundo Vygotsky, ao contrário, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança "se apropria" dele, tornando-o voluntário e independente.

Desse modo, o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos de nível de conhecimento. O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender – potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir

fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, segundo Vygotsky.

CONCLUSÃO

Ao longo dos anos a alfabetização escolar tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e, sobretudo, aqueles profissionais que lidam com o desafio de alfabetizar se posicionem em relação às mesmas, o que certamente terá consequências para as práticas pedagógicas que irão adotar.

No Brasil, durante décadas predominou a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização, gerando-se confrontos entre os chamados métodos sintéticos e analíticos chegando-se a uma combinação de ambos nos chamados métodos analíticos- sintéticos como é o caso da palavração. Para prevenir as inevitáveis diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e evitar os eventuais fracassos que os métodos em si não eram capazes de contornar, elegeu-se um conjunto de pré-requisitos para uma alfabetização bem sucedida, privilegiando-se principalmente uma maturidade dos aspectos perceptuais e motores aliada a um domínio da linguagem oral.

Toda esta tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização segundo a qual, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas.

No máximo, buscou-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que este saber se desenvolvesse num universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais. Entretanto, de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do

funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação. A criança tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo em sua vida. Muitas vezes pais e educadores encaram esses acontecimentos com maior dificuldade.

O ideal é que o professor tenha algumas atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar e até mesmo no seu dia a dia, podendo, inclusive, colocar em prática certos conhecimentos adquiridos, porém de forma meio que inconsciente.

Buscando compreender melhor o mundo infantil e a aceitação da criança nessa nova experiência sugere-se algumas dicas de como proceder no mundo infantil: Buscar organizar o espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, José Luiz de Paiva, **A Teoria básica de Jean Piaget**. Vitória, 1995. Disponível em: <HTTP://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm Acesso em: 7 de

BISCOLLA, Vilma Mello. **Construindo a alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1991.

BOCK, Ana M.B. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 13ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos**. Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2010

_____. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. ***Guia Prático do alfabetizador***. 4ª Edição. São Paulo: Ática, 2002. Cérebro. Edição Memória da Pedagogia, Coleção Memória da Pedagogia, Edição Especial, Nº 1.

FERREIRO, Emília. **A Construção do Conhecimento**. Revista Viver Mente& Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia, Edição Especial Nº 5.
_____. Reflexões sobre Alfabetização. 25ª ed.; São Paulo: Cortez, 2000.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GESELL, Arnold L. **A criança dos zero aos cinco anos**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
Jun. 2010.

PIAGET, Jean. **O Aprendizado do mundo**. Revista Viver Mente & Cérebro.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever: Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

VYGOTSKY, Lev, Semenovich. **Uma Educação Dialética**. Revista Viver Mente&
_____. Pensamento e Linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REVISTA VIVER MENTE&CEREBRO. Piaget ou Vygotsky: **Uma Falsa Questão**. Edição Especial: Vygotsky, pág. 38 a 83.

Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-letramento/57960/#ixzz2dAqnnUp3

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)

Disponível em: Acesso em: 09 abr. 2013.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

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

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

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, Diário Oficial da União 16 jul. 1990.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996, de 20 de
Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,
DF, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade pra a Educação Infantil. Brasília, 2006.
CÉLIA, Luciana dos Santos. **Aquisição e desenvolvimento infantil:** um olhar Multidisciplinar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E SEUS DESAFIOS À EDUCAÇÃO

SANTOS, Sthephanie Larissa Ferro dos[10]

Resumo
Esta pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica em que foram pesquisados livros e revistas científicas em busca de subsídios de pesquisadores que estudam o tema com mais proximidade, tais como Belloni e outros estudiosos. Ao longo da pesquisa, foram realizados apontamentos acerca do papel da escola e dos professores diante das mudanças que a tecnologia provoca na sociedade, bem como a forma como tal elemento deve fazer parte das práticas escolares, por estar presente na vida dos alunos de forma cotidiana. Os tipos de tecnologia inovadora na escola foram explorados, assim como a questão da virtualidade.

Palavras-chave: Educação, Tecnologia, Inovação Tecnológica.

Abstract
This research was carried out through a bibliographic review in which books and scientific journals were searched for subsidies from researchers who study the subject more closely, such as Belloni and other scholars. Throughout the research, notes were made about the role of the school and teachers in the face of the changes that technology causes in society, as well as how this element should be part of school practices, as it is present in the lives of students on a daily basis . The types of innovative technology in the school were explored, as well as the question of virtuality.

10 Pedagoga pela Faculdade..... Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.
E-mail: sthephanieferro@gmail.com

Keywords: Education, Technology, Tecnologic Innovation.

1 INTRODUÇÃO

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida de todos e, consequentemente, no ambiente escolar. Mesmo que tenha encontrado muita resistência por parte dos professores para adentrar este universo, a tecnologia vem trazendo, a cada dia, mais possibilidades para viabilizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante de uma sociedade movida por relações de poder que torna o convívio social cada vez mais competitivo, as escolas e faculdades que formam os profissionais de educação devem definir a essência da ação formadora para a vida permeada por tecnologia.

As atuais tecnologias computacionais diferentemente de outras tecnologias que já se encontram há bastante tempo na escola, permitem uma interação produtiva no meio.

O monitor diferencia-se da TV, pois não é terminal, mas sim interface. No computador a tela é caminho de ida e também de volta, permitindo que conteúdos surjam e modifiquem-se.

A era digital vem dominando todo o mundo e o acesso a informação e ao conhecimento ficou muito fácil e se não usarmos instrumentos que os orientem no uso desses aparelhos as crianças ou os jovens usarão os mesmos de forma que irá prejudicar muita gente, porque o sistema de informática é muito amplo e ágil e faz com que muita gente os use apenas em prol de seu próprio benefício ou para se dar bem.

Como se percebe, não se fala mais a mesma linguagem de alguns anos atrás, a linguagem nos dias de hoje é a digital. A criança de hoje tem acessos a diferentes formas de conhecimento e aprendem tudo muito rápido e de forma diversificada. A linguagem que antes era mais simples, deu espaço a outra forma de se comunicar, muito mais dinâmica e moderna, a comunicação em

massa, o trabalho ganhou uma forma ampla, e a centralidade com categoria sociológica, passou a ser um fator de questionamento.

Desta forma, precisamos de uma escola que proporcione condições de tirar proveito do que as tecnologias podem oferecer e desenvolva questões para o amanhã, sem excluir dos seus meios os poucos que tem tentado realizar tão árdua missão.

2 O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO NA ESCOLA

Na atualidade, é possível observar que a tecnologia perpassa todos os ambientes e as relações humanas. Ela está presente de forma constante na vida de adultos e crianças, portanto não pode ter sua relevância desconsiderada no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Kenski (2015), as tecnologias não são o objeto do processo educativo, tampouco sua finalidade. Contudo, se fazem presentes ao longo de todo o processo pedagógico. O modo de organizar o ensino, como um todo, receber grandes e significativas mudanças com a introdução de novas tecnologias.

Na educação, os computadores estão provocando uma verdadeira revolução nos bancos escolares, incentivando os educadores a encontrar novas formas de ensinar velhas teorias. A escola informatizada pode ter uma ferramenta poderosíssima para que a inteligência do educando possa ser desenvolvida.

No ensino e aprendizagem, a preocupação com a comunicação também permite ao educador conhecer melhor como o educando está formando um conceito ou qual sua estratégia para resolver um problema. Por meio desse conhecimento profundo de seu educando é que o educador mediador pode fazer intervenções oportunas e eficazes na compreensão de uma ideia ou na utilização de algum procedimento.

Brito (2012) aponta que os professores apresentam mais receios em utilizar o computador em suas aulas do que retroprojetores para a exposição de slides. Além disso, salienta a presença inegável da televisão na vida dos alunos, bem como o papel da Educação e do educador em relação a essa realidade.

> Os professores podem aprender a utilizar os programas televisivos que já existem para alimentar sua ação na sala de aula, para atualizar suas fontes de informações, como as veiculadas por livros didáticos anacrônicos. O professor tem de se conscientizar de que, na contemporaneidade, educar implica necessariamente 'educar para assistir criticamente à televisão' (BRITO, 2012, p. 57).

Dessa forma, utilizar essa tecnologia, especificamente, possibilita não somente o tratamento do conteúdo por meio dela explorado, mas também o ensino de maneiras de olhar e fazer uso deste elemento que é tão comum na sociedade atual, mas pouco problematizado e pensado no ambiente escolar, o qual não pode negligenciar seu dever de mediar essa relação.

A utilização de recursos tecnológicos na escola transformou a dinâmica escolar e atribuiu novos sentidos e formas de exploração e conhecimento.

> Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, *sites* educacionais, *softwares* diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde anteriormente, predominada a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2015, p. 46).

Sem dúvida, não é possível afirmar que recursos tecnológicos são os únicos elementos necessários no processo educacional, de forma que a mediação do professor seja anulada.

É justamente a mediação e a capacidade do professor de explorar tais aparatos tecnológicos de forma adequada que os converterão em ferramentais úteis para a construção e o compartilhamento do conhecimento no ambiente escolar e fora dele.

De acordo com Carvalho e Ivanoff (2010), a informação e a comunicação

são práticas que devem ser consideradas, atualmente, como essenciais e sempre presentes. Os autores também propõem uma definição esclarecedora sobre a tecnologia ao afirmarem que “a tecnologia pode ser definida como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da vida humana” (p. 03).

O computador e os programas de Softwares Educativos oferecem um ponto básico para o desenvolvimento cognitivo: proporcionam ambientes de aprendizagem onde os educandos podem experimentar virtualmente, raciocinar sobre objetos de conhecimento e organizá-los logicamente.

Em síntese, as realidades virtuais têm a capacidade de conduzir o educando num processo de manipulação flexível, enfatizando a ação pseudoconcreta. Concreta porque se refere a objetos, mas pseudo porque ocorre num ambiente virtual, onde tudo ou quase tudo pode ser desfeito e refeito

Todos esses recursos podem ser utilizados como facilitadores do processo educativo, potencializando-o e aproximando o aluno do conteúdo, de maneira que as e mudando a forma de todos se relacionarem.

Contudo, como salienta Moran (2007), existem fortes resistências por parte dos profissionais da Educação em relação à utilização das novas tecnologias no ambiente escolar.

> (...) escolas poderiam utilizar mais as tecnologias, mas preferem investir em projetos pedagógicos engajados socialmente, desconfiadas de que as tecnologias complicam mais do que facilitam. Há um certo preconceito contra as possibilidades pedagógicas das tecnologias, que se reflete nas temáticas valorizadas nos grandes congressos dos educadores, em geral, distantes das tecnologias e mais preocupadas com políticas. Este grupo grande de escolas introduz as tecnologias com cautela, normalmente focando mais os aspectos administrativos que os pedagógicos e o uso pontual delas (MORAN, 2007, p. 127).

A Escola não pode deixar de reconhecer seu papel no cenário atual, pois as novas tecnologias precisam estar presentes nas dinâmicas e nos processos educacionais para que os alunos possam se apropriar destes recursos e dominar linguagens da contemporaneidade, de forma a estarem efetivamente

inseridos no mundo digital.

> (...) as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mais de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário (KENSKI, 2015, p. 47).

Dessa forma, os profissionais da educação precisam estar atentos à incorporação das novas tecnologias em sua prática para que este recurso possa contribuir de forma muito positiva para a construção de saberes e conhecimentos que vão além do ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, pois ensinar a utilizar as tecnologias é algo essencial para a formação plena de um sujeito social na atualidade.

Pode-se concluir, portanto, que utilizar recursos tecnológicos na escola pode surtir resultados muito positivos, uma vez que, além de despertarem o interesse e viabilizarem uma aproximação mais significativa em relação ao conteúdo ensinado, também são formas de explorar linguagens muito ricas, que podem oferecer novas dinâmicas para alunos e professores.

3 AS DIFERENTES TECNOLOGIAS QUE CONSTITUIEM A INOVAÇÃO

Vivemos em uma sociedade cada vez mais informatizada. Detalhes que nos passam despercebidos escondem uma infinidade de avanços tecnológicos. O simples fato de usarmos o celular, que nos parece ser tão corriqueiro, revela o grande avanço científico ao qual vivenciamos.

Podemos nos comunicar sem fios e com a redução dos limites. Podemos inclusive afirmar que a geração dos nascidos entre as décadas de 80 e 90 vivencia um hibridismo, pois nasceram no momento de transição do analógico para o digital que permite registrar, editar, combinar e manipular toda e qualquer informação por qualquer meio, em qualquer lugar e a qualquer tempo.

A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos agidos, previsíveis, determinados (MORAN, 2007).

As tecnologias que até pouco tempo representavam evoluções de formas separadas, como o computador para processamento de dados, a internet para disseminação de informações, o mp3 e a câmera digital como reprodutores das artes, caminharam para a integração.

Atualmente, o celular é a tecnologia que melhor representa essa convergência, pois é wireless (sem fio), incorporou o acesso à internet, à foto e ao vídeo digital, aos programas de comunicação (voz e TV), ao entretenimento (jogos e música mp3) e, associado às novas redes de comunicação de alta velocidade (wi-fi, 3g e 4g), tornou-se a principal ferramenta de disseminação de conteúdos nos atuais modelos de internet colaborativa ou web 2.0.

> Nossos tempos estão marcados pela rápida disseminação privada de produtos tecnológicos cada vez mais poderosos e cada vez mais acessíveis (tanto no sentido do "fazer funcionar" quanto no de "poder possuir"). Tudo indica que os receios sobre a "exclusão digital" não se confirmaram, ao menos nos termos em que foi cunhada, mas a escola e a educação parecem acompanhar essas mudanças de forma lenta. Essa, por assim dizer, nova realidade social é percebida como utopia longe de nossas escolas. Entre os interessados na educação, alguns desejam tratar das suas esperanças, outros de seus receios, outros tantos de sua realidade, mas é forçoso reconhecer que, mesmo onde algo mudou, a expressão cultura digital ainda não faz parte de nossos cenários (SOBREIRA, p. 62, 2010).

Hoje a computação está em todos os lugares e coisas antes inimagináveis e nos permite carregar nossos "computadores" na palma de nossas mãos. Cada vez mais acessórios comuns como óculos, gravatas, brincos, etc, ganham novos valores ao adicionar funcionalidades computacionais em suas composições. Já contamos com tênis que medem as calorias perdidas e os quilômetros percorridos, canetas que gravam áudio e vídeo, ou até os futuristas óculos do Google, que de forma quase orgânica interagem com nossos sentidos e o meio em que estamos.

Em relação à educação Barros (2003) menciona o professor Lauro do Oliveira Lima (1996) que o fez refletir a partir de seu instigante e polêmico

posicionamento sobre o lugar que tem o educador no processo de formação do cidadão e nos afirma que a educação foi a área que menos se beneficiou dos avanços científicos dos últimos séculos, por resistência dela própria.

Belloni (2001, p.67) faz uma reflexão sobre o problema quando pergunta, se o avanço da tecnologia e a invasão de todas as esferas da vida social pela comunicação e pela informática confrontam a escola com mais este desafio: como modernizar o ensino – adaptando-o às exigências das novas gerações – sem perder de vista suas finalidades maiores (formação do sujeito consciente autônomo, ou da cidadania), sem deixar se envolver e dominar pelo tecnicismo mecânico e redutor? Como pode a escola pública dar efetivamente o salto para o futuro e compensar, ao invés de reproduzir, as profundas desigualdades sociais, agravadas pelo acesso desigual aos objetos tecnológicos? Para Barros (2003):

> O modelo de educação que se aplica hoje, do ponto de vista da relação ciência-educação, é muito mais próximo do modelo educacional desenvolvido a partir da evolução da prática dos mosteiros medievais (séculos XII e XIII) do que de algo que possa representar a síntese do conhecimento humano na medicina, psicologia, eletrônica, comunicação etc. (BARROS, 2003).

O autor declara que o modelo educacional dos dias atuais está obsoleto, entende-se que sejam necessárias mudanças urgentes em todas as áreas da educação, para que o caos não se instale.

Segundo Almeida (2011),

> A utilização de recursos tecnológicos tem a possibilidade de gerar novas habilidades que antes não eram possíveis serem trabalhadas devido uma pedagogia tradicionalista e arcaica onde o aluno sempre estava em segundo plano. Com toda essa reviravolta educacional é possível observar como aparelhos eletrônicos podem fazer toda diferença, mas sem de maneira alguma deixar o professor de lado, nessa nova forma de se conceber aprendizado até a postura do docente é revista tornando-se indispensáveis as habilidades cabíveis para utilização dos mesmos. Com todas essas transformações a sociedade ganha em curto e longo prazo, pois os frutos de uma aula diferenciada podem ser usados no presente e no futuro de cada jovem com ânsia de aprender (ALMEIDA, 2011, s.p.).

Ábila (2010) apud Almeida (2011) acrescenta que

> Para manter o aluno dentro da sala de aula, o professor precisa ser criativo, fazendo da escola também parte da realidade que o educando vive fora dela. Descobrir novos métodos e meios de ensino é uma forma de inovar, a fim de motivar e encantá-lo para a aprendizagem (ÁBILA, 2010, p.35 apud ALMEIDA, 2011, s.p.).

O professor deve ser muito criativo, para que os alunos vejam sua aula como interessante e produtiva e por isso sintam-se motivados, é isso o ideal de todo o professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar diante de uma interface, assimilando um conteúdo, há muito deixou de ser novidade para a humanidade.

Sempre utilizamos de suportes para podermos transmitir e armazenar nossos vestígios culturais ao redor do globo terrestre no intuito de manter conteúdos e expandir as barreiras do conhecimento.

Trilhamos um caminho vertiginoso das paredes de pedras onde se encontram os mais antigos registros humanos até os modernos livros e cadernos de folhas alvas impecáveis.

Associado a velocidade e praticidade das tecnologias digitais, a propagação de conteúdos imagéticos, antes relegados a condição de arte, tomam proporções nunca antes imaginadas.

Com isso, fotos, vídeos e músicas passam a perpassar o conteúdo escrito, criando o fenômeno das multimídias, em que textos, imagens e movimento não disputavam a atenção do interlocutor, mas se complementavam no processo de síntese do conteúdo.

A simbiose entre linguagens ortográficas e não ortográficas se tornou tão significativa ao ponto de que pictogramas paleolíticos pudessem ter mais fácil compreensão por uma criança nascida depois dos anos 2000 do que as formas mais tradicionais de textos, ao menos no sentido de utilizar linguagens não ortográficas para transmitir conteúdo.

Os textos uma vez digitalizados não são mais os mesmos, não por terem

seus conteúdos modificados, mas pelo fato da forma como os consumimos modificar nossa percepção.

A questão é que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação transformam e modificam as vidas das pessoas e, por conseguinte, a forma como elas assimilam as informações.

A cada novo avanço tecnológico surgem novas necessidades e exigências ao pensamento humano por isso, a estrutura a qual utilizamos para poder responder a essas necessidades precisa estar de pronto preparada para tal.

A Presença da informática em salas de aula é muito importante, e se isso não ocorrer, o preço será a má formação de estudantes, tornando-os fora da realidade e distantes do seu meio social, contudo há pouco consenso entre os educadores sobre o valor do uso dessa tecnologia em relação aos ganhos que ele pode trazer aos educandos. E isso está acontecendo não só na sala de aula. Ao preparar a lição de casa ou pesquisar sobre um determinado assunto, o educando pode utilizar os mais modernos recursos tecnológicos.

Considera-se ser sempre o educador quem define quando, por que e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo de ensino e aprendizagem. O educador é sempre o responsável pelos processos que desencadeia para promover a construção de conhecimentos, e nesse sentido é insubstituível.

O uso de tecnologias no ensino não se reduz à aplicação de técnicas por meio de máquinas, ou o “apertar teclas” e digitar textos, embora possa limitar se a isso, se não houver reflexão sobre a finalidade de se utilizar os recursos tecnológicos nas atividades de ensino.

A tecnologia deve ser utilizada na escola para ampliar as opções de ação didática, com o objetivo de criar ambientes de ensino e aprendizagem. Atualmente na era da informação, as tecnologias, na área de informática, possibilitam a aprendizagem com as mais diversas ferramentas educacionais.

Considera-se importante a produção e divulgação de programas informáticos educativos ajustados às necessidades dos currículos, sendo

necessário e importante que esses programas sejam interativos e promovam aprendizagem cognitiva.

No entanto sem os elementos que constituem o círculo escolar como os educadores, materiais pedagógicos e atitudes inovadoras de ensino; de nada servirão esses programas.

A educação contemporânea se encontra em um verdadeiro impasse diante da realidade presente externamente aos seus muros, que de forma velada permeia seus conteúdos e estruturas.

Diante do avanço tecnológico digital das comunicações humanas, a escola mantém, tal como as cátedras da idade média, um isolamento seguro com seus muros analógicos. Negar que os mais variados tipos de dispositivos informacionais já são realidades tanto na vida de alunos quanto de professores e escondê-los ao atravessar os portões da escola provavelmente não resolverá o problema.

É indispensável que a Escola da atualidade esteja inserida da realidade da sociedade atual, para que seja possível uma atuação educacional articulada, significativa e enriquecedora.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, B. **Os benefícios das inovações tecnológicas em sala de aula**. 2011 . Disponível em: <http://www.recantodasletras. com.br/artigos/2839710>. Acesso em: 12 out. 2024.

BARROS, I. As inovações tecnológicas a serviço da educação. Educação Pública. 2003, **Tecnologia Educacional**, ano XXXI, n. 161/162, abr./set. 2003. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/ tecnologia/0008.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BELLONI, M. L. **O que é midia-educação**. Campinas, SP. Autores Associados, 2001 – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 78).

BRITO, G. S. **Educação e novas tecnologias:** um (re)pensar. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. **Tecnologias que educam:** ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2015.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes.** Ano 4 – nº 2 jan./jun. 2011 - São Paulo, p. 11-42.

MARTINHO, M. H. **Uma Outra Concepção de Escola**. Estudo de Caso.

2011. MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias.Trabalho apresentado na 22. **Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 1999.

SOBREIRA, H.; et al. Um espectro ronda... A escola, agora em banda larga. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 39, n. 25, p. 57-83, set./ dez. 2010.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNASP (2007); especialista em Psicomotricidade, pela Faculdade FAMOSP (2017); Prof. de Ed. Inf. e Ens. Fund. I - Assistente de Direção na EMEF Padre Aldo da Tofori.

RESUMO

Para que se possa alcançar o intento de que a Educação seja uma ferramenta transformadora, por meio da qual se possa formar sujeitos críticos, cidadãos conscientes e indivíduos sensíveis ao entorno, é imprescindível que cada ação pedagógica esteja voltada para vivências reais e práticas, de modo que a aprendizagem seja permeada de sentido. Neste contexto, um dos temas prementes a serem abordados nas escolas é a relação entre ecologia, sustentabilidade e alimentação saudável. Por meio da exploração de tais aspectos, é possível realizar um aprofundamento de conteúdos e conceitos indispensáveis à escolarização. Esta pesquisa possui relevância devido à importância das discussões acerca da necessidade de estimular o aluno a refletir e compreender as questões ambientais da atualidade. A ação humana afeta diretamente o equilíbrio dos processos da natureza e é indispensável que a escola fomente e medeie o desenvolvimento de uma consciência a esse respeito nos jovens, de forma que o olhar sobre o planeta possa ser transformado e seja possível que a sociedade reconheça seu papel no contexto da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Sustentabilidade; Conscientização.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação ambiental vem se tornando tema presenteem

discussões sobre práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na conscientização e transformação de comportamentos que se opõem à sustentabilidade.

É preciso perceber que não precisamos salvar o planeta, e sim a nós mesmos. São os seres vivos, incluindo os seres humanos, que estão em perigopor conta da destruição dos recursos naturais. Dessa forma, o planeta, de uma forma ou de outra, continuará existindo. A questão é encontrarmos uma maneira de nós permanecermos nele.

Tal aspecto mostra-se pertinente ao observarmos a carga de antropocentrismo presente na ideia de que o ser humano é o elemento principal do universo, de modo que, caso não existam mais condições para suasobrevivência, tudo o que há simplesmente desaparece, quando, com efeito, sabemos que ocorreram extinções de seres vivos, mas o planeta Terra permaneceu existindo, por meio de transformações e adequações ao longo do tempo. Nota-se, portanto, a presunção humana ao considerar-se o centro de tudo e a condição para a existência do mundo.

Nesta pesquisa busca-se compreender a importância que a Educação Ambiental possui na formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação do problema é orientada pela necessidade de conhecer omodo como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação dos indivíduos, levantar e apontar conceitos que esclareçam e auxiliem no sentido de uma compreensão da importância do despertar de uma consciência ecológica, bem como identificar como a teoria e a prática estão presentes no cotidiano das escolas a fim de que seja possível proporcionar atividades significativas que aproximem os alunos da natureza.

É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residirtambém no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

A Educação Ambiental cumpre um papel fundamental para a transformação deste olhar e das práticas cotidianas da sociedade, pois, conforme Reigota (1998), esta área do conhecimento possui foco nas propostas pedagógicas voltadas para a conscientização, para a construção de competências, transmutação e ressignificação de comportamentos, desenvolvimento de capacidades e habilidades de participação dos alunos.

A questão socioambiental hodierna demanda uma visão, bem como uma postura, pautada no pensamento crítico por parte da sociedade, que esteja alinhada com o desenvolvimento sustentável.

Para que isso seja possível, é importante que o aluno conheça osprocessos biológicos, bem como sócio-históricos que permeiam a relação dos indivíduos com a natureza.

Por meio da escola, este olhar crítico e essa mudança de comportamento podem ser multiplicados e alcançar toda a sociedade.

O professor deve estar atento a descobrir modos de construir valores sociais em conjunto com os alunos, no sentido de estimular mudanças de hábitos nas práticas cotidianas.

Pádua e Tabanez (2013) afirmam que a Educação Ambiental viabiliza a aquisição de conhecimentos que aperfeiçoam comportamentos e habilidades, oque possibilita uma relação mais harmônica dos seres humanos com o meio ambiente.

> [...] a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a seruma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p. 43).

Dessa forma, é possível notar a imprescindibilidade da presença da reflexão e do diálogo sobre ecologia e meio ambiente no ambiente escolar, buscando convergências e articulações com a prática cotidiana em sociedade.

Os recursos oferecidos pela natureza sempre foram imprescindíveis para a

sobrevivência humana. No entanto, o desenvolvimento pautado noacumulo de capital da sociedade capitalista faz com que haja uma apropriação abusiva dos recursos naturais, provocando um desequilíbrio na relação do homem com o meio ambiente.

A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões, a céu aberto (ProNEA, 2005).

Nesta perspectiva, ainda pode-se associar a um quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população, pois muitas pessoas vivem emáreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais expostos as intempéries da natureza.

Segundo o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, p.17)

> Reverter este quadro configura um grande desafio para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere as dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados a consolidação da cidadania entre segmentos sociaisexcluídos.

Para que haja um enfrentamento da problemática ambiental, algumas estratégias devem ser organizadas para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvendo uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental.

Diante desta realidade, a Educação Ambiental mostra-se como uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais e é exatamente por isso que sua prática se faz tão importante, a fim de solucionar as questões relativas ao acumulo de resíduos, desperdício de água entre outras.

A educação para o meio ambiente vem crescendo e assumindo umpapel muito importante na criação de uma linguagem comum na comunidade sobre as questões ambientais, dando condições a mídia, as instituições governamentais e não governamentais e a outros grupos e representações de

desenvolverem de forma mais articulada projetos sobre educação ambiental.

A Educação Ambiental e decorrente do princípio da participação, ondese busca trazer uma consciência ecológica a população, titular do direito ao meio ambiente. O aspecto social da Educação Ambiental evidencia-se no deverpara com o patrimônio da comunidade e das gerações futuras. Acrescenta-se aqui também a participação da sociedade civil nos procedimentos democráticos, assegurados por lei.

Contudo, constata-se que a Política Nacional de Educação Ambiental vem encontrando dificuldades para ser implementada na prática.

Os principais fatores que contribuem para essa não aplicação encontram-se intimamente relacionados a falta de conhecimentos sobre a própria política por parte da população e também a falta de interesse pelas instituições.

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Para que seja possível que as práticas pedagógicas sejam transformadas para que sejam reflexivas e participativas, é necessário que se aceite o desafio imposto aos professores (SANTOS; SABEI; MORAIS, 2013).

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem deuso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (MORAES; CRUZ, 2015).

A escola possui um papel de grande importância no direcionamento sobre a questão ambiental, pois ela forma aqueles que farão a gestão da sociedade no futuro. Assim, cada aluno deve receber da escola uma formação que prime por construir conhecimento sobre fenômenos naturais, bem como sobre as consequências de nossas ações sobre o ambiente. alar de Educação Ambiental é abordar tema transversal que pode e deve perpassar toda e qualquer disciplina, de modo que todas podem apresentar significativa contribuição (ALMEIDA; et al, 2012)

As questões ambientais ganharam destaque quando a sociedadepassou a

perceber o grande impacto que o estilo de vida vigente estavacausando em todo o mundo. Dessa forma, a qualidade de vida da populaçãoapresentou visível queda, tornando impossível que o tema não viesse a debate.Dentro deste cenário, a Educação Ambiental apresenta-se como uma possibilidade de transformação desta realidade, mobilizando a sociedade pormeio da compreensão da responsabilidade que todos possuem sobre o meio ambiente. O processo é contínuo e precisa ser pensando permanentemente, eenvolver os diversos atores que fazem parte da questão (CRUZ; MELO; MARQUES, 2016).

Os perigos à biodiversidade no Brasil apresentam-se amplamente, como consequência de um desenvolvimento de atividades produtivas desordenado. Aspectos como a degradação do solo e a poluição são destaques ao lado da utilização de recursos hídricos.

A busca de possibilidades de intervenção e reversão de tais problemas é urgente. A Educação Ambiental pode ser o mecanismo necessário para conduzir esta mudança, proporcionando o conhecimento necessário para que discussões e práticas sejam fomentadas na sociedade (GUIMARÃES, et al; 2015).

Os grupos são formados e fortalecidos a partir da educação e da mobilização social, de modo que é por meio desta sensibilização que promovaa união de todos que será possível a implementação de práticas de valorização e preservação do meio ambiente (SARAIVA, et al, 2015).

A educação ambiental está integrada na sociedade e possui uma relação dialógica com outras áreas que a constituem. Devem ser observadas portarias, leis, orientações do Ministério da Educação (MEC), entre outros, paraque a escola possa cumprir seu papel, considerando acompanhamento pedagógico, ações educacionais e sociais (BALDIN; MELLO, 2015).

É imprescindível que a instrução, a informação e a orientação cheguema ricos e pobres, para que haja uma profunda e verdadeira sensibilização a respeito dos problemas e possíveis soluções que o tema da sustentabilidade traz consigo.

Assim, educar as novas gerações para a sustentabilidade é algo que pode transformar o cenário de nossa sociedade. A mudança de que precisamos reside na transformação de nosso olhar para nós mesmos e para omundo. Uma nova forma de nos relacionarmos com o entorno será, portanto, a porta para uma reinvenção de nossa sociedade.

POSSIBILIDADES PARA A ABORDAGEM DE QUESTÕES AMBIENTAIS

O papel do professor atualmente, difere do professor dito, tradicional. O professor deixa de ser o principal agente do processo que se transfere para aluno como parte do processo de aprendizagem.

Tal como a professora Nosella faz constar em seus trabalhos, um ponto de partida pode advir de Michel de Montaigne, renascentista que do século XVInos envia um recado: “o aluno não é um vaso que se enche de água, mas, sim uma fonte que se faz brotar”.

Essa ênfase no processo educacional como mediação e construção e sintomática dos tempos modernos e do que dissemos quando comparamos os métodos de ensino.

Delizoicov (2009, p.122) procura por cenas do cotidiano escolar para trazer a luz questões sobre o tema acima enunciado.

Assim, uma primeira medida que anuncia para melhorar em definitivo nossa pratica em sala de aula e “reconhecer que nosso aluno e, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; e quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação”. Isto equivale a dizer que “não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem e um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito” (DELIZOICOV, 2009, p. 122).

Neste caso, o papel do professor como mediador ou facilitador do processo de aprendizagem aparece como condição essencial. Coerentemente ao que já afirmamos, a aprendizagem e o resultado das ações de um indivíduo,e não de qualquer ação, pois ela se constrói por meio de uma interação entre um sujeito

e seu meio circundante, natural e social.

Já frisamos, também, o valor da vivencia cotidiana e fizemos a comparação entre ela e o conhecimento, dito cientifico. Falta, agora, lembrar que, se grande parte das ações em sala de aula ainda e fruto da tradição, existe hoje a necessidade de conduzir o aluno a adquirir conhecimentos que possam aplicar em sua vida, além da simples memorização.

Disto depende a eficácia do processo de ensino e aprendizagem como uma maneira segura de desenvolver habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento social, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamento.

Educar e formar informando e informar formando. Os conteúdos são importantes, mas os valores também.

O aluno e o foco, hoje, as luzes se deslocaram, portanto:

> Reconhecer o aluno como foco de aprendizagem significa considerar que os professores tem um papel importante de auxilio em seu processo de aprendizagem, mas, sobretudo, perceber que, para de fato poderem exercer esse papel, e preciso pensar sobre quem eesse aluno (DELIZOICOV, 2009, p. 125).

Os conhecimentos científicos estão presentes em nossa vida cotidiana, por meio dos objetivos e processos tecnológicos e “a ciência não e mais um conhecimento cuja disseminação se dá exclusivamente no espaço escolar, nem seu domínio está restrito a uma camada especifica da sociedade, que a utiliza profissionalmente” (DELIZOICOV, 2009, p. 127).

Seu espectro de ação está ampliado de forma mais ampla e envolve decisões tanto éticas quanto politicas por parte dos docentes e do cenário da educação nacional.

Bizzo (2002) afirma que o professor deverá enfrentar a tentação de dar respostas prontas e oferecer novas perguntas em seu lugar, propiciando aos alunos a sua própria busca e resultados.

Uma resposta assim encontrada poderia levar o aluno a procurar aresposta junto a seus colegas, envolver a família, procurar em livros (acrescentaríamos a Internet), formular novas hipóteses.

Tais atitudes são “muito positivas, deixando para depois deste momento de

investigação dos alunos a sistematização do trabalho desenvolvido, procurando aferir as respostas encontradas, realizando com os próprios alunos uma síntese dos conhecimentos alcançados" (BIZZO, 2002, p. 50).

E o mesmo tema que Demo (2003) desenvolve quando propõe o educar pela pesquisa. Este modo de ver parte da definição da educação como processo de formação da competência humana dentro de um quadro renovador que permita ao aluno ser um pesquisador criterioso que enxergue o processo de aprendizagem como algo que dele depende fundamentalmente.

Na proposta de Demo (2003), a base teórica representa o cerne do trabalho. A ela, cabe consolidar a capacidade explicativa do educando, buscando por causas, condições, argumentações e contra argumentações,para desenvolver a familiaridade com a ciência, na capacidade de induzir e deduzir.

A construção de uma horta tem como objetivo envolver os alunos por meio da observação, bem como da experimentação, explorando as possibilidades de atividades que auxiliarão na compreensão de conceitos relativos ao meio ambiente. Materiais recicláveis são utilizados e os alunos participam ativamente de todos os momentos (SANTOS; SABEI; MORAIS,2013).

Silva (2012) firma que a proposta da Educação Ambiental é atingir todos os cidadãos, promovendo a participação contínua de todos de formaconsciente e crítica a respeito da questão ambiental, de modo que seja possível identificar e agir sobre os problemas ambientais.

É necessário, portanto, que a escola traga a questão daSustentabilidade para o seu interior, de modo que a relação do ser humano como parte da natureza possa ser compreendida e vivenciada por toda a comunidade escolar.

A compreensão sobre a relação entre homem e a natureza é um elemento importante nas discussões que permeiam a educação ambiental, poisestá se origina da necessidade de atendimento aos problemas urgentes que o meio ambiente, portanto os seres humanos, enfrentam. A escola é o espaço de debate e construção de saberes que pode intermediar ações e transformações na sociedade. Faz-se extremamente necessário promover a discussão sobre o meio ambiente e suas questões urgentes.

Para tanto, todas as modalidades de educação devem estar inseridas neste processo, considerando que o professor deve receber adequada formação sobre o tema, para que possa atuar como um multiplicador e um mediador dos conhecimentos e ações a respeito das transformações necessárias em relação ao meio ambiente (SILVA; PEREIRA, 2015).

Atividades relativas ao cultivo de hortas possuem significativo caráter didático, proporcionando possibilidades de exploração de diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Dessa maneira, os alunos podem a prender mais e de maneira muito mais significativa e prática. A interação entre aluno e professor são elementos que se destacam na implementação de uma horta orgânica, pois este processopode envolver toda a comunidade escolar, tornando-se dinâmico e permeado de sentido (LUCENA; FIGUEROA; OLIVEIRA, 2015).

Garrafas pets fazem parte de uma grande quantidade de resíduos sólidos que são gerados diariamente pela população no mundo todo. A degradação do meio ambiente é uma preocupação que precisa levar em conta os impactos de tais resíduos, de maneira que se faz necessário repensarmos nossas práticas em relação à utilização e ao descarte destes itens. Assim, umamaneira possível de diminuir o problema é a utilização de garrafas pets para o cultivo de pequenos vegetais (LIMA; DUARTE; ARAÚJO, 2014).

A escola apresenta-se como um ambiente que possui o potencial de formar cidadãos capazes de compreender seu papel social, pensando e agindosobre questões importantes para sua comunidade. Parte importante deste processo está relacionada à conscientização sobre a alimentação e a forma como nos relacionamos com a natureza (RIBEIRO; et al, 2015).

Ao longo da História, o ser humano tem buscado formas de modificarsua experiência e sua vida no mundo.

Isso fez com que sua relação com o planeta passasse a ser regida pelo desejo de explorar todas as possibilidades, sem que se levassem em conta as consequências destas ações. É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço

econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

Assim, não se trata de um sacrifício a ser feito em nome de uma mudança desagradável e necessária. Com o olhar correto, a sustentabilidade pode representar maiores lucros em diversos aspectos da vida em sociedade.A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos ostipos de vida do planeta.

Precisamos de um esforço extraordinário uma nova forma de viver onde há respeito a tudo o que é vivo; há a percepção de que tudo está interligado, que Terra e Homem formam um único organismo e que o futuro só será menos aterrorizante se nos reconciliarmos com as sabias leis que regem este vasto complexo biológico que é nosso planeta.

Atualmente, a preocupação com o meio ambiente não está mais restrita ao âmbito político. O progresso leva ao desenvolvimento de todas as áreas: financeira, política, econômica, cultural, educacional etc., contudo, junto a este momento de progresso tecnológico inserido na sociedade, há o uso desenfreado e avassalador dos recursos da natureza, tudo em nome do progresso, que vem gerando graves problemas no que concerne ao real entendimento de que crescimento econômico exclui qualidade de vida ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível verificar que os princípios da Educação Ambiental devem estar presentes nas escolas em toda a prática pedagógica, por meio da realização de um trabalho voltado para a compreensão do meio ambiente como um todo que se relaciona continuamentecom o nosso cotidiano, mantendo a questão da sustentabilidade em constante discussão e reflexão,

bem como os aspectos ambientais que abrangem desdeo local até o global, de forma democrática, dialógica e participativa, em diversas propostas didáticas que mobilizam os alunos neste sentido, buscando sua conscientização para que se tornem multiplicadores nos demais meios sociais em que circulam, tornando possível, assim, uma transformação no olhardas pessoas sobre a questão ambiental, seus hábitos e sua forma de pensar e agir sobre o meio em que vivem.

O cumprimento dos objetivos previstos para a Educação Ambiental deveocupar lugar central nas práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, de modo a buscar promover a reflexão sobre as práticas sociais e de produção de consumo, garantindo o acesso às informações sobre a questão socioambiental de forma democrática, além de fomentar a mobilização, participação e a cooperação considerando as dimensões individuais e coletivasdos sujeitos sociais.

É importante destacar o trabalho com a biodiversidade, a concepção de natureza como fonte de vida, a pluralidade étnica, racial, de gênero e sexual. Todo o movimento ora descrito visa ao fortalecimento da cidadania, solidariedade e igualdade.

A questão do currículo é um desafio a ser enfrentado diariamente na Educação, pois é necessário um grande esforço e muita dedicação para que osconteúdos abordados não sejam estanques e mantenham-se constantemente articulados com questões imprescindíveis para o espaço escolar, como a Educação Ambiental.

A inserção do tema e o trabalho interdisciplinar que ele demanda exigemdos profissionais envolvidos um manejo dialógico e um esforço para que os elementos trabalhados não pareçam distantes e alheios, fomentando uma conscientização sobre os aspectos de impacto direto na vida de cada aluno.

Para tanto, é preciso explorar os assuntos relativos à Educação Ambiental em todas as disciplinas do currículo, pois perpassam as diferentes áreas do saber e todos os âmbitos da vida humana.

Um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas educativas que

atendam ao que é expresso na política de educação ambiental no Brasildiz respeito ao despreparo e a falta de conscientização dos próprios docentes que devem introduzir seus alunos em um universo de reflexão, conhecimento, crítica, participação e colaboração para a transformação no que tange à biodiversidade, à sustentabilidade, à relação com os recursos naturais e todos os elementos socioambientais que permeiam a vida de cada indivíduo que possui na escola uma possibilidade de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALM ALMEIDA; et al (2012). Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. IN: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.

BALDIN, N.; MELLO, A. C. de. Educação ambiental para sensibilizar a coparticipação com a natureza e a agroecologia na escola. **Revista Reflexão eAção**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 378-402, Set./Dez. 2015.

BIZZO, Nélio. **Ciências**: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CRUZ, C. A. da; MELO, I. B. N. de; MARQUES, S. C. M. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. In: **Revbea**, São Paulo, V. 11, No 1: 183-195, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, Jose André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: autores associados, 2003.

GUIMARÃES, R. A. M.; et al. A educação ambiental nas escolas da rede pública de Manaus – AM: uma perspectiva no indicador da qualidade do ensino no Brasil. In: **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, 2015.

LIMA, A. S. D.; DUARTE, K. L. de S.; ARAÚJO, E. P. Confecção de uma horta vertical utilizando garrafa pet na escola estadual Clóvis Pedrosa, Cabaceiras –

PB. In: **V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental,** Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014.

LUCENA, T. C. de; FIGUEROA, M. E. V.; OLIVEIRA, J. C. A. de. Educação ambiental, sustentabilidade e saúde na criação de uma horta escolar: melhorando a qualidade de vida e fortalecendo o conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação e Saúde**. REBES (Pombal – PB, Brasil), v. 5, n. 2, p. 01-09, abr.-jun., 2015.

MORAES, K. F. de; CRUZ, M. R. da. O ensino da educação ambiental. In: **Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI**, Itajaí, v.10, n.2, 1º quadrimestre de 2015.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. (orgs.). **Educação ambiental:** caminhos trilhados no Brasil. 3 ed. São Paulo: Ipê, 2013.

ProNEA. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACAO AMBIENTAL**. 2005. Disponível

e

m:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>
. Acesso em: 25 out. 2024.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania:** reflexões e experiências. 2 ed. São Paulo: SMA, 2012. p. 43-50.

RIBEIRO, G. M.; et al. Experiência do projeto horta didática nas escolas de Mossoró-RN como proposta de educação ambiental, alimentar e nutricional. In: **Revista Extendere**. v.3, n.1, jan. a jun/2015.

SANTOS, T.; SABEI, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: **IX Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SANTOS, T.; SABEI, T. R.; MORAIS, J. L. de. Relato de Experiência: Construção de uma horta hidropônica em ambiente escolar. In: **IX Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 6, 2013, p. 170-175.

SARAIVA, M. de A.; et al. Sensibilização e mobilização social através da educação ambiental. In: **Revista Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n. 9, Ago/Dez. 2015.

SILVA, A. M. da; et al. A horta orgânica como alternativa de educação ambiental na escola municipal Professora Zélia Matias, em Petrolina – PE. In: **Revista de Extensão da Univasf**, v.3, n. 2, jun. 2015.

SILVA, D. G. da. A importância da educação ambiental para a sustentabilidade. **FACULDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DE PARANAVAÍ,** 2012**.**

SILVA, N. N. E. S. da; PEREIRA, J. L. de G. A educação ambiental e o planejamento educacional no ensino superior: a formação do professor. In: **Laboratório de Tecnologias da Informação e da Comunicação - LATEC/UFRJ & Laboratório de Ecologia e Desenvolvimento LED/UFRJ**. Volume 5 - No 2- Julho/Dezembro de 2015.v.5, n.2, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov 2014.

UNIFICADA
Revista Multidisciplinar da FAUESP
e-ISSN: 2675-1186

REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

STHEPHANIE LARISSA FERRO DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNASP (2007); especialista em Psicomotricidade, pela Faculdade FAMOSP (2017); Prof. de Ed. Inf. e Ens. Fund. I - Assistente de Direção na EMEF Padre Aldo da Tofori.

RESUMO

Na presente pesquisa, resultante de revisão bibliográfica, buscou-se compreender como uma gestão pode dar voz a toda a comunidade escolar de forma a efetivamente impactar de forma positiva a qualidade da educação. Para que fosse possível compreender melhor a gestão democrática e participativa, foi realizado um aprofundamento a respeito do conceito de educação e da realidade vivida nas escolas atualmente.

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática; Educação de Qualidade.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa serão apresentados elementos para a reflexão acerca da importância da gestão democrática no desenvolvimento de uma educação de qualidade, que esteja ao alcance e seja construída por todos os envolvidos no processo.

A bibliografia objeto de revisão neste estudo incluirá Libâneo, Brandão, Freire, entre outros, em uma busca de articulação entre saberes e análises sobre a educação, de forma ampla, porém profunda, considerando aspectos relativos

à gestão democrática em uma perspectiva de consolidação de princípios da educação como um direito de todos.

O tema ora exposto, escolhido para ser desenvolvido e explorado, justifica-se pelo caráter viabilizador da efetivação da educação que a gestão democrática possui, considerando que não é possível esperarmos que uma educação de qualidade, a qual atinja a todos, seja produto de uma gestão autoritária, que não permita a manifestação, a participação e a colaboração de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e ações que dizem respeito a todos.

Pretende-se verificar de que modo a gestão democrática pode contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade.

Será realizada a caracterização do conceito de educação, o aprofundamento em relação à realidade escolar e a identificação do papel da gestão participativa na qualidade da educação.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo.

Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

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

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO

Para que a Educação cumpra seu papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes, bem como de viabilizadora e potencializadora do desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, é imprescindível que o trabalho docente seja considerado de forma central neste contexto com reflexões

sobre sua finalidade, importância e valorização com vistas ao sucesso do processo educacional como um todo.

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

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

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

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

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

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

A educação se faz extremamente necessária e poderosa em uma sociedade, conforme Brandão (2006), pois sua força dita regras morais, constrói homens e a partir desses são formadas as sociedades.

Sendo assim, se a educação vem do homem, certamente está nela sua ideologia, presa à sua maneira de educar. “A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais” (Brandão, 2006, p. 12).

Quando falamos de educação e suas facetas, pensamos: quando foi que o homem sentiu necessidade de pensar a educação, sendo ela um processo de transmissão de saber e uma forma de problematização?

Segundo Brandão (2006), isso se dá através da conscientização de um povo, preocupado em organizar sua sociedade e sua cultura.

O sociólogo Durkheim (1984) traz algumas definições sobre o que é educação e como o homem chega perto desse conceito quando atinge o grau da perfeição. Para ele, educação são a experiência e a vivência passadas dos mais velhos para os mais jovens, marcando, assim, a força e o poder de um homem sobre o outro.

Kant, por Durkheim (1984), levanta, assim como Stuart Mill, a ideia da perfeição, mas proporciona um questionamento: o que é perfeito no que tange à educação? Para ele, essa perfeição nada mais é do que a potencialização, não somente de uma habilidade, mas de todas. Portanto, dessa maneira, seremos seres perfeitos.

Apesar de nos apresentar a ideia que Kant faz sobre a educação, Durkheim (1984) discorda, pois não acredita que possamos ser bons em tudo o que fazemos: “Não podemos nem devemos dedicarmo-nos todos ao mesmo gênero da vida; segundo as nossas aptidões, temos diferentes funções a cumprir, e há que nos harmonizarmos com aquela de que estamos incumbidos” (Durkheim, 1984, p. 8).

Para outros autores a educação pode ser a busca da felicidade, ou, como afirma James Mill, segundo Durkheim (1984), pelo menos transformar o indivíduo em instrumento dessa felicidade, sendo a educação fundamental para essa busca.

Spencer, de acordo com Durkheim (1984), acredita em algo mais direto, menos subjetivo em relação a essa felicidade. Para tanto, seria necessário que a vida fosse completa.

Tanto definições as subjetivas quanto as mais objetivas, não convencem Durkheim (1984) em relação à educação, “mas, que deve entender-se por vida? Se se trata tão somente da vida física, poder-se-á dizer com propriedade aquilo sem o qual ela seria impossível” (Durkheim, 1984, p. 9).

Definir a educação como um único padrão universal não é possível. A educação sofreu várias modificações ao longo dos tempos.

A sociedade se modificou e vem se modificando, e em cada país se preparava o homem para o coletivo, e não para o individual. Hoje, o que vemos é a educação correndo atrás de transformar o homem heterônimo em sujeito autônomo.

Brandão (2006) nos mostra uma outra perspectiva para a educação, expondo-a como uma mistura cultural dentro de uma sociedade onde os seus membros aprendem de maneira intencional numa ligação direta com o corpo, com o cognitivo e o afetivo.

Tudo isso tem como finalidade tornar uma pessoa em pessoa, num processo onde se ensina e se aprende, transformando o indivíduo em um ser social, capaz de desempenhar papeis em uma sociedade, visto que esse ser social é “como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima” (Brandão, 2006, p. 25).

O autor sinaliza ainda que a educação é um meio pelo qual o ser humano desenvolve possibilidades biopsíquicas inatas, que não se desenvolveram totalmente, e precisam do auxílio da educação para tal resultado. “A educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem” (Brandão, 2006, p. 62).

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina,

ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado. Conforme Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23).

A arrogância do educador ao exercer seu poder e impor seu pensamento de forma arbitrária é um problema que ameaça a construção da autonomia do educando.

> Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’ (FREIRE, 1996, p. 35).

Brandão (2006) aponta que outro grande autor, Maritain, define a educação como algo que objetiva levar o homem a se desenvolver como pessoa humana, e suas armas nada mais são do que o próprio conhecimento adquirido, protegendo, enfim, suas riquezas, que seriam o patrimônio espiritual da nação e da civilização, além de a herança secular das gerações. De fato, a educação tem o seu papel ligado à função de despertar no homem o “bem querer de conhecer, sempre mais, mais” (Brandão, 2006, p. 65).

Sendo a educação criada por homens, esses com suas influências ideológicas, culturais, sociais, e sendo um ser de grandes acertos, mas também de grandes erros, há de se pensar na definição de educação sempre com certa ‘desconfiança’, de modo que se possa sempre questionar as origens e finalidades.

Mais do que preparar para o mercado de trabalho, a educação é uma ferramenta de conscientização e reflexão que precisa estar ao alcance de todos os indivíduos.

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

Para que todos tenham contato com o conhecimento e possam pensar e intervir no mundo ao seu redor, o poder público deve proporcionar as devidas condições de acesso de seus cidadãos à educação.

Na formação do docente é uma prática natural que professores repitam o comportamento dos seus professores, levando a inspiração à sua ação pedagógica e imita comportamentos que considera positivos nos seus ex-professores.

Quanto ao ensino alguns professores se sentem culpados quando o mesmo não fala e os alunos fiquem à espera “da aula”. Enquanto o aluno é paciente quieto sem questionamento, Cunha acredita que esse comportamento aconteça por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica (CUNHA, 1989).

Na acepção de Freire (1996), a docência está relacionada à ação de aprender. Não importa a ideologia de um educador (a) ou a sua opção política, alguns saberes se fazem necessários tanto para os progressistas, quanto para os conservadores.

Para que a teoria e a prática desempenhem papeis fundamentais na docência é preciso que haja uma avaliação com fundamentos, que a teoria não fique no campo do “esgotamento” de conceitos e a prática acabe virando uma imposição da teoria.

Para o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 22).

Essa prática está, na verdade, relacionada a saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, que consiste em o formador docente entender desde os primórdios que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22).

De acordo com Freire (1996, p.26), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. O ser humano é um ser social em processo de construção. Somos

“sedentos” por saberes e esses quando despertados criticamente, levam o sujeito a uma “curiosidade epistemológica”.

O autor explica: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 27).

Apesar do educando viver uma falsa aprendizagem, a própria natureza faz com que ele não se submeta somente àquilo que lhe foi ensinado, mas que sua curiosidade faça com que ele procure voos mais altos.

O fato é que, como exposto por Freire (1996, p.13), ao mesmo tempo que o ser humano deixa algumas vezes de ser condicionante, isso também não quer dizer que enquanto educadores, nós também ficamos indiferentes de ser um educador “bancário” ou educador “problematizador”.

Um dos deveres de um professor democrático, fora o comprometimento com a igualdade e a distribuição de poderes, é o de incentivar em seus alunos um senso crítico no qual ele obtenha a capacidade de adquirir conhecimentos.

Esta ideia se contrapõe à educação bancária: “é neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo” (Freire, 1996, p. 26).

Aprender criticamente é tão possível que basta que o educador e educando saiam de uma condição estática e venham a ser sujeitos curiosos que busquem querer aprender sempre mais.

É preciso que o educando também perceba isso em seu educador. Saber que o educador não é o dono da verdade, que ele não sabe de tudo, mas que ele procura buscar isso diariamente, igualmente com seu educando, faz com que ambos cresçam enquanto sujeitos epistemológicos.

O autor sinaliza ainda que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26).

A função do educador é de extrema importância quando leva o seu educando a raciocinar, ou seja, quando não oferece respostas prontas.

Ao contrário disso, o educador se torna um memorizador intelectual, quando, usando de fala bonita e segura, profere coisas fora do contexto e da

realidade do seu aluno, apontando dados desconectados da realidade na qual vive o seu educando.

Somos sujeitos históricos, portanto, nosso conhecimento também vem daquilo que vivemos.

Segundo Freire (1996), educador sábio é aquele que não acha que o seu saber é único e que o que é novo hoje se torna velho amanhã, pois tudo se atualiza, pois o tempo não é linear. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 1996, p. 28).

Todo educador precisa partir do princípio de que não existe uma verdade absoluta, e que a pesquisa é fator primordial àquele que pretende que seu educando busque de todas as formas o conhecimento. “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29).

O “pensamento crítico” faz-se importante neste processo na forma de um olhar curioso em busca do conhecimento, entretanto, um conhecimento fora do senso comum.

Não se pode esquecer, porém que, embora alguns saberes venham do senso comum, são de extrema importância para o processo de construção das capacidades de criação do educando.

REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR NA ATUALIDADE

Para Piaget (1994) um sujeito epistêmico constrói conhecimentos a partir das coordenações de suas ações e dos ensinamentos, oportunidades, bem como benefícios de sua herança genética, saúde orgânica e mental.

Quem não se adéqua a um padrão pedagógico convencional, reage negativamente, tornando-se inadequados. Para Fonseca (1996) a primeira necessidade seria, portanto:

> [...] alfabetizar a linguagem do corpo e só caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor, ligados por coordenadas espaços – temporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e respostas (FONSECA, 1996, p.142).

A busca pelo método único, um ideal pedagógico, não só terminou como passou a ser considerado inadequado didaticamente. A pedagogia do século XX modificou radicalmente a forma de ensinar, apesar de muitos erros que ocorreram e continuaram a ocorrer devido à compreensão equivocada e a informações superficiais das novas metodologias.

Dentro do contexto moderno das tecnologias em educação, o conhecimento disponível estará cada vez mais ao alcance de todos.

É fundamental ter no professor o facilitador da aprendizagem, que saiba manejar o conhecimento com autonomia. Com o papel do professor essencial e sua função educativa e não instrucionista.

O sistema educacional precisa estar atento a importância da inserção curricular dos valores básicos, para que haja uma boa convivência escolar entre discentes e docentes.

Os temas transversais já existem, porém, é preciso um melhor aparato não somente de materiais didáticos, mas, uma maior preocupação em relação à formação dos professores para uma utilização eficaz. A escola, como espaço formador e não conformador, deve abrigar as diferenças, mas deve conter as regras fundamentais como recurso organizador das relações sociais.

Paulo Freire (1996, p. 25), em sua consagrada obra “Pedagogia da Autonomia”, nos diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, e complementa: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A aventura do conhecimento é compartilhada, portanto reúne ao mesmo tempo interesses psicológicos, biológicos, sociológicos, antropológicos, linguísticos, artísticos e culturais.

A priori tratamos as dificuldades escolares das crianças como problemas delas mesmas, uma vez avaliada, a criança torna-se aquilo que o teste definiu.

O (a) professor (a) não pode esquecer de que o (a) aluno (a) é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos. A criança é um todo; quando apresenta dificuldades no aprendizado, precisa ser avaliada em vários aspectos.

Precisamos nos apropriar da concepção de que a ação, o movimento e experiências concretas facilitam e reforçam o desenvolvimento e a aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de apoio no desenvolvimento de suas potencialidades, não rótulos.

O professor deve privilegiar as habilidades de cada aluno, provendo desenvolvimento da autoestima e integração dos educandos; orientando e desafiando os alunos a alcançar metas para vencer as dificuldades. Pedagogicamente a integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatizar e sem segregar.

Identificar intervenções necessárias para ajudar educadores a capitalizar potencialidades intelectuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em vez de encará-los como vítimas de suas defasagens.

As experiências de aprendizagem devem caminhar do concreto para o abstrato, do simples para o complexo. Para que possamos ver a realidade de maneira mais objetiva é necessária uma organização da aprendizagem.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PROMOTORA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais, ou seja, à organização das ações com o intuito de desencadear a participação social na formulação de políticas educacionais, na determinação dos objetivos e fins da educação, no planejamento, nas decisões,

na definição sobre a alocação de recursos financeiros, na execução e no momento de avaliação (MEDEIROS; LUCE, 2006).

> Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade
> na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação (PARO, 2001, p. 13).

O autor chama a atenção para a necessidade de uma melhor compreensão do conceito de participação.

A participação não pode ser um fim em si mesma, mas a participação da comunidade na gestão da escola pública possui meandros e dificuldades de se concretizar porque há uma fragilidade da democracia liberal, que restringe a participação da sociedade apenas:

> [...] ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares. Desta forma, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade. Por isso, uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado. Na situação atual,
> não há controle das grandes massas da população sobre as ações do Estado, tornando-se, pois, de extrema urgência buscar maneiras de viabilizar esse controle (PARO, 2001, p. 17).

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática, possibilita o envolvimento de todos na escola para a tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Libâneo, Oliveira; Toschi (2003) esclarecem que a participação proporciona o melhor conhecimento dos objetivos e metas das escolas, da estrutura organizacional e sua dinâmica com intuito de aproximar as pessoas: alunos, família e profissionais da educação.

O conceito de participação tem como fundamente a autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios e condução das instâncias coletivas.

A gestão democrática participativa tem o seu ponto crucial calcado na participação dos membros envolvidos com a escola sendo eles os pais, alunos, professores, funcionários, equipe administrativa, direção e a comunidade em geral.

A participação é uma estratégia principal para concretização da gestão democrática participativa na escola e propicia um trabalho com mais seriedade com objetivos e metas construídos por todos e assumidos por todos, possibilitando que o sujeito se sinta como parte do processo e ajudando a transformar o mesmo, como aponta Libâneo:

> A concepção democrática- participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma de coletiva de tomada de decisões (LIBANEO, 2003, p. 325).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 3º do inciso VIII legisla a gestão democrática no ensino público, já em seu Art.14 define as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

A segurança em relação à liderança é uma condição fundamental. O que se percebe no exercício do comando é que o poder não se expressa da mesma forma que nós consideramos que a racionalidade que o orienta.

A liderança carismática vem carregada de sentimentos de identificação entre o liderado e o líder. O aceite do comando também representa as realizações das crenças e valores que temos.

A obediência carrega consigo muito mais do que as normas estabelecidas por uma lógica racional. Em uma definição do poder carismático, Weber argumenta:

> Há a autoridade do dom da graça (carisma) extraordinário e pessoal, a dedicação absolutamente pessoal e a confiança pessoal na relação, heroísmo ou outras qualidades da liderança individual. É o domínio "carismático", exercido pelo profeta ou – no campo da política – pelo senhor da guerra eleito, pelo governante plebiscitário, o grande demagogo ou o líder do partido político (WEBER, 1982, p. 99).

Na colocação acima, há o aceite dos liderados em relação à liderança pela cultura que estabelece de quem deve ser o comando. O porquê aquele determinado elemento deve orientar a governabilidade. A sensação que ele expressa no exercício da autoridade.

Entre os princípios básicos do ensino, artigo 206, VI, está a "gestão democrática do ensino público na forma da lei", a chamada "democratização" da gestão nas escolas públicas.

A gestão democrática no processo de desburocratização do Estado e suas instituições aparecem como parceiras na divisão de responsabilidades entre a escola e a comunidade. "A comunidade externa tem assumido cada vez mais o ônus deixado pelo Estado [...]" (CZERNISZ, 2001, p. 205).

É urgente a discussão sobre a gestão democrática e sua implantação nas escolas, necessitamos verificar se ela atende a um projeto de sociedade democrática ou a um projeto do capitalismo democrático, com uma roupagem humanizadora.

> [...] a gestão da escola neste enfoque se caracterizará por aspectos fortemente descentralizadores, com ênfase em aspectos administrativos. A função da comunidade fica reduzida e restrita ao gerenciamento de um mínimo de recursos, ou ao levantamento de recursos mínimos para manutenção da escola (CZERNISZ, 2001, p. 205).

A participação necessária da sociedade civil passa pela socialização do próprio conceito de gestão democrática e seus desdobramentos, para que possamos compartir ativamente do planejamento e das decisões que envolvem todo o âmbito da escola.

Assim, pensar em gestão democrática implica em superar a homogeneização dos discursos.

A gestão democrática não deve ser instrumento de legitimação das políticas com características neoliberais e orientadas pelos organismos internacionais com foco na formação para o trabalho.

Como exercício da cidadania e fenômeno político, a gestão democrática deve ser compreendida como uma manifestação legítima.

> [...] uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc (LIMA, 2000, p. 19).

O governo tem utilizado o apelo da participação da comunidade escolar como justificativa de sua política de descentralização.

Sob essa perspectiva, oferece condições para a participação da comunidade nas questões da escola, entretanto, essa participação não deve ser justificativa para a desobrigação do Estado com a educação.

À medida que a comunidade assume cada vez mais a escola, torna-se responsável também pelo seu sucesso ou fracasso, o que se caracteriza como uma pseudodemocratização.

Dessa forma, para que seja possível haver na escola um ambiente fecundo para o saber e o desenvolvimento de todos, é importante que a gestão exerça seu papel de liderança com carisma, contudo, sem autoritarismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações apresentadas pelos autores consultados, foi possível concluir que a Educação deve ser compreendida em sua totalidade, considerando todas as particularidades dos processos e indivíduos envolvidos.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que múltiplos olhares de acompanhamento possam estar cuidando do ser que aprende e do ser que ensina.

Nesses múltiplos olhares, o olhar do professor é fundamental e merece uma atenção precisa, pois no processo de ensino e aprendizagem ele deve atingir positivamente a vida do aluno, mas sabemos que para que isso aconteça é necessário que a saúde do professor não esteja comprometida.

Somos sujeitos constituídos por nossa história, cultura e sociedade. Interagimos e somos influenciados o tempo todo pelo meio no qual estamos inseridos e, da mesma forma, o influenciamos. Agimos sobre ele, transformando-o e transformando a nós mesmos, em um contínuo processo de construção que não se limita e não se esgota.

É notório que uma gestão democrática e participativa afeta positivamente o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar e contribui significativamente para o alcance dos objetivos traçados pela equipe escolar.

Faz-se imprescindível que haja um olhar voltado para o tema da gestão democrática, que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96**. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Gestão Democrática da Escola: algumas reflexões. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Org.) **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 203-234.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto-Portugal: Rés-Editora, 1984.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade.** 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo, Paz e Terra: 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação.

LIBANEO, Jose Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização _ São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão Democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivencias**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 15 a 25.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 23, n.1, jan/abr., p. 53-69, 2007.

WEBER, Max. A política como vocação. In: **Ensaios sociológicos**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

SL EDITORA