



FAUESP

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

v.5 n.4 - 4º Bimestre 2023e-
ISSN: 2675-1186 - Agosto de
2023 - Publicação 31/08/2023

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA
FACULDADE UNIFICADA DO
ESTADO DE SÃO PAULO

v.5 n.4 - 4º Bimestre 2023 – Agosto de 2023

Publicada em 31/08/2023 - e-ISSN: 2675-1186





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.5 n.4 - 4º Bimestre 2023
Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva
Marques (CRB-8/10442)
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: FCT Editora
Supervisão: Fernando Curti
Atualizada em: 01/08/2021

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

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

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

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

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

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

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

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

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

SUMÁRIO

A AUTOESTIMA NO PROCESSO DO ENSINO-APREDIZAGEM

Adriana Tolveti.7

LETRAMENTO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Adriana Tolveti.17

NEUROPSICOPEDAGOGIA - O DIÁLOGO ENTRE A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Adriana Tolveti.24

NEUROPSICOPEDAGOGIA E INCLUSÃO

Aline Gomes Vidal.32

AValiação DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Aline Gomes Vidal.36

AValiação NEUROPSICOPEDAGÓGICA VOLTADA PARA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Aline Gomes Vidal.40

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Cintia Teixeira Amatti.44

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS

Cintia Teixeira Amatti.48

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

Cláudia Oliveira Figueiredo51

O TEXTO COLETIVO: PRODUÇÃO DE CORDÉIS COM OS ESTUDANTES DO CIEJA

Cláudia Oliveira Figueiredo60

MUSICOTERAPIA E A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Edna Aparecida Rocha. 72

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NA ESCOLA

Elza Macedo Rocha. 77

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Eveli Fonseca do Nascimento ... 81

DIDÁTICA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eveli Fonseca do Nascimento ... 89



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.5 n.4 - 4º Bimestre 2023
Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva
Marques (CRB-8/10442)
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: FCT Editora
Supervisão: Fernando Curti
Atualizada em: 01/08/2021

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

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

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

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

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

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

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

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

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eveli Fonseca do Nascimento ... 97

CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS

José Carlos da Silva.104

DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

José Carlos da Silva.107

DIVERSIDADE DOS POVOS BRASILEIROS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

José Carlos da Silva.111

INCLUSÃO ESCOLAR E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Juliana Neri Angelelli.114

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lindivanda da Costa Sousa.123

O DESAFIO DO ENSINO DE LIBRAS E INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Lindivanda da Costa Sousa.128

A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lindivanda da Costa Sousa.132

MÚSICA: PSICOLOGIA E NEUROCIÊNCIA

Lucia Teles de Menezes.136

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

Lucia Teles de Menezes.143

MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO

Lucia Teles de Menezes.150

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria das Graças Carvalho de Quadros.158

OS AVANÇOS NA HISTÓRIA BRASILEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO

Maria das Graças Carvalho de Quadros.163

PROTEÇÃO À IDENTIDADE INDÍGENA E QUILOMBOLA

Maria das Graças Carvalho de Quadros.168

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ARTE E MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Maria de Fatima Salvador Vieira Coelho.171

O USO DA MÚSICA COMO FERRAMENTAS DE ENSINO INTERDISCIPLINAR

Maria de Fatima Salvador Vieira Coelho.179



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP
v.5 n.4 - 4º Bimestre 2023
Bibliotecário: Mário Fernandes da Silva
Marques (CRB-8/10442)
e-ISSN: 2675-1186
Editoração: FCT Editora
Supervisão: Fernando Curti
Atualizada em: 01/08/2021

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof.^a MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof.^a Esp.^a Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

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

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

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

Prof.^a MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

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

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

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

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRECIÇÃO ARTÍSTICA DOS ALUNOS

Maria de Fatima Salvador Vieira Coelho187

INCLUSÃO, EQUIDADE E RESPEITO NO SISTEMA EDUCACIONAL

Maryana Aparecida de Oliveira. ...196

A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Morgana Rodrigues Campos206

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Rebeca Paz. ...219

DEFINIÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS CONTOS DE FADAS

Rebeca Paz. .. 225

OS CONTOS DE FADAS E A LITERATURA INFANTIL

Rebeca Paz.231

LINGUAGEM DO DESENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rita de Cassia de Sousa.237

OS DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRI- BUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTOS DAS CRIANÇAS

Soraia Milena Souza Franca Magalhães Biserrra.242

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sumaia Cosme da Fonseca Reis251

^ CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sumaia Cosme da Fonseca Reis257

LITERATURA INFANTIL E OS DESAFIOS PARA ALFABETIZAÇÃO

Sumaia Cosme da Fonseca Reis263

HABITUS E A TEORIA DOS CAMPOS DE BOURDIEU

Vivian Santana Paixão.....268

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Waldirene André.276

ENSINO DE ARTE EM PERSPECTIVA

Waldirene André.288

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Waldirene André.298



EDITORIAL

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

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

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

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

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

Boa leitura! Dr. Gladson Cunha
Membro do Conselho Editorial



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

A AUTOESTIMA NO PROCESSO DO ENSINO-APREDIZAGEM

TOLVETTI, Adriana¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é pensar na importância da autoestima no processo do ensino-aprendizagem. O estudo busca focar as influências emocionais e os trabalhos psicopedagógicos realizados junto às instituições educacionais no propósito de contribuir no processo educativo. Para nortear este trabalho, foram analisados conceitos, abrangências e teorias, as quais possuem como eixo central destacar a importância da autoestima no processo do ensino-aprendizagem a fim de proporcionar momentos de reflexão sob um novo olhar diante deste processo. Com base na pesquisa realizada será possível identificar a psicopedagogia como ferramenta mediadora entre os objetivos do ensino favorecendo no desenvolvimento do aluno? A abordagem utilizada neste trabalho foi à qualitativa, pois foram realizadas pesquisas bibliográficas para um melhor direcionamento à comprovação científica e da veracidade dos fatos contidos. Neste trabalho foi possível identificar um novo conceito sobre o ensino-aprendizagem e os benefícios que o estudo da psicopedagogia pode propiciar.

Palavras-chave: autoestima, psicopedagogia, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this work is to think about the importance of self-esteem in the teaching-learning process. The study seeks to focus on emotional influences and psychopedagogical work carried out with educational institutions in order to contribute to the educational process. To guide this work, concepts, scope and theories were analyzed, which have as their central axis highlighting the importance of self-esteem in the teaching-learning process in order to provide moments of reflection from a new perspective on this process. Based on the research carried out, will it be possible to identify psychopedagogy as a mediating tool between the teaching objectives, favoring student development? The approach used in this work was qualitative, as bibliographic research was carried out for a better direction to scientific proof and the veracity

¹ Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho - Uninove. Professora de Educação Infantil na rede pública de São Paulo, desde janeiro de 2014. E-mail: adrianatolvetti@hotmail.com

of the contained facts. In this work it was possible to identify a new concept about teaching-learning and the benefits that the study of psychopedagogy can provide.

Keywords: self-esteem, psychopedagogy and teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as emoções pertinentes à autoestima e apontar suas implicações no processo do ensino-aprendizagem, buscando referências teóricas com um olhar psicopedagógico a fim de contribuir no processo educacional, relacionando o conteúdo teórico com a prática educativa.

Hoje, vivemos em uma sociedade competitiva, pois, já dizia o ditado popular “o ótimo é inimigo do bom”, portanto, a sociedade se encarrega de excluir os que não são ótimos. Diante deste contexto, é essencial a compreensão da autoestima e sua atuação na maneira de sentir e de agir diante dos desafios presentes no dia ‘a dia escolar.

No artigo, será demonstrado a importância da autoestima e seus reflexos perante as atitudes. Sendo dedicado, especialmente, às crianças que se encontram no processo de ensino-aprendizagem.

AS INFLUÊNCIAS

Ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca. (IMBERNÓN, 2004, p. 27)

Frente ao mundo que vivemos, com grandes tecnologias e um sistema que maximiza o ter e minimiza o ser, faz da sociedade um núcleo competitivo. A mídia massacra pessoas e impõe seus padrões e modelos de beleza, roupa, carro do ano, relógio importado, celulares, assim são classificadas as pessoas, quanto mais se têm, mais são valorizadas socialmente, e o resultado disso tudo é a frustração de quem não se encaixa nos padrões da sociedade. Sua autoestima é abalada, pois, o sujeito tende a se observar e comparar suas diferenças, rejeitando-se a si mesmo por não se enquadrar neste padrão que é almejado por muitos e alcançado por poucos. Esta questão foi pontuada por Rodrigues (2002) ao afirmar que “A sociedade nos molda”.

Que forças sociais emergentes neste novo momento histórico são capazes de controlar as consciências dos homens? (...) Como impedir que os muitos que estão por baixo sejam esmagados pelos poucos que estão por cima? Será que o ato de educar pode ser algo mais do que um mecanismo de manutenção da ordem? Será possível educar para a emancipação do homem, para livrá-los de toda a opressão que o esmaga? (RODRIGUES, 2002, p. 35)

Sendo assim, o ambiente escolar não é diferente. Crianças são expostas por suas diferenças raciais, intelectuais, econômicas e socioculturais. Tais exposições propiciam à frustração e ao

sentimento de fracasso. O ambiente é competitivo. O melhor é o líder da turma, é aquele que tira as melhores notas ou quem se destaca nos jogos escolares.

Góes e Smolka (1995) apontam professores deparando-se com uma série de situações que envolvem a formação da identidade do aluno, colocando algumas práticas a fim de levantar questões de como o aluno se percebe, e a resposta obtida sobre a própria imagem é o “complexo de inferioridade” e o “baixo autoconceito”.

A questão dos padrões impostos pela sociedade é tão influenciável que no estudo retratado por Góes e Smolka, as crianças se descreveram da seguinte forma:

A grande maioria fez referência aos tributos físicos (cor da pele, cor e tamanho dos cabelos, cor dos olhos, idade, estatura e peso) e as formas de ser e agir (obediente, alegre, carinhosa, sadia, quieto, exibida, estudo, bagunço um pouco), outros se avaliaram tendo em vista critérios estéticos. (SMOLKA e GÓES, 1995, p. 162).

Frente a esta questão, o que as crianças estão aprendendo na escola? O que os nossos alunos estão aprendendo ao longo da sua vida escolar? Nos dias de hoje, as escolas estão formando jovens para o vestibular, sujeitos insensíveis que reproduzem apenas para obter a melhor classificação nos vestibulares. As crianças sabem, mas, infelizmente, não aplicam, não agem para a transformação do seu meio. Cury (2006) relata que as crianças estão aprendendo matemática, física, química, biologia, mas não estão aprendendo a viver, a proteger suas emoções e a desenvolver a arte de pensar.

A educação no mundo inteiro esta passando por crise. Estamos formando homens cultos, mas não homens que pensam. Estamos formando homens que dão respostas ao mercado, mas não homens maduros, completos, que sabem se interiorizar, pensar antes de reagir, expor e não impor as suas ideias, trabalhar em equipe, homens que amam a solidariedade, que sabem se colocar no lugar do outro. (CURY, 2006, p. 61)

Desta forma, “pensar” é o diferencial da educação. Fazer pensar para refletir, pensar para agir e reagir, pensar para entender como nos sentiremos acerca de nós mesmos para então poder lidar com as frustrações. Entender acerca de si é ter a capacidade de se autoavaliar. Deste modo, o sujeito se percebe e obtém a sua imagem por meio do autoconhecimento. Porém, essa imagem pode ser variável frente a tantas influências externas que passam a interferir na autoestima.

O autoconceito da criança parece uma variável mediadora altamente significativa. Suas crenças a respeito de si mesmo e sobre suas capacidades colorem quase todas as suas ações e interações. A criança que acredita que não pode jogar futebol comporta-se de modo diferente ao que acredita que pode. (BEE, 1984, p. 312)

Branden (1997, p. 15) também faz referências, para ele, o autoconceito é “quem e o que conscientemente e inconscientemente achamos que somos – nossas características físicas e psicológicas, nossos pontos positivos e negativos”. Segundo Huston (2001, p. 349) os autoconceitos são “geralmente medidos quando se pede às pessoas para se descreverem ou para dizerem o quanto são diferentes dos outros” neste caso, não há o envolvimento de valor.

Dada à relevância deste conceito, o resultado da boa imagem é fundamental para a capacidade de reagir positivamente às oportunidades da vida. Pois, o sujeito apresenta maior autoconfiança para viver e manter relações saudáveis. Assim, sentem-se mais competentes e merecedores das oportunidades. Entretanto, quando sua autoestima é baixa, o sujeito tende a reagir às oportunidades como se fosse um obstáculo, desenvolve um conceito não saudável de si por ter uma autoestima baixa.

AUTOESTIMA

De modo simples pode-se dizer que a autoestima é o conceito que fazemos de nós mesmo, ou seja, a reputação que criamos sobre a nossa própria pessoa. É o nosso julgamento sobre quem somos e como somos. Assim, Nathaniel Branden, define a autoestima:

A autoestima

é a soma da autoconfiança com o autorespeito. Ela refere-se o julgamento implícito da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida (entender e dominar os problemas). (BRANDEN, 1997, p. 9)

Já Huston (1991, p.351) deixa claro que além dessas descrições, a autoestima refere-se também as “avaliações que uma pessoa faz de suas próprias qualidades”. Portanto, a autoestima é íntima, pessoal e habita no interior de cada ser. Entretanto, muitas pessoas sofrem com a insegurança, dúvida e culpa impedindo de enfrentarem a vida com mais confiança. Para Feldman (1991) algumas emoções, como; êxito e fracasso, vergonha, orgulho, culpa e remorso, atuam de forma intensa na formação da autoestima.

Branden (1997) revela que a autoestima como vivência plena é obtida na somatória de dois aspectos; a autoeficiência (ter confiança em agir e capacidades como: de pensar e compreender) e o autorespeito (ter valor como pessoa). Diante deste contexto, a autoestima é necessária para a vida do sujeito e na falta de alguns desses aspectos ficará comprometida. Assim, o sujeito passa a se sentir fragilizado perante os desafios da vida por não possuir autoconfiança e acaba por não expor as suas vontades ou ideias desvalorizando-se perante o outro.

Quanto maior a nossa autoestima, mais bem equipados estaremos para lidar com as adversidades da vida; quanto mais flexíveis formos, mais resistiremos à pressão de sucumbir ao desespero à derrota.

Quanto maior a nossa autoestima, maior a probabilidade de sermos criativos em nosso trabalho, ou seja, maior a probabilidade de obtermos sucesso. (BRANDEN, 1997, p. 11)

Por meio de seus estudos, Bee (1984) nos revela uma diferença surpreendente ao se comparar características das crianças com autoestima alta em relação com crianças de autoestima baixa: das crianças com autoestima alta têm melhores notas na escola; entendem ser responsáveis pelos próprios sucessos ou fracassos; possuem mais amigos; percebem seu relacionamento

com os pais mais positivamente; podem ser mais competitivas e quando adolescentes tendem a alcançar uma “identidade realizada”.

Com o intuito de analisar a autoestima e sua relação com a aprendizagem é o fato de que a criança com autoestima alta vai melhor nos estudos do que as crianças com autoestima baixa. Pois, essas tendem a reagir contra o que lhe contraria como se fosse obstáculo à concretização de seus objetivos, desestimulando-se e fazendo com que perca a confiança em si mesmo. Já, o fato de que as crianças com autoestima alta possuem um relacionamento positivo com os seus pais, pode-se dizer que os relacionamentos familiares também são fatores influenciáveis na autoestima da criança.

Estilo parental competente. Esses pais gostam de seus filhos, dizem-lhe e mostram isso, e explicam os limites que estabelecem. Mas eles são firmes a respeito das regras. Em contraste, tanto os pais com um estilo permissivo que são amorosos, mas não são firmes em relação aos limites, quando aqueles com um estilo autoritário, que são firmes mas menos calorosos, tem filhos que são menos autoconfiantes e menos eficientes e menos eficientes em seu relacionamento com os outros. (BEE,1984, p. 310)

Portanto, a autoestima é variável por ser dependente das relações e experiências vividas, sejam elas familiares ou sociais. O objetivo agora é a busca por uma melhor compreensão de como se obtém uma autoestima equilibrada.

Com seus estudos e pesquisas, Nathaniel Branden (2002), chegou à formação da autoestima. Essa formação constituiu-se na somatória de seis práticas. São elas: 1- A prática de viver conscientemente: é participar e se dedicar verdadeiramente ao que esta fazendo e compreender tanto o seu interior quando os acontecimentos exteriores para agir conscientemente. 2- A prática da autoaceitação: é dispor a experimentar sentimentos e ações assumindo responsabilidades sem fugir ou sem se esconder. Avaliar suas atitudes sem julgamento, assim, não haverá a sensação de estar sempre na defensiva. 3- A prática do senso de responsabilidade: é compreender que as pessoas são autoras das suas escolhas e responsáveis pela sua própria vida, assim como, pelo seu bem estar. Não procurar culpados e sim soluções. 4- A prática da autoafirmação: é respeitar a si e aos outros, defendendo-se de maneira apropriada no que se diz respeito as suas ideias, com autenticidade nas relações interpessoais. 5- A prática de viver objetivamente: é além de estabelecer objetivos, estabelecer as providências para que esses objetivos sejam alcançados. A cautela é o caminho para a certeza de que tudo dará certo e 6- A prática da integridade pessoal: é viver uma verdade utilizando-se dos valores, das palavras e atos de maneira coerente. Honrar compromissos e tratar as pessoas como humanas.

Visto que para obter uma autoestima equilibrada, o indivíduo necessita não só refletir, mas também agir, colocar em prática com autenticidade sem medo de errar, porém, deve pensar nas consequências e independente do resultado assumir seus erros. Planejar e almejar metas são importantes, entretanto, tomar providências é fundamental para que seus objetivos sejam concretizados. Quando o indivíduo chega nesta segurança sem temer críticas, entretanto, reconhecendo e respeitando o ponto de vista do outro, chega-se no almejado equilíbrio da autoestima, torna-se saudável, promove a motivação do ego gerando um potencial frente ao meio e as oportunidades.

A EMOÇÃO

A maioria das crianças desenvolve um conceito saudável de si mesma, uma identidade que incorpora seu gênero e identidades étnicas e um padrão adaptativo de respostas emocionais. No entanto, as crianças podem se deprimir, se autodepreciar, ou ficar insatisfeitas consigo mesmas. (HUSTON, 2001, p. 373)

Sendo a autoestima uma resposta das emoções, Huston nos faz pensar sobre o quanto as emoções estão envolvidas e interferem no conceito da identidade. A emoção é um estado corporal. Ela altera o batimento cardíaco e aumenta o nível de adrenalina. Portanto, um sentimento pode ou não nos emocionar, alterando nosso estado corporal. Segundo Huston (2001, p. 369) “As expressões faciais, os movimentos corporais e as vocalizações (chorar ou gritar) são formas de expressão emocional. São visíveis e comunicam sentimentos”.

Na psicogenética de Wallon, a afetividade é a essência tanto para a construção da pessoa, quanto para a construção do conhecimento. A teoria da emoção walloniana é original e vista da seguinte forma:

Instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e pelo prolongamento período de dependência. Se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente ao ambiente, no sentido do atendimento das suas necessidades, o bebe humano pereceria (DANTAS, 1992, p. 85)

Portanto, a pesquisa retrata que a emoção é um estado decorrente dos sentimentos, é a expressão provocada por algum acontecimento. Neste sentido, a emoção revela-se por meio da expressão, como chorar, já o sentimento tem raiz psicológica, sua duração é duradoura como a saudade.

O sentimento tem raiz psicológica e é mais subjetivo. Em oposição à transitoriedade da emoção, sua ação é duradoura. É seu caráter contido que assegura sua não manifestação perante as circunstâncias (...) a emoção vem sempre acompanhada de expressões, mas jamais pode ser reduzida a estas. Assim, o choro, o riso, o grito e a contração tônica são apenas formas de expressão da emoção. (ALMEIDA, 2001, p. 95)

Diante deste contexto, fica claro que os alunos acabam dando algum tipo de sinal por meio de suas expressões, como a inquietação, por exemplo. Desta forma, o professor deve estar atento a estes sinais e entender quais são os motivos que levam seu aluno a tal inquietação. Aprender a ler as emoções é fundamental para o bom rendimento do aluno, pois, o professor tem a função de compreender seu aluno tanto no aspecto intelectual quanto afetivo. Por outro lado, a escola deve fornecer conhecimentos e técnicas para que o aluno se torne gestor das suas emoções, ou seja, assumir o controle das emoções, administrar as angustias, medos, inseguranças, aflições dentre outras. Entender que o campo da emoção é um campo particular, não deve ser invadido sem permissão, ele pode ser administrado e escudado contra o massacre imposto pela mídia.

Os professores fascinantes sabem que trabalhar com a emoção é mais complexo do que trabalhar com os mais intrincados cálculos da física e da matemática. A emoção pode transformar ricos em paupérrimos, intelectuais em crianças, poderosos em frágeis seres (...) E o que é educar a

emoção? É estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história. (CURY, 2003, p. 66)

Cavalcante (2005) retrata sobre uma sociedade que cada vez mais vem estimulando as crianças a serem individualistas, sensibilizam-se somente por aqueles que fazem parte do seu grupo, seja ele, social, escolar ou familiar. As pesquisas revelam que 87% dos professores acreditam na importância de se trabalhar as emoções, mas não sabem como fazer.

O professor desconhece que a afetividade evolui; isto é, à medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas das crianças tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. (ALMEIDA, 2001, p. 107)

Desta forma, a escola deve proporcionar ao aluno o direito de ouvir e ser ouvido. Assim podem reconhecer seus sentimentos, os quais movem suas ações.

A busca de uma investigação a fim de entender a identidade do sujeito é caminho para interpretar os problemas emocionais relativos ao autoconhecimento. Portanto, encaminhar é a palavra que parece ser mágica para a solução dos problemas de aprendizagem. Entretanto, antes de encaminhar é preciso compreender a origem do problema, sendo ele uma origem social ou não. As crianças estão constantemente expostas às influências externas e será o olhar atento do educador o diferencial para o avanço da aprendizagem não só em sala de aula, como para a vida.

Se contradições, conflitos e tensões envolvem as enunciações das crianças a respeito de si próprias, essas mesmas contradições, conflitos e tensões circulam pela sala de aula e vão além dos muros da escola. Desta forma, para encaminhar “problemas” que são de ordem social e histórica, é necessário, antes de mais nada, que se pense estes “problemas”, também, como sociais e históricos e não psicológicos. (GÓES, p. 175)

Neste sentido, a escola passa a ser um local privilegiado para a avaliação emocional dos alunos. Pois, no ambiente escolar, o aluno é avaliado e comparado em relação aos colegas, assim, cabe à escola proporcionar situações em que o aluno possa se descobrir, compreender-se e aceitar-se de maneira que o torne confiante e apto para enfrentar as dificuldades. Portanto, a intervenção é imprescindível para encorajar os alunos e levá-los “a tirar proveito de seus erros”, afirma Antunes (2003, p. 24).

Hoje vivemos a educação do futuro de quem se pronunciava há quatro ou cinco décadas atrás. Estamos no século XXI e ainda ouvimos falar da necessidade de uma renovação na área educacional. A educação pouco a pouco se torna mais complexa por conta das mudanças científicas, sociais e educacionais. Portanto, a sociedade está em constante mudança e com ela é fundamental que a formação do professor o prepare para enfrentar mudanças e saber lidar com as incertezas. Assim afirma Imbernón:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio de desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2004, p.18)

Desta forma, o educador deve estar em uma busca constante do conhecimento aproximando a teoria da prática, da vida, da origem, da cultura, do ambiente e das experiências. Assim, uma formação, seja ela qual for, necessita ser permanente. Neste caso, o professor deve ter a capacidade de gerar conhecimento por meio da prática educativa aumentando a comunicação entre os professores para que aconteçam atualizações nas práticas da intervenção pedagógica. Stenhouse (1987) apud (IMBERNÓN, 2004, p. 49) diz que “o poder de um professor isolado é limitado (...) os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”. Entretanto, quando o professor possui um olhar psicopedagógico, ele tem a capacidade de entender os fatores que levam o seu aluno a não aprender.

A partir de vínculos construídos, podemos perceber, através das sinalizações dos alunos, como o fenômeno da comunicação está acontecendo em nossa sala de aula. Então os vínculos serão nossos indicadores, “nossos pontos chaves” para desenvolvermos uma atuação psicopedagógica. (SOARES, 2011)

No aspecto mais amplo do sentido das dificuldades de aprendizagem, o estudo nos traz a importância da psicopedagogia para a compreensão das dificuldades apresentadas pelo educando e a responsabilidade do educador no processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurar culpados pelo fracasso escolar e colocar a responsabilidade no aluno ou na família sobre a dificuldade de aprendizagem é isentar-se da responsabilidade e, de fato, ter a sensação de que tudo está resolvido.

Evidencia-se por meio deste artigo não só a importância dos educadores, mas a importância do olhar diferenciado desses educadores. Contudo, pudemos aqui refletir sobre o que era desconhecido, da relação existente entre emoção, autoestima e cognitivo. Esse desconhecimento pode acarretar em grandes prejuízos. Conhecer a diferença entre sentimento e emoção faz com que o professor compreenda melhor o seu aluno. Pois, as emoções exercem ações sobre os indivíduos, ainda que de forma incipiente. Hoje, as escolas se preocupam com as dificuldades de aprendizagem de origem emocional, encaminhando as crianças para consultórios psicopedagógicos. Porém, na maioria dos casos, temos escolas que não ultrapassam suas mesmices.

Vencer a mesmice escolar é fundamental para deixar de ser um local que se aprende os conhecimentos básicos e se reproduz os conhecimentos transmitidos. Violar sua resistência é selar o início do novo e assim se aproximar dos aspectos éticos, coletivos, emocionais, comportamentais dentre outras tornando a escola mais aberta, propondo uma aprendizagem significativa a qual permita o aluno pensar e agir na sociedade para transformá-la.

A intervenção psicopedagógica no processo pedagógico é o diferencial para melhor compreensão do processo de aprendizagem. Necessita-se que o educador e o psicopedagogo atuem com soluções simples, o que influenciará de forma positiva o desenvolvimento da criança.

Cabe ressaltar que todas as ações psicopedagógicas desenvolvidas nas instituições

educacionais, necessitam ser preventivas e não somente corretivas, de modo a não auxiliar somente os docentes no desenvolvimento das suas atividades e de planejamento, mas a envolver a participação efetiva de familiares no processo evolutivo do discente.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e autoestima: sala de aula como um espaço de crescimento integral**. Fasc. 16. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 3 Ed. São Paulo: Editora Harper & Row Do Brasil Ltda, 1984.
- BRANDEN, Nathaniel. **Autoestima: Como aprender a gostar de si mesmo**. 27 Ed. São Paulo, Saraiva, 1997
- BRANDEN, Nathaniel. **Autoestima e os seus 6 pilares**. São Paulo, Saraiva, 2002.
- CAVALCANTE, Meire. **Como criar uma escola acolhedora**. São Paulo: Revista Nova Escola. 2005.
- CURY, Augusto Jorge. **Superando o cárcere da emoção** – São Paulo: Editora Planeta Do Brasil, 2006
- CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio De Janeiro : Sextante, 2003
- FELDMAN, C. **Construindo a relação de ajuda**. Belo Horizonte: crescer, 2002.
- HUSTON, Aletha Carol. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Editora Hebraica, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LA TAILLE, Yves de; Oliveira, Marta Kohl de; Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. 3 Ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

SMOLKA, Ana Luisa e Góes, Maria Cecília Rafael De. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento** – 4edição – Campinas Sp . Papyrus, 1995

SOARES, Dulce Consuelo R. **Indicadores para a construção de uma atuação psicopedagógica.** Disponível em <http://aprendizagemafetiva.blogspot.com/2011/10/indicadores-para-construcao-de-uma.html>. Acessado em 03 de abril, 2023



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LETRAMENTO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

TOLVETTI, Adriana¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é pensar no Letramento como instrumento integrante no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Este trabalho tem o intuito de apresentar teorias, as quais possuem como eixo central destacar a importância do Letramento no ensino da Matemática a fim de proporcionar momentos de reflexão sob um novo olhar diante deste processo. Com base na pesquisa realizada, é possível identificar que ler não é apenas codificar letras, assim é no ensino-aprendizagem da matemática. Neste sentido, existe a necessidade da comparação entre a didática tradicional e o estudo sobre o Letramento. Tê-lo como recurso mediador entre os objetivos do ensino, favorece no desenvolvimento do aluno? Quais são os prejuízos e benefícios dessas metodologias que são tão distintas? A abordagem utilizada neste trabalho foi à qualitativa, pois foram realizadas pesquisas bibliográficas para um melhor direcionamento à comprovação científica e da veracidade dos fatos contidos. Neste trabalho foi possível identificar um novo conceito sobre o ensino da matemática e os benefícios que o estudo do letramento pode propiciar no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Letramento, Matemática, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this work is to think of Literacy as an integral tool in the teaching-learning process of Mathematics. This work has the intention of presenting theories, which have as central axis to highlight the importance of Literacy in the teaching of Mathematics in order to provide moments of reflection under a new look at this process. Based on the research carried out, it is possible to identify that reading is not just coding letters, it is also in the teaching-learning of mathematics. In this sense, there is a need for a comparison between traditional didactics and the study of Literacy. Does having it as a mediating resource between teaching objectives, favor student development? What are the losses and benefits of these methodologies

¹ Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho - Uninove. Professora de Educação Infantil na rede pública de São Paulo, desde janeiro de 2014. E-mail: adrianatolvetti@hotmail.com

that are so different? The approach used in this work was qualitative, as bibliographic research was carried out to better guide the scientific evidence and the veracity of the facts contained. In this work it was possible to identify a new concept on the teaching of mathematics and the benefits that the study of literacy can provide in teaching-learning.

Keywords: Literacy, mathematics and teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Em uma constante busca por meio de muitas pesquisas, consegui chegar ao tema “Letramento no ensino da matemática”. O foco desta pesquisa foi direcionado para a importância do letramento e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem da matemática. O objetivo deste trabalho é propiciar ao educador uma nova reflexão e um novo olhar sobre o trabalho pedagógico utilizando-se do letramento como instrumento facilitador no desenvolvimento da aprendizagem no ensino da matemática, levando em consideração os aspectos motor, cognitivo e afetivo.

Quando falamos em letramento, de modo geral, associamos à alfabetização da língua materna, ou seja, o processo de aquisição da leitura e da escrita. Porém, neste estudo, veremos se o letramento pode ser usado como uma ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem da matemática e de que forma podemos utilizá-lo, pois o estudo do letramento é, de certo, recente e chegou ao Brasil na década de 80. Ao perceber que, embora alfabetizadas, as pessoas não faziam e, ainda muitas não fazem o uso do conhecimento da leitura e da escrita, houve a necessidade de aprofundar esta discussão internacional. Desta forma, a palavra “letramento” é introduzida no Brasil por Mary Kato, em 1986. Seguindo esta linha de pensamento, não é diferente com a matemática. Muitos são conhecedores do sistema numérico e suas operações, porém, não se faz uso do conhecimento matemático, ou seja, interpretar situações matemáticas e ir à busca das soluções de um determinado problema.

LETRAMENTO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA ALFABETIZAÇÃO DA MATEMÁTICA

Para o indivíduo ser considerado alfabetizado, na década de 1950, pelos critérios da UNESCO, era preciso ser suficientemente capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Caso não houvesse o domínio dessas técnicas, o indivíduo era considerado analfabeto. Mas, dentro dessa perspectiva que para o estado/condição daquele que sabe ler e escrever; que responde de maneira ampla e satisfatória as demandas sociais fazendo uso de alguma maneira da leitura e da escrita, não basta apenas saber ler e escrever, é necessário saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz. Foi nesse contexto que começou a surgir a ideia de letramento, ou seja, um sentido mais amplo de alfabetização.

Não basta somente considerar alfabetizados funcionais àqueles que se utilizam da leitura

e escrita em suas atividades sociais; as habilidades matemáticas também são indicadores de extrema importância para serem avaliados.

Essa concepção produz um entendimento ampliado das práticas de leitura e escrita, na qual o papel social da matemática é reconhecido e explicitado passando a ser vista mais presente no cotidiano, desmistificando a clássica dicotomia “Matemática Escolar e Matemática do dia-a-dia”, ainda resistente e persistente em manter-se nos currículos escolares. O momento de encontro do aprendiz com o conhecimento matemático necessita ser humanizado em todos os sentidos da palavra, devem-se fazer abordagens a respeito não apenas da Matemática e de sua linguagem, mas também do modo como essa linguagem é socialmente comunicada, tendo como principal base o ensino e a aprendizagem da Matemática, apoiada em sua habilidade.

Diante deste contexto, trago o estudo que Parra (1996) realizou com cinquenta crianças entre cinco a oito anos. Foi observado os aspectos do sistema de numeração as quais as crianças consideravam relevantes, os seus interesses, o que elas estabeleciam acerca dos numerais e contagem, a construção de problemas e suas percepções sobre a matemática. O estudo revelou que as crianças criam critérios de comparação para saber se um número é maior ou menor que o outro e possuem conflitos quando se trata da numeração falada e a numeração escrita, desta forma, elas escrevem o que ouvem, como: quatrocentos e dez, escrevem 40010.

Desenvolver as habilidades é proporcionar ao aluno o saber fazer, a capacidade de aplicar as habilidades, é propiciá-los a se (re)descobrirem como seres pensantes. Sendo o ambiente escolar eficaz no processo de alfabetização da matemática. Desta forma, o professor deve contribuir desenvolvendo um bom planejamento; metodologia para um ser crítico-reflexivo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil pontua que o ensino da matemática deve propor atividades que promovam o incentivo da criação e imaginação para produzir, esta é a contribuição que o educador possui como mediador, respeitando a singularidade de cada um a fim de efetivar a comunicação e a formação de pessoas, sendo, portanto, um instrumento facilitador na construção do conhecimento.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), a matemática é incluída no currículo escolar e passa a ser considerada obrigatória na educação básica: Assim, o letramento protagoniza diante das mudanças sociais e no processo de construção da sociedade, forma um cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de compreender a realidade em que vive.

A ação educativa da matemática que recorre ao letramento como instrumento mediador prepara um jovem reflexivo e de capacidade crítica, tornando-o ativo para a cidadania a fim de intervir na sua realidade, envolvendo suas escolhas e experiências pessoais.

Todas as formas de representação criadora encerram em si elementos ativos. Portanto surge a conclusão da Pedagogia, sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe base suficientemente sólida para sua atitude criadora. (Vygotsky apud Ferreira, 2003. p 41).

Conforme BNCC (Base Nacional Curricular) a matemática não é apenas número, é uma linguagem com diferentes formas de ver a realidade e a estrutura do pensamento, um

exercício criativo no campo de desenvolvimento de habilidades, sendo os jogos de estratégia e os problemas que exigem soluções não tradicionais exemplos de situações que despertam as habilidades matemáticas.

A escola tem um papel fundamental frente ao aprendizado da matemática, o professor deve proporcionar espaço, experiências com materiais diversificados, trabalhar a observação e o contato com diferentes texturas de tintas, materiais gráficos e superfícies.

REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Pensar no espaço só como uma dimensão física, permite ou dificulta determinadas ações, mas pensar no ambiente que comunica valores e concepções contribui decisivamente para a construção da linguagem e do pensamento.

Pensando na educação infantil, tudo o que é anexado às paredes, como as imagens transmitem um discurso e contam histórias. É primordial cuidar da organização dos espaços na escola e não apenas pensar em decorações feitas por datas comemorativas. Refletir sobre um novo olhar para a educação da matemática é pensar em espaços que proporcionam intenções. Esses espaços e as paredes das escolas constroem a maior parte do conhecimento no ambiente escolar, assim como pensar na estética, como a localização, ocupação do espaço, seleção de diferentes materiais propicia a liberdade e diferentes possibilidades de escolha.

Pensar nos espaços e nos materiais, envolver a criança nas ações de planejamento é o papel do educador e, muitas vezes, a escola não se preocupa com estas questões.

Sendo a escola possível primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos é primordial considerar o conhecimento prévio da criança, pois ela carrega com si o saber que já construíram ao longo de sua vida, com suas interações e cultura.

O ambiente da sala de aula deve estar rico e estimulador, oferecendo-lhes riqueza e diversidade em práticas sociais da leitura e escrita da matemática.

As exposições das atividades realizadas de forma coletiva ou individualizadas devem fazer da classe e dos corredores da escola um espaço de socialização, colaboração e construção desse conhecimento.

O professor pode organizar seus conteúdos de forma significativa por meio de atividades sequenciadas ou projetos. As propostas sequenciadas são planejadas e executadas em uma sequência encadeada, pois as próximas atividades dependem do que já foi realizado. Desafios crescentes levam o aluno a construir conhecimentos.

O PENSAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

A matemática está inserida no nosso dia a dia, em diversas situações do cotidiano. Está presente no relógio, no endereço, em nosso peso, idade, telefone, dentre outros. Assim, essas vivências com os números devem ser consideradas em sala de aula. Pois, quando pensamos em matemática, fazemos uma referência a sua representação gráfica e não ao que de fato ela significa. De acordo com Machado:

[...] a Matemática faz parte dos currículos desde os primeiros anos da escolaridade, ao lado da Língua Materna. Há um razoável consenso com relação ao fato de que ninguém pode prescindir completamente de Matemática e, sem ela, é como se a alfabetização não se tivesse completado. (MACHADO, 1990, p.15)

Ainda nos dias atuais, as escolas têm adotado uma concepção simbólica, e entre símbolos e formas, o sua compreensão das ideias tem se perdido. Desta forma, justifica-se o medo da maioria dos estudantes em relação à matemática. Gómez (2003, p.24) descreve a matemática podendo ser estritamente formal, a qual obedece a regras; e a referencial que associa símbolos às situações reais a fim de resolver problemas.

Diante das reflexões de Gómez, fica entendido que o professor de matemática que expõe aos alunos exercícios de fixação e que o faz decorar fórmulas e regras para resolver cálculos, pratica a matemática estritamente formal. Desta forma, esse tipo de proposta exclui do aluno a possibilidade de interpretação da linguagem matemática. Já na segunda maneira descrita pelo autor, compreende envolver o aluno na construção do conhecimento, estando a matemática inserida no contexto histórico e social.

Para Smole (2000), a proposta matemática para educação infantil deve encorajar na variedade de ideias matemáticas, como números e medidas a fim de desenvolver a curiosidade sobre a matemática, relacionando com experiências pessoais; propondo formulação de problemas desafiantes; poder estabelecer relações entre fatos e pensar na atividade lúdica como meio educacional para atingir objetivos pré-estabelecidos. Além disso, os jogos possui uma função educativa como respeitar regras, decidir suas ações, ter a necessidades de pensar para desenvolver estratégias.

Fica evidente que a matemática e a língua materna estão envolvidas num sistema de símbolos, porém, a forma como essas ideias são apresentadas fará toda a diferença para desenvolver nos alunos o pensamento de estratégias para a solução de problemas.

De certo, a matemática tem como sua aliada a língua materna. Uma depende da outra, como por exemplo, a interpretação do texto matemático. Assim explica Machado.

No entanto, ignora-se o fato de que tanto a linguagem matemática quanto a Língua Materna são fundamentais e inseparáveis na interpretação e representação da realidade e resvala-se para uma relação dicotômica. (MACHADO, 1990, p.15).

Saber escrever os numerais e pronunciá-los não é o bastante para compreender o conceito de número, muitos recitam a sequência numérica, mas não entendem a relação entre os números. Assim é para o amplo mundo da matemática. A falta de conhecimento sobre o novo conceito de ensino-aprendizagem da matemática faz parecer que até mesmo alguns professores não percebem essa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho e toda pesquisa realizada em sua construção faz entender o letramento como ferramenta para melhor compreensão da matemática quando contextualizada no dia a dia e

nas vivências das crianças. Nos mostra, por meio de novas experiências e vivências o quanto os jogos e brincadeiras são importantes aliados como recurso de intervenção educativa, como, por exemplo, os jogos de boliche, bingo, dominó, baralho, dado, quebra-cabeça, xadrez, jogo da memória, jogo da velha, jogo dos primeiros números, na ponta da língua, blocos lógicos, linha de vida, caixa surpresa, dentre tantos outros, a fim de desenvolver as mais diversas habilidades na educação infantil.

Nós educadores devemos entender os jogos e brincadeiras como iniciativa de aprendizado didático e, dessa forma, definir conteúdos e habilidades, não os tendo apenas para contemplar o tempo que a escola oferta, como na espera da saída ou entre os horários diversificados dos afazeres da escola.

As crianças interiorizam o mundo a sua volta por meio do brincar, dentro e fora da escola. Desta forma, o professor deve aproveitar as trocas de experiências entre as crianças, a interação social, o trabalho de desenvolvimento da linguagem e interpretação. É dever de todo educador procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas.

Desta forma, concluo que o estudo realizado do letramento como ferramenta para o ensino da matemática, essa, não será mais vista como “um bicho de sete cabeças”. Acredito que esse estudo possa contribuir no ensino-aprendizagem de nossos alunos de forma significativa e muito mais prazerosa.

O papel do educador é o parceiro que promoverá as interações, que planeja e organiza as propostas com novas alternativas, agora planejando a organização do tempo, espaços e materiais para execução das atividades. Deve-se buscar um equilíbrio entre a sua intencionalidade e a iniciativa da criança.

O conhecimento matemático necessita ser construído pelo próprio indivíduo através de sucessivas desequilibrações e acomodações. Cabe ao professor criar situações que incentivem o aluno a pensar, refletir e raciocinar, promovendo experiências diversificadas.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Dermeval Corrêa de. **Educação social transformadora**. São Paulo: Instituto Argumentos - Ciência e Cultura, 2009.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 28 abril, 2023

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais para ensino fundamental: matemática.** Brasília: MEC, 1998.

BRITO, M. R. F. (org.). **Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa.** Florianópolis: Insular, 2001

FERREIRA, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GÓMEZ- Granell, C. **Aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado.** In: TEBEROSKY, A e Tolchinsky, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** São Paulo: Ática, 2003.

JOSÉ, Elizabete da Assunção. Coelho, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1991

KAMII, Constance, Joseph, Linda Leslie. **Crianças pequenas continuam reinventando aritmética (séries iniciais): Implicações da teoria de Piaget.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento.** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua.** São Paulo, Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Terezinha. **Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas.** In. **Políticas Educativas.** v. 6, n. 2. Porto Alegre, 2013.

PARRA, Cecília; Saiz, Irma. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas.** Porto Alegre. Editora Artmed, 1996.

SMOLE, Kátia. S.; DINIZ. M. I.; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras matemáticas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento.** Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Contexto. 2003.

TEBEROSKY, Ana; Colomer, Teresa. **Aprender a ler e escrever. Uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e aprendizagem.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

NEUROPSICOPEDAGOGIA - O DIÁLOGO ENTRE A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

TOLVETTI, Adriana¹

RESUMO

Este artigo aborda a questão do papel do neuropsicopedagogo, e suas possíveis intervenções. Ao examinar esse papel no contexto educacional, é preciso antes de tudo conhecer as particularidades de atuação desse profissional e o caminho que percorre até chegar às intervenções. Esses temas educacionais enfatizam seus aspectos inclusivos como parte de seu acompanhamento psicológico quando empregam uma abordagem pedagógica, exigindo uma dedicação à educação especial e padrões profissionais adequados, bem como um enfoque ético. A abordagem utilizada neste trabalho foi a qualitativa, pois foram realizadas pesquisas bibliográficas para um melhor direcionamento à comprovação científica e da veracidade dos fatos contidos. As ações do neuropsicopedagogo no interior das escolas beneficiam alunos, educadores, família, a comunidade e a sociedade como um todo. Seu maior foco é entender o desenvolvimento da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Neurociência, Aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses the issue of the role of the neuropsychopedagogue, and its possible interventions. When examining this role in the educational context, it is necessary, first of all, to know the particularities of this professional's performance and the path he takes to reach the interventions. These educational themes emphasize their inclusive aspects as part of their psychological support when employing a pedagogical approach, requiring a dedication to special education and appropriate professional standards, as well as an ethical approach. The approach used in this work was qualitative, as bibliographic research was carried out for a better direction to scientific proof and the veracity of the contained facts. The neuropsychopedagogue's actions inside schools benefit students, educators, family, community and society as a whole. Its main

¹ Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho - Uninove. Professora de Educação Infantil na rede pública de São Paulo, desde janeiro de 2014. E-mail: adrianatolvettil@hotmail.com

focus is to understand the development of learning.

Keywords: Education, Neuroscience, Learning

INTRODUÇÃO

O simples fato da existência, da vida é interação. Desde o nascimento, o homem interage com seu mundo por meio dos mais variados comportamentos. Os comportamentos que adquirimos em nossa vida vêm do que chamamos de aprendizado ou experiência de vida. A aprendizagem é uma característica única do ser humano e é essencial para a sua sobrevivência (Kolb; Whishaw, 2002). Costuma-se dizer que uma pessoa aprendeu algo quando demonstra atitude, habilidade, conhecimento e capacidade de se adaptar a coisas novas, a novas situações, quando consegue resolver problemas e assuntos da rotina diária, quando apresenta diferentes estratégias na resolução de um mesmo problema, quando desfruta de boa saúde física e emocional, e principalmente quando demonstra viver bem e em paz. A educação tem um papel importante na vida das pessoas, pois por meio dela é possível mudar e desenvolver novos comportamentos, dotando-o de recursos que o capacitem a transformar sua prática e o mundo em que vivem. Aprendemos o que funciona para nossa existência e/ou o que nos traz alegria. Educar é criar espaços de aprendizagem esperando novos comportamentos. Por sua vez, a aprendizagem requer múltiplas funções mentais, como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, e para que todas essas funções entrem em ação é necessário o cérebro.

Segundo (Halpern; O'Connell, 2000; Ferrari et al., 2001) o sistema nervoso (SN), por meio de seu membro mais complexo, o cérebro, recebe e processa estímulos ambientais e formula respostas adequadas para assegurar a continuidade do indivíduo e a manutenção da espécie.

A evolução nos deu um cérebro capaz de aprender para garantir nossa felicidade e sobrevivência, não para ter sucesso na escola. A menos que um bom desempenho acadêmico signifique felicidade pessoal e sobrevivência. Na escola, os alunos aprendem o que é significativo e relevante para as circunstâncias de sua vida atual. Se “sobrevivência” é a nota, o cérebro do aluno escolherá a estratégia que leva à nota, não necessariamente a aquisição de uma nova habilidade.

Educar e Aprender faz parte de um bom funcionamento do cérebro, assim como outras ações da nossa vida cotidiana como andar, correr, subir, descer, comer, falar, escrever, sentir, enxergar. Por isso, dizemos que quando um indivíduo interage com o mundo e apresenta um certo comportamento, vários grupos de neurônios em diferentes regiões do SN estão funcionando, sendo ativados e trocando informações.

Se o comportamento depende do cérebro, então a aquisição de novos comportamentos também é resultado de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz. O cérebro é, portanto, o órgão da aprendizagem. As estratégias instrucionais utilizadas pelos educadores durante a instrução são estímulos para a reorganização do SN em desenvolvimento, resultando em mudança comportamental. Segundo Scaldaferrri; Guerra, 2002; Coch; Ansari, (2009) pedagogos, pais e professores atuam como agentes nas mudanças neurobiológicas que levam ao aprendizado, mas

pouco sabem sobre o funcionamento do cérebro.

CONHECER É IMPORTANTE PARA INTERVIR

O conhecimento sobre o Sistema Nervoso (SN), e a função cerebral em particular, cresceu muito nos últimos anos, principalmente devido à chamada Década do Cérebro (1990-1999), que deu visibilidade à neurociência, ou seja, várias disciplinas dedicadas à investigação e estudo do SN. A neurociência é um ramo da ciência comprometida em estudar as moléculas que compõem os neurônios, os órgãos do SN, suas funções específicas, e o comportamento humano resultante da atividade dessas estruturas.

Os avanços nas técnicas de neuroimagem e eletrofisiológicas, bem como os avanços obtidos através da genética e da neurociência cognitiva, possibilitaram o estudo de regiões cerebrais envolvidas em funções cognitivas específicas e elucidaram muitos aspectos da função do SN.

Segundo o Conselho de Pesquisas dos Estados Unidos (2007), houve um progresso nas abordagens científicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem porque revelam alguns dos mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem. Essas descobertas se estendem para além do âmbito acadêmico para outras áreas do conhecimento, incluindo a educação. Além disso, pela divulgação da ciência, por meio de poderosos canais de comunicação como televisão, jornais, revistas, livros e internet, que nem sempre são fiéis às descobertas científicas, mas que foram e estão sendo compartilhadas com o público.

A divulgação científica de qualidade é imprescindível para a melhoria da qualidade de vida da população e tem benefícios enormes, mas requer ética e compromisso científico e social.

Diante do exposto, muitos ainda questionam qual o papel da neurociência na educação. O conhecimento sobre o funcionamento do cérebro auxiliaria os professores como mediadores no processo ensino aprendizagem?

A neurociência é a ciência natural que descobre os princípios da estrutura e função neural que fornecem uma compreensão dos fenômenos observados. A educação é de outra natureza, na medida em que visa criar as condições (estratégias de ensino, ambiente propício, infraestrutura física e recursos humanos) para atingir objetivos específicos, por exemplo, desenvolver as competências dos alunos em um contexto específico.

A educação não é investigada e explicada da mesma forma que a neurotransmissão. É governada não apenas pelas leis da física, mas também por fatores humanos, incluindo salas de aula, a dinâmica do processo de ensino, escolas, famílias, comunidades e políticas públicas.

Descobertas em neurociência não se aplicam diretamente às escolas. Existem limitações para a aplicação desse conhecimento em um ambiente educacional. A neurociência pode contribuir com a educação no sentido de informar, mas não pode explicá-la ou fornecer prescrições e receitas que garantam resultados. Teorias psicológicas baseadas em mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem motivar metas e estratégias educacionais. Um educador pode trabalhar de forma mais significativa e eficiente se souber como o cérebro funciona, o que lhe permite desenvolver estratégias de ensino mais adequadas.

A neurociência contribui para a formação do professor, por meio dela é possível

conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as potencialidades e as limitações SN, as dificuldades para a aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas, porém, o ensinar é com o professor.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

Com o avanço das descobertas científicas ao longo dos anos, as áreas de neurologia, psicologia e pedagogia foram se relacionando com a neurociência, tornando-se a neuropsicopedagogia, que buscou estimular estudos e pesquisas benéficas ao funcionamento da área.

A junção dessas áreas beneficiou profissionais e indivíduos com distúrbios neuronais. Olhando de forma ampla, pode-se dizer que essa junção se tornou uma ciência que analisa o sistema nervoso e como ele se comporta no corpo, tendo como foco principal aprender fazendo. Como tal, tenta estabelecer uma correlação entre a pesquisa neurocientífica e o conhecimento psicológico.

Podemos dizer que pedagogia, psicologia e neurociências começaram a construir um relacionamento, conhecido como neuroeducação, que promove a identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção de dificuldades e incapacidades de aprendizagem.

Todas as possibilidades de avanço na pesquisa em aprendizagem devem ser acolhidas para que a educação contemporânea se torne cada vez mais reflexiva e digna de orgulho social. Portanto, fica claro que a neuroeducação pode trazer uma grande contribuição para todos os envolvidos na educação de qualidade.

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes. (CONSENZA e GUERRA, 2011, p.139).

Antes de tudo, é preciso fortalecer os alicerces formados pelos educadores nas licenciaturas e manter o foco na formação continuada, pois a relação entre teoria e prática deve poder jogar a favor da aprendizagem dos alunos, fortalecê-los em seus pontos vulneráveis e pontos positivos, e saber entender como eles pensam sobre determinados assuntos.

Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos. Devemos ser cautelosos, ainda que otimistas em relação às contribuições recíprocas entre neurociências e educação[...] Descobertas em neurociências não autorizam sua aplicação direta e imediata no contexto escolar, pois é preciso lembrar que o conhecimento neurocientífico contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem. Embora ele seja muito importante, é mais um fator em uma conjuntura cultural bem mais ampla. (CONSENZA, 2011, p.139).

A maior parte da transformação do cérebro ocorre nos primeiros anos de vida, e é nesse período que as crianças aprendem sons, coordenação motora, cores, sensações e muito mais.

Porém, tudo depende do convívio familiar e de questões fisiológicas e biológicas, devendo-se levar em consideração a faixa etária. Portanto, é responsabilidade dos pais e professores estimular as crianças a pensar, aprender, comunicar, mover, lembrar e resolver situações-problema durante os primeiros anos de vida.

Percebemos que muitos jovens e adultos não estão preparados para essa fase da vida por não receberem incentivo dos pais e professores, e quando aparecem os problemas não conseguem resolver e seguir em frente. Ficam frustrados com a vida, com a escola, com a família, com amigos. É muito importante ressaltar que a criança é um ser social, emocional, psicomotor e perceptivo antes mesmo de ser considerada aprendiz.

Segundo Delors (2012), devem ser considerados os quatro pilares da educação: aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, sempre com o desenvolvimento humano em primeiro plano. Esses quatro pilares educacionais, tomados em conjunto, servem, portanto, como princípios organizadores desse processo de construção, que busca estender competências e habilidades ao longo da vida do indivíduo.

A FUNÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO

O trabalho do neuropsicopedagogo com o aluno que tem dificuldade de aprendizagem ou processo que poderíamos chamá-lo de não aprendizagem, ou seja, responsável pelo fracasso escolar, é necessário que tenha um conhecimento sobre as questões, esclarecendo o problema e a dificuldade de aprendizagem. O processo da aprendizagem poderá ocorrer com um trabalho voltado para a causa da dificuldade de aprendizagem.

Para que o neuropsicopedagogo inicie o seu trabalho, haverá necessidade de realizar um levantamento das queixas, sintomas, desempenho escolar e relacionamento comportamental desses alunos que irá avaliar.

De início uma conversa com os pais a partir das queixas apresentadas pelos professores. Nesta proposta o neuropsicopedagogo terá que estabelecer uma conexão com a neurociência para se ter um aprofundamento do trabalho.

As neurociências da leitura mostram que cada cérebro de criança dispõe de circuitos neuronais capazes de aprender a ler. Mesmo para uma criança disléxica, ou para um adulto analfabeto existem soluções. A plasticidade cerebral é tal que é possível contornar as dificuldades da leitura por vias cerebrais incomuns. Estamos, contudo, apenas nos primeiros balbucios da ciência da leitura. A melhor compreensão do desenvolvimento da leitura, o aparecimento de softwares educativos e a adaptação ótima ao cérebro da criança oferecem grandes esperanças a todos aqueles para quem ler permanece uma prova. À medida que emerge um consenso científico sobre os mecanismos da leitura, seu ensino deveria progressivamente se transformar numa autêntica “neuropsicopedagogia”: a ciência unificada e cumulativa em que a liberdade de ensino não é negada, mas voltada para a pesquisa pragmática de um ensino melhor estruturado e mais eficaz. (Dehaene, 2012 p. 344)

Cabe ao neuropsicólogo, dentro e fora da escola, sugerir ao paciente/aluno exercícios estimulantes que facilitem a atividade cerebral. O cérebro, por sua vez, tem a função de receber, selecionar, lembrar e processar os elementos captados pelos sensores, e esse entendimento

contribui para o trabalho desse profissional. Faz-se necessário realizar, um trabalho de avaliação e auxílio e acompanhamento bem próximo dos trabalhos pedagógicos, envolvendo-se nas dinâmicas institucionais para uma melhor intervenção, focando a atenção naqueles que sofrem de diversas doenças e necessitam de uma compreensão mais apurada de seu tempo de aprendizagem. Na verdade, o ser humano tem a capacidade de aprender independentemente de suas limitações, e o neuropsicólogo é um profissional que irá auxiliar para encontrar os melhores percursos de aprendizagens.

Ao compreender o funcionamento neurológico de alunos com determinadas limitações, os neuropsicólogos tornaram-se imprescindíveis no processo educacional, utilizando entrevistas voltadas especificamente para a expressão e o comportamento como recursos primordiais para a obtenção de um diagnóstico educacional.

Com os educadores poderão realizar trabalhos relevantes que proporcionem um processo eficiente para a aprendizagem de seus alunos.

As atribuições do neuropsicopedagogo, em conhecer os distúrbios das aprendizagens e posteriormente os processos da aprendizagem humana, tem a função de identificar, diagnosticar e encaminhar a outros especialistas por meio de pareceres e laudos. Distúrbios esses, que podem estar relacionados à leitura, a escrita, a matemática, a situação problemas, a déficit visual, motora, transtornos emocionais ou desenvolvimento intelectual. Com essas observações específicas pode-se endossar os recursos mediante a outros laudos de profissionais de saúde, a partir do quadro de sintomas existentes do aluno, e assim, trilhar o caminho para a solução do problema de aprendizagem dos mesmos.

Nos espaços escolares, a partir do diagnóstico de outros especialistas, um profissional neuropsicólogo atuará em paralelo com a família, visando um trabalho de intervenção educativa voltado para o seu desenvolvimento sistêmico, sempre respeitando as limitações da família.

Neste novo contexto de educação inclusiva, é urgente que os membros da comunidade escolar tenham um profissional que lhe dê apoio no dia a dia com questões pedagógicas e psicológicas para facilitar uma aprendizagem mais eficaz e reduzir os problemas educativos nos diferentes níveis de ensino.

O neuropsicopedagogo poderá ficar disponível tanto clínica quanto institucionalmente, mas o objetivo deste artigo está voltado para as questões escolares, e sua contribuição é para as questões encontradas neste espaço/tempo cotidianamente. Poucas escolas nacionais contam com esses profissionais para auxiliar pais, professores e alunos em seu trabalho árduo. Além das salas de recursos com especialistas em educação especial, ou correspondentes às áreas de maior necessidade devido ao “relatório” das necessidades dos alunos, ou seja, salas de recursos designadas por especialistas em educação especial em que a escola possui um especialista em educação especial, geralmente com um pequeno grupo, cujos alunos trabalham juntos.

Segundo o Código de Normas Técnicas 01/2016, da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, no artigo 29, as funções do neuropsicopedagogo se resume em:

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais, considerando os preceitos da neurociências aplicada a Educação, em interface com a Pedagogia

e Psicologia Cognitiva;

b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos;

c) Encaminhamento de pessoas atendidas a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/ especialização contribuir com aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano. (SBNPp, 2016, p.

O neuropsicopedagogo precisa entender o processo de aprendizagem e os métodos que os professores usam em salas de aula educacionais rotineiras, e atividades instrucionais, que podem afetar a aquisição da aprendizagem, para entender se as causas da deficiência realmente têm origem em problemas neurológicos, familiares ou mesmo na metodologia utilizada pelos professores das salas regulares.

Mesmo que o especialista em neuropsicopedagogia desenvolva um papel significativo nos quesitos de diagnósticos e na aplicação das ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, os problemas contemporâneos se destacam em cunhos socioeconômico, familiar e cultural ainda bastante incisivos para o fracasso escolar. Em contrapartida, defasagens de aprendizagens, incivildades e indisciplinas que permeiam no cotidiano escolar, poderiam ser amenizadas se as famílias estivessem ainda mais presente na vida escolar dos filhos. É notório que a ausência de responsáveis, seja em âmbito escolar ou afetivo, expõe os filhos a viverem com sentimento de insegurança, carência, desvalorização e desinteresse, criando assim, traumas irreversíveis em muitos casos, a qual conseqüentemente afeta no processo da aprendizagem do aluno. Assim, a educação escolar é um subsídio interpretado pela a família, e não vice-versa, como pensam alguns pais com uma inversão de valores, ao deixar os filhos à mercê dos professores na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está pautado nas diferentes formas de aprendizagem, comprovando que apenas um método de ensino não contempla todas as necessidades do indivíduo, portanto devemos nos aprofundar nas pesquisas na área de neurociências, no processo de aprendizagem, porém algumas pesquisas em torno de algumas patologias são os avanços primordiais para a neurologia. Dentro deste contexto, o processo de aprendizagem estabelece uma conexão com o indivíduo em busca de uma ligação na área educacional. Ao observar o indivíduo é necessário fazer considerações necessárias para restabelecer o trabalho neuropsicopedagógico demonstrando os aspectos positivos sobre seu comportamento e habilidades. Como dito anteriormente, a neurociências é uma área nova, principalmente no contexto educativo. Neste cenário educativo a atual prática neurocientífica é desconhecida.

O trabalho do neuropsicopedagogo nas instituições escolares é de suma importância para a comunidade escolar. Pois, este profissional tem clareza pedagógica sobre questões educativas e a capacidade de interferir e estabelecer novas alternativas para o encaminhamento do processo educativo, procurando compreender e analisar a aprendizagem de cada um. Desta forma, abrangendo todos os educandos com dificuldade de aprendizagem, auxiliando e reestruturando a forma de aprender. Este trabalho deve ser planejado para que a intervenção ocorra de duas

formas, uma voltada para a detecção de sintomas e a outra sobre as causas e sintomas, todas pautadas em anotações como: o sujeito, a família e a escola. Cabe ao neuropsicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, assim favorecendo, promovendo e orientando-o. Tudo isso necessita de profissionais capacitados que saibam direcionar o caminho de cada indivíduo, respeitando sempre a individualidade de cada um.

BIBLIOGRAFIA

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

HALPERN, G. J.; O'CONNELL, B. E. **The security circuit: a proposed construct for the central nervous system**. International Journal of Neuroscience, v. 102, n.1-4, p. 1-254, may 2000.

KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

OLIVEIRA, Terezinha. **Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas**. In. Políticas Educativas. v. 6, n. 2. Porto Alegre, 2013

SBNPp. **Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia**. 2016 Disponível online em: www.sbnpp.com.br Acesso em 15/jan/2022.

SCALDAFERRI, P. M.; GUERRA, L. B. **A inserção da neurobiologia na educação**. In: **X SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E II SEMANA DO CONHECIMENTO DA UFMG**, 2002, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

NEUROPSICOPEDAGOGIA E INCLUSÃO

Aline Gomes Vidal

A educação é o meio pelo qual os seres humanos aprendem diferentes habilidades para desenvolver autonomia. Essa é uma das definições possíveis para educação. Ela pode ocorrer em duas vertentes: formal e informal. A educação formal é aquela que recebemos nas instituições escolares, a partir de um currículo estruturado e sistematizado. Já a educação informal é aquela que recebemos em nossas famílias, é onde nos ensinam valores e princípios de convivência.

As dificuldades de aprendizagem podem ser observadas em ambas as esferas educacionais, porém é na educação formal que essas dificuldades costumam aparecer de maneira mais evidente. São muitos os profissionais que podem auxiliar um aluno com dificuldades de aprendizagem, entre eles o neuropsicopedagogo.

A neuropsicopedagogia é um campo de conhecimento que se concentra em entender as relações entre o aprendizado e as funções cerebrais de um indivíduo. De acordo com a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp):

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos das Neurociências aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional (SBNPp, 2016, p. 4)

O profissional da área de neuropsicopedagogia tem a função de primeiramente observar, identificar e analisar o ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento motor, cognitivo e comportamental do aluno. O intuito é entender a condição real do aluno, a fim de criar estratégias que viabilizem seu aprendizado. Outra tarefa importante do neuropsicopedagogo é a realização de encaminhamentos do aluno a profissionais de outras especialidades, quando for o caso. É importante dizer que as dificuldades de aprendizagem podem ter inúmeras origens e, portanto, uma equipe multidisciplinar se faz necessária para que se tenha uma compreensão global da condição do aluno que apresenta essas dificuldades. Só assim será possível auxiliá-lo.

As dificuldades de aprendizagem podem ser internas (distúrbios, transtornos, deficiências,

etc.) ou externas (bullying, metodologia de ensino, problemas familiares, etc.). Sobre a diferença entre distúrbio e transtorno, diz (2013):

A síndrome e o transtorno podem confundir-se, pois podem demonstrar os mesmos sintomas e/ou sinais. Enquanto não pode identificar a patologia, este conjunto de sinais e sintomas é chamado de síndrome. A partir do momento em que se define a patologia, o quadro passa a ser chamado de transtorno. Resumindo, a diferença entre síndrome e transtorno é a identificação da patologia [...] (OLIVIER, 2013, p. 36)

Já deficiência pode ser definida da seguinte maneira, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, art. 2º).

Assim, um dos maiores problemas enfrentados atualmente nas instituições escolares é a inclusão de pessoas com dificuldades de aprendizagem. Ao longo do século XX, a ideia de inclusão escolar mudou profundamente de configuração. Se antes as pessoas com dificuldades de aprendizagem eram excluídas do contexto escolar, hoje a escola se tornou um direito dessas crianças e adolescentes, direito esse garantido por lei.

As escolas passaram a se esforçar no sentido de construir um espaço que promovesse a aprendizagem de crianças e adolescentes, independentemente de seu nível de suas dificuldades e diferenças. Para isso, foi necessário repensar toda estrutura escolar – desde seus aspectos físicos até a formação docente. Foi necessário desenvolver um currículo apropriado, realizar arranjos organizacionais, estratégias de ensino, além de buscar recursos e parcerias com as comunidades.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolidou essa luta por uma escola inclusiva, lançando diretrizes para assegurar os direitos e as liberdades da pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão social e cidadania. A partir dessa lei, tornou-se obrigatoriedade das escolas o aprimoramento de seus sistemas de ensino, por meio de formação do corpo docente, adaptação do espaço escolar, de modo a garantir o acesso e a permanência de estudantes com diferentes necessidades específicas de aprendizagem.

Dessa forma, podemos compreender que o estado tem procurado alicerçar os fundamentos para a construção de uma escola inclusiva no Brasil. Somente assim é possível fazer com que crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem possam desenvolver habilidades e construir conhecimentos em escolas regulares, especialmente em instituições públicas de ensino.

Entretanto, é fato que muito ainda há de ser feito para que esse processo de inclusão se consolide no Brasil e se aperfeiçoe. Por esse motivo, cada vez mais se faz necessário o encontro e o diálogo de profissionais de diferentes áreas. Nesse sentido, o neuropsicopedagogo hoje é um profissional cuja presença é fundamental nas escolas. Trata-se de uma profissão relativamente nova no mercado, mas que pode enriquecer bastante os projetos de inclusão nas instituições de ensino, principalmente em função do potencial multidisciplinar de sua atuação.

CONCLUSÃO

A neuropsicopedagogia é um campo de conhecimento científico relativamente novo e que pode auxiliar o processo de desenvolvimento de aprendizagem de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma ciência transdisciplinar que busca auxílio em outras ciências, tais como psicologia, psicopedagogia, pedagogia, psicanálise, neurologia, sociologia das neurociências, entre outras.

O neuropsicopedagogo busca estudar o cérebro humano, particularmente para entender as formas como um estudante aprende. Dessa forma, o profissional usa o estudo do cérebro para construir estratégias de mediação e a concretização do saber sistematizado.

A Neuropsicopedagogia vem ganhando espaço no mundo acadêmico e também no mercado de trabalho. Há atualmente no Brasil vários cursos de pós-graduação autorizados pelo MEC (Ministério da Educação).

Dessa forma, consolida-se a importância da atuação do neuropsicopedagogo nas instituições escolares, especialmente pelo caráter multidisciplinar de sua formação. Trata-se de um profissional que pode contribuir muito para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. **Neurociência em benefício da Educação**. Diferentes olhares que se complementam. [S.l.: s.n.], 2013.

ESTANILAU. G. M.; **BRESSAN**, R. A. (org.). **Saúde Mental na Escola**: o que os educadores devem saber/SEABRA, A. G.; DIAS, N. M; ESTANILAU, G. M.; TREVISAN, B.T. Transtornos de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2014. GRUPO EDUCACIONAL CENSUPEG: <https://www.censupeg.com.br/neuropsicopedagogia-no-brasil/>. Acesso em: 30 de abr.2022.

HONORA, M.; **FRIZANCO**, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008. LUZ DO SABER (Capacitação e Empreendimento): <https://www.luzdosaber.net.br/category/blog/>. Acesso em: 30 de abr.2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2015. Livro 1, Título 1, Capítulo 1.

OLIVIER, L. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento**. Rio de Janeiro: Wak ed. 2011.

_____, L. **Transtornos de Comportamento e Distúrbios de Aprendizagem**. RJ: Wak Editora, 2013.

SBNPp. Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia. 2016
Disponível online em: www.sbnpp.com.br Acesso em: 30 de abr.2022.

SILVA TAVARES, Daniel et al. INCLUSÃO ESCOLAR, DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA NEUROPSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL. VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 15 a 17 de outubro de 2020, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Aline Gomes Vidal

A educação é o meio pelo qual os seres humanos aprendem diferentes habilidades para desenvolver autonomia. Essa é uma das definições possíveis para educação. Mas o que é autonomia no contexto da inclusão? Essa talvez seja uma das principais discussões no campo da educação atualmente. Como avaliar se um aluno com deficiência está desenvolvendo autonomia ou não? Qual é o papel do professor nesse processo?

A avaliação escolar é uma atividade que permite ao docente entender quais conteúdos foram realmente apropriados pelos alunos e também quais as lacunas de aprendizagem. A partir da avaliação, o professor pode “recalcular a rota” e refazer seu planejamento para procurar sanar as lacunas de aprendizagem de seus alunos e, assim, observar o desenvolvimento de suas capacidades.

A avaliação é um tema complexo, pois há diversas concepções e abordagens possíveis nesse campo. Trata-se de uma atividade que demanda alta capacidade de observação por parte dos professores. Por outro lado, no campo da inclusão, essa atividade tem que passar por adaptações, de modo que os avanços apresentados pelos alunos com deficiência sejam verdadeiramente observados. Não é possível utilizar um modelo de classificação homogêneo para avaliar os alunos, pois estes não apresentam processos homogêneos de aprendizagem.

Para ser realmente eficaz, a avaliação precisa ser feita a partir de uma perspectiva emancipatória e formativa, visando à promoção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno. É preciso ter um olhar mais apurado sobre o processo do que sobre os resultados.

Nesse sentido, o docente se torna um mediador de conhecimento, na medida em que observa as ações dos estudantes, a forma como eles se envolvem com as atividades propostas e, por fim, a forma como eles constroem e produzem conhecimentos.

É a partir desse processo de observação e avaliação que o professor pode planejar suas intervenções, a fim de promover autonomia dos estudantes com deficiência. É preciso propor situações de ensino para que a aprendizagem desses alunos aconteça, para que avancem não a partir de uma visão homogênea de avanço, mas sim a partir daquilo que eles podem aprender, daquilo que eles conseguem compreender. No contexto da inclusão, o aprender não pode se

limitar aos recortes do currículo escolar. O aprender deve ser, antes, um avanço dentro da perspectiva do que o aluno já sabia e do que ele conseguiu aprender a partir das intervenções do professor.

Segundo Christofari e Baptista (2012, p. 385), a avaliação da aprendizagem pode ser entendida:

[...] como um processo que deve envolver o grupo-classe, sem diferenciações na lógica avaliativa, ainda que se possa recorrer a procedimentos que indicam certa variabilidade. De acordo com essa perspectiva, os alunos com deficiência devem ser avaliados de maneira semelhante a seus colegas, e aquilo que deve se diferenciar, com maior evidência, são as estratégias de ensino, os materiais e apoio utilizados no cotidiano escolar.

Sendo assim, é importante dizer que a avaliação dos alunos com deficiência, apesar de suscitar intervenções específicas, não pode representar um afastamento de seus pares. Esses alunos não podem ser isolados dos colegas, nem fisicamente, nem em relação ao conteúdo proposto para sua aprendizagem. A diferença deve residir nas estratégias de ensino e na abordagem avaliativa.

As estratégias de avaliação devem permitir a observação das necessidades específicas dos alunos com deficiência, a fim de determinar quais são os apoios, os instrumentos, os recursos e os materiais necessários para garantir sua aprendizagem.

Nesse ponto, vale mencionar a importância da mediação externa no processo de avaliação. É comum acharmos que apenas aquilo que o estudante faz completamente sozinho pode ser contado como fator de aprendizagem autônoma. Entretanto, no caso dos alunos com deficiência, essa é uma visão errônea, pois a autonomia deles é construída a cada degrau avançado. Se o aluno teve apoio durante toda sua trajetória até aquele momento, a tendência é que ele não consiga fazer tudo sozinho em uma avaliação, mesmo adaptada, e ainda eleve seus níveis de ansiedade, isso sem contar a sensação de fracasso. Por esse motivo, é preciso garantir ao aluno com deficiência os apoios necessários nos momentos de avaliação.

Além disso, um ponto importante a ser discutido é a questão do trabalho conjunto entre especialistas em educação especial e os professores da área curricular específica. É necessário que esses profissionais dialoguem para que seja adequada a elaboração e aplicação do instrumento de avaliação ao aluno com deficiência, especialmente aqueles com deficiência intelectual.

Práticas avaliativas isoladas tendem a ser deficitárias, pois focam apenas aspectos da avaliação da especialidade do profissional envolvido. Quando profissionais de diferentes áreas se unem para realizar a avaliação, esta tende a ser mais eficaz.

A concluir, no contexto da inclusão, é preciso que a avaliação faça a diferença. Deste modo, faz-se necessário que existam na unidade escolar práticas específicas voltadas para o mapeamento da aprendizagem de alunos com deficiência e, acima de tudo, planejamento de intervenções necessárias a seu avanço.

CONCLUSÃO

A avaliação pode ser um instrumento valioso no processo de desenvolvimento de aprendizagem de estudantes com deficiência. Para isso, é preciso que esse instrumento seja planejado a partir de duas perspectivas: a perspectiva da área curricular especializada (matemática, história, geografia, etc.) e também a perspectiva das limitações inerentes à deficiência do aluno. É preciso levar essas perspectivas em consideração, para que a avaliação seja eficaz, isto é, para que possibilite a elaboração de intervenções, de modo que os alunos com deficiência possam avançar e construir conhecimentos.

Dessa forma, consolida-se a importância da atuação do profissional especializado em aprendizagem de pessoas com deficiência nas instituições escolares, bem como seu diálogo com os professores especialistas nas diferentes áreas curriculares. Somente assim é possível construir escolas verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais / Coordenação geral: SEESP/ MEC. Elaboração: Rosita Edler Carvalho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 05 de março de 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; MENDES, Enicéia G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. Anais 25ª Reunião Anual ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes25/veraluciacapellinit15.rtf>. Acesso em: 05 de março de 2022.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 449-464, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6535>>. Acesso em: 05 de março de 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6535>.

CARMINATTI, Simone S. H.; BORGES, Marta K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1734/1734.pdf>. Acesso em 05 de março de 2022.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica**. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 513-530, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190>>. Acesso em: 05 de março de 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7190>.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; **BAPTISTA**, Claudio Roberto. **Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar**. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 383-398, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6533>>. Acesso em: 05 de março de 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6533>.

CORREIA, Luís de Miranda; **TONINI**, Andréa. **Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais**. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 367-382, nov. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6534>>. Acesso em: 05 de março de 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6534>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 de março de 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.19, p. 129-137, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 de março de 2022.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA VOLTADA PARA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Aline Gomes Vidal

Sabemos que é difícil conceituar, definir e nomear uma deficiência intelectual. Por isso mesmo é igualmente difícil identificar o sujeito com deficiência intelectual, bem como avaliá-lo e intervir em seu processo de aprendizagem. Assim, a primeira questão que permeia este estudo é: como é possível identificar precocemente quando um sujeito apresenta algum tipo de deficiência intelectual? Quais profissionais podem auxiliar nesse diagnóstico?

Nas instituições escolares, é comum os professores identificarem dificuldades de aprendizagem – de pequenas a grandes – em seus alunos. Porém, o professor não é o profissional qualificado para fechar um diagnóstico médico de deficiência. Então o que fazer?

Em primeiro lugar, é importante dizer que a identificação precoce de dificuldades é de extrema importância para que sejam feitos os devidos encaminhamentos para diagnóstico. A partir desse diagnóstico, podem ser feitas as intervenções adequadas no campo educacional ou terapêutico. Dessa forma, a criança ou adolescente tem mais chances de obter sucesso no tratamento, na vida escolar e também em sua vida pessoal e familiar. É nesse sentido que se pode promover verdadeiramente a inclusão social de um indivíduo, por meio do desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) deficiência intelectual (DI) ocorre quando um indivíduo apresenta capacidade reduzida de compreender informações e de aprender novas habilidades. A deficiência intelectual também pode ser entendida a partir da identificação de um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, que é a média geral.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), Deficiência Intelectual se caracteriza pela redução do funcionamento intelectual. Esse indivíduo apresenta dificuldades para responder adequadamente às demandas sociais, tais como hábitos de higiene, comunicação com interlocutores, autocuidado, autonomia, habilidades necessárias ao desenvolvimento escolar, entre outras questões.

Nesse sentido, a neuropsicopedagogia atua na avaliação de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, buscando aliar o estudo do cérebro ao estudo dessas dificuldades, de modo a

proporcionar ao indivíduo condições mais favoráveis à sua aprendizagem.

A neuropsicopedagogia é um campo de conhecimento relativamente novo que procura auxílio em outras ciências, tais como psicologia, psicopedagogia, pedagogia, psicanálise, neurologia, sociologia das neurociências, entre outras.

Essa ciência pode trazer grandes avanços ao desenvolvimento do indivíduo com deficiência, porém é fundamental contar com a participação e o envolvimento da família nesse processo. É importante entender a criança ou o adolescente em sua integralidade. A vida desse indivíduo não se limita ao tempo que permanece na escola nem nas instituições de saúde. A família também faz parte disso e é fundamental para seu desenvolvimento.

A família tem informações valiosas a respeito da história dessa criança ou desse adolescente. Foi no ceio familiar que esse indivíduo deu seus primeiros passos na vida. Portanto, os familiares conhecem seus hábitos, seus comportamentos e muitas de suas capacidades. Portanto, o diálogo da família com a escola e com as instituições de saúde é fundamental para que se chegue a um diagnóstico mais preciso.

Embora as avaliações clínicas sejam de suma importância, costumam acontecer na escola os primeiros indícios de uma avaliação diagnóstica de uma deficiência intelectual. Isso ocorre porque o ambiente escolar favorece a comparação de experiências e desempenhos. Os professores estão sempre atentos àquilo que seus alunos estão aprendendo, mas também àquilo que não estão aprendendo. Quando um aluno atende às expectativas de aprendizagem, mas outro não, é nesse momento de comparação que os professores lançam olhar mais atento às faltas e deficiências de aprendizagem.

Por esse motivo, é de fundamental importância que haja profissionais com formação adequada para avaliar as capacidades de crianças e adolescentes, de modo a promover os encaminhamentos devidos. Essa é uma das estratégias que podem contribuir para que haja uma avaliação clínica precisa e um diagnóstico precoce de deficiência intelectual. Quanto mais precoce for esse diagnóstico, mais cedo se iniciam os tratamentos e terapias. Consequentemente, melhor será o desenvolvimento dessa crianças e maiores as suas possibilidades de construção de sua autonomia.

Uma escola inclusiva não é somente uma escola que recebe alunos com deficiência. É antes uma escola que promove efetivamente a aprendizagem desses alunos, desenvolvendo sua autonomia, interação social e capacidades cognitivas, dentro de suas possibilidades, superando e transpondo seus obstáculos.

Dessa forma, entende-se que urge a necessidade de promover formação continuada de professores, especialmente na área de neuropsicopedagogia, para que estes tenham capacidade de realizar avaliações formais em seus estudantes, visando à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e à promoção de medidas interventivas eficazes.

CONCLUSÃO

Ainda não há muitos estudos publicados na área de avaliação neuropsicopedagógica de deficiências intelectuais. Ao longo desse estudo, procurou-se entender o que são deficiências intelectuais e também quais são os possíveis caminhos para identificá-las.

O neuropsicopedagogo usa o estudo do cérebro para construir estratégias de mediação e a concretização do saber sistematizado. É nesse sentido que este profissional pode atualmente ser um trunfo no diagnóstico de deficiências intelectuais. É preciso incentivar a formação de professores nesse campo de conhecimento. Há atualmente diversos cursos de pós-graduação aprovados pelo MEC (Ministério da Educação) que podem ser acessados por profissionais da educação. Os professores são profissionais que desde cedo podem observar o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Eles podem contribuir para que se faça diagnóstico precoce de deficiências intelectuais.

O neuropsicopedagogo, a partir de uma avaliação correta, pode promover diversificação nas metodologias de ensino, bem como adaptações curriculares e o estabelecimento de metas compatíveis com as capacidades do indivíduo com deficiência intelectual. Portanto, sua atuação nas instituições escolares é fundamental atualmente.

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. **Neurociência em benefício da Educação**. Diferentes olhares que se complementam. [S.l.: s.n.], 2013.

ELIAS, Rosana Gomes Soares. **A Importância do Atendimento Precoce das Crianças com Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico Cultural: A Mediação e os principais Conceitos de Avaliação**. 2016 Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/54062.pdf > Acesso em: 14.abr.2022.

MALHEIROS, Glícia C.; **PEREIRA**, Manuela L. Caldas; **MANSUR**, Marcela Carvalho; **MANSUR**, Odila Maria Ferreira de Carvalho; **NUNES**, Leila Regina de Oliveira. **Benefícios da Intervenção Precoce na Criança Autista**. Revista científica da Faculdade de Medicina de Campos RCFMC ISSN 1980-7813.2017 Disponível em: <http://www.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/121> > Acesso em: 14.abr.2022.

MOLINARI, Natalia Calil Ambrosio. **Avaliação neuropsicopedagógica e sua contribuição para o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: um estudo de caso**. Práticas e experiências no contexto neuropsicopedagógico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018., p. 29-40.

OLIVIER, L. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento**. Rio de Janeiro:

Wark ed. 2011.

_____, L. **Transtornos de Comportamento e Distúrbios de Aprendizagem**. RJ: Wak Editora, 2013.

ROSAL, Angélica Galindo Carneiro. **Modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no ciclo de alfabetização**, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32319/1/TESE%20Ang%C3%A9lica%20Galindo%20Carneiro%20Rosal.pdf> > Acesso em: 14.abr.2022.

SCHWARTZMAN, José Salomão; **LEDERMAN**, Vivian Renne Gerber. **Deficiência Intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces**, 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028> > Acesso em: 14.abr.2022.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Cintia Teixeira Amatti

Eixo: Inclusão e Arte

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre a importância da arte e Ludicidade na educação infantil, e suas práticas pedagógicas na Educação Inclusiva, considerando-se que as artes em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais são elementos da cultura de uma sociedade e estão muito presentes na vida das pessoas, e que a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questões da contribuição da arte para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental analisando as práticas pedagógicas da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Arte, Ludicidade, Educação Infantil. Inclusão.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the importance of art and playfulness in early childhood education, and its pedagogical practices in Inclusive Education, considering that the arts in their various forms, including music, dance, theater, the visual arts are elements of the culture of a society and are very present in people's lives, and that the school must pay attention to art as a means of learning and as an area of knowledge, this research proposal presents the questions of the contribution of art to teaching in early childhood education and in the early years of elementary school analyzing the pedagogical practices of Inclusive Education.

Keywords: Art, Playfulness, Early Childhood Education. Inclusion

INTRODUÇÃO

Desde o tempo em que habitava as cavernas, o homem vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, etc. tendo, com isso a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com outros sujeitos a comunicação entre os indivíduos e as diferentes leituras de mundo não se dão somente por meio das palavras, muito do que o ser humano sabe sobre pensamento e os sentimentos de diferentes povos e épocas são conhecimentos obtidos por meio de músicas, teatro, poesia, pintura, cinema, danças, entre outras manifestações artísticas.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

A obra de arte pode ser considerada um “conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas”. E por isso, deve ser encarada como uma das “funções vitais da sociedade” o ser humano aprende a pensar sobre as coisas como intérpretes dos signos do mundo, construindo interpretantes sobre ele, para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós”.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com os Parametros Curriculares Nacionais (1997) o ensino da arte” é um dos eixos da aprendizagem significativa do ensino da Arte, isso é necessário incluir a leitura de diferentes e variadas obras de arte para que o aluno seja capaz de interpretar os diversos signos nelas presentes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional:

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

§ 2 O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1996).

“Em muitas propostas a prática de artes visuais são entendidas como meros passatempos (...) destituídas de significado” (BRASIL, 1997, p.61). A arte não deve ser uma forma de preencher o tempo da aula que restou sem planejamento ao contrário deve ser significativa para formar o cidadão crítico e participante na sociedade, permitindo uma nova visão de conhecimento.

O aluno pode com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos. “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir” (BRASIL, 1997 p. 61)

A expressão do saber, do comunicar-se, do interagir com materiais variados, de compreender a arte como fator histórico, são capacidades enumeradas para os alunos do Ensino Fundamental, desenvolvendo-os para competências estéticas nas diversas modalidades artísticas: dança, música, teatro, artes plásticas, etc.

Segundo o documento, os conteúdos de arte trazem para o Ensino Fundamental a aprendizagem de formação cidadã, buscando participação, igualdade, compreensão da produção nacional e internacional além disso, continu

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse parece ser um exercício bastante complexo para a sala de aula nos dias atuais, pois o excesso de informações e a rapidez com que elas chegam até as pessoas as tornam, muitas vezes, imediatistas e impacientes para esse tipo de atividade contemplativa, por isso, o professor precisa tornar a aula de Arte uma experiência prazerosa com a interação entre a criança e as diferentes manifestações artísticas, pois “uma boa atividade de leitura deve ser construída com base na interação com os aprendizes.

O ser humano aprende a pensar sobre as coisas como intérpretes dos signos do mundo, construindo interpretantes sobre ele, para uma aprendizagem significativa, o aluno necessita basear seu processo de aprendizagem em experiências vividas, pois, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 118) “só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós”.

Com base em Larrosa (2004), as autoras afirmam que ao pensar em processos de aprendizagem, deve-se:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160, apud, MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 119).

Desse modo, ao estudar a Arte, o aluno torna-se capaz de ordenar e dar sentido à experiência humana, além de desenvolver a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto quando realiza trabalhos artísticos como quando passa a apreciar trabalhos de outros.,o estudo de Arte propicia

o conhecimento de diferentes culturas, levando o aluno a apreciar e a respeitar a diversidade cultural de seu país e a de outras sociedades a arte está presente em diferentes profissões sendo necessária no mundo do trabalho como parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Mirian Celeste; **PICOSQUE**, Gisa; **GUERRA**, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

BRASIL. BOLETIM DE EDUCAÇÃO. Um salto para o futuro. 1998. p. 22-42.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 2 de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16/05/. 2023



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NAS SÉRIES INICIAIS

Cintia Teixeira Amatti

Eixo: Ludicidade e Arte

RESUMO

A arte na educação de crianças pode ajudar a trazer as respostas e as propostas necessárias para a atuação do docente que considera o ensinar como uma forma de provocar o criar, o fazer, o buscar, o analisar, o interpretar e o expressar, e não apenas como uma mera transmissão de conteúdos, sendo este, um pedagogo, um professor ou qualquer outro profissional envolvido na educação de crianças.

Palavras-chave: Desafio, Arte, Educação,

ABSTRACT

Art in the education of children can help bring the answers and proposals necessary for the performance of the teacher who considers teaching as a way of provoking creating, doing, seeking, analyzing, interpreting and expressing, and not only as a mere transmission of content, being this, a pedagogue, a teacher or any other professional involved in the education of children.

Keywords: Challenge, Art, Education

INTRODUÇÃO

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

Para trabalhar a produção de arte é importante ter como alicerce, que a Arte é expressão uma releitura não implica copiar o que o artista produziu e sim interpretar e conseguir assimilar suas ideias, mas mesmo assim conseguir colocar sua própria percepção nesse processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos são de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de auto-expressão. (LOWENFELD, 1977).

Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

DESENVOLVIMENTO

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas.

Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. “Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo”. (LOWENFELD, 1977, p. 13).

Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos.

Não basta o professor encher os alunos de materiais e deixar que hajam sobre os mesmos, o professor deve incentivar, criar situações que façam com que eles usem a Arte, se expressem

realmente, do contrário, não haverá atividade artística e sim terá um professor observando alunos interagirem com materiais aos educandos que a Arte tem uma história, uma conotação social, que a mesma passou por diversas fases tendo um contexto histórico.

As Práticas Pedagógicas para o ensino de arte devem ser embasadas em métodos que instiguem os alunos, com a utilização de objetos que os estimulem a desenvolver determinadas percepções, tais como a visão, a audição e o tato, a partir dos quais estes terão a capacidade empírica mínima para adquirir uma base bem estruturada, conciliando mais facilmente os conteúdos teóricos aos práticos ao longo de sua formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento mais eficaz dos conteúdos de arte depende de fatores fundamentais que devem ser trabalhados pelos próprios discentes e apoiados pelos professores, tais como a movimentação livre do corpo, a escolha individual de instrumentos utilizados em suas produções, a oportunidade de experimentar novas sensações e conseqüentemente agirem espontaneamente, portanto, orientar seus alunos para que estes desenvolvam capacidades necessárias para a produção de suas atividades, mas ao mesmo tempo, deve conduzir seus alunos às práticas autônomas sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo.

O papel principal neste processo de aprendizagem é do educador. “é do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber”.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARTINS, Mirian Celeste; **PICOSQUE**, Gisa; **GUERRA**, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

LOWENFELD, Viktor; **MAILLET**, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

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

Cláudia Oliveira Figueiredo¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar como a prática das metodologias ativas, mais especificamente, a rotação por estações no contexto da educação de jovens e adultos, podem contribuir de forma significativa para uma educação inclusiva e participativa baseada no protagonismo do estudante, na interdisciplinaridade e no respeito à diversidade. Para tanto, este artigo apresenta uma breve definição do que é o ensino híbrido e o modelo de Rotação por estações, em seguida, apresenta uma análise dessa prática no contexto de ensino de Cordel e Xilogravura para os estudantes do CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos).

Palavras-chave: metodologias ativas, rotação por estações, DUA, interdisciplinaridade, inclusão, cordel, xilogravura

INTRODUÇÃO

Cada vez fica mais claro para nós, educadores, que a metodologia de ensino na qual o professor é o centro das atenções, detentor e transmissor do conhecimento está, não somente ultrapassada, mas também impraticável. Vivemos na pele o fracasso desta prática que vem de uma época em que a escola remetia a ambientes nos quais o intuito era controlar corpos e mentes, para que esses pudessem servir de forma satisfatória à uma sociedade na qual a ordem estabelecida deveria perpetuar. Um contexto no qual os aprendizes ou trabalhadores deveriam apenas obedecer a ordens e regras sem participar do processo de construção dessas regras, sem ter respeitadas suas especificidades e necessidades, interesses e aptidões, tendo pouca ou nenhuma autonomia durante o processo.

Por outro lado, vemos o crescimento dos recursos tecnológicos que permitem às pessoas terem acesso à informação onde e quando quiserem. Nesse sentido, a escola deve estar à altura

¹ Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Médio, Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

do seu tempo e ser um lugar onde conteúdos não são impostos, mas onde, de forma democrática e dialógica, professores e estudantes possam pensar na importância de se conhecer este ou aquele assunto, de obter esta ou aquela informação. O trabalho do professor, deve ser então, de fazer curadoria e mostrar conexão entre o conteúdo do currículo e a realidade do estudante. E estando à altura do seu tempo, a escola deve utilizar os recursos tecnológicos em prol do ensino, ao invés de tentar impedir o acesso a eles.

As metodologias ativas e o ensino híbrido devem fazer parte da prática pedagógica na escola, bem como a participação e a autonomia dos estudantes deve ser um fator preponderante no processo de elaboração do currículo e planejamento de aula.

Em se tratando de inclusão escolar, a escola deve estar mais preparada para atender aos estudantes com deficiência ou dificuldade no aprendizado, oferecendo estratégias de ensino que possam contemplar todos os estudantes e respeitar suas especificidades.

A Rotação por estações é um modelo de ensino híbrido que oferece ao estudante diversos recursos e meios para apropriação de um mesmo conteúdo. São disponibilizados materiais escritos, imagens, vídeos, atividades on-line, atividade prática, trabalho colaborativo e instrumentos diversos de devolutiva e avaliação. Isso vai diretamente ao encontro da abordagem DUA (Desenho Universal para Aprendizagens) - “um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam à acessibilidade para a aprendizagem dos alunos” - (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022, pg.15) e “aponta princípios norteadores para favorecer a aprendizagem e as práticas, a partir do uso de recursos, incluindo os digitais, que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo” (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAIS; VITALIANO, 2022, pg.16) , contribuindo, dessa forma, para a eliminação de barreiras no processo de aprendizagem dos estudantes de um modo geral e dos estudantes com deficiência.

A Literatura de cordel é também um tema muito pertinente no contexto do CIEJA, pois uma parte considerável dos estudantes dessa modalidade é do Nordeste e a literatura de cordel juntamente com a xilogravura, por serem temas significativos para esses estudantes, despertam interesse e um maior engajamento nas atividades propostas.

O ENSINO HÍBRIDO E O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Considerando que as turmas são heterogêneas e que os estudantes têm tempos, ritmos e modos diferentes de aprendizagem, a escola no modo tradicional, não consegue garantir a todos os alunos o acesso ao currículo e promover uma educação plena. Com o uso da tecnologia, os estudantes podem acessar os conteúdos da maneira que atenda melhor às suas necessidades específicas de aprendizagem. Com os conteúdos disponíveis de forma on-line, o estudante que se encontra mais avançado no assunto em pauta, pode se aprofundar, ir mais além, e o que ainda não domina o assunto pode se deter mais tempo e assim conseguir apropriar-se do conteúdo. O estudante tem a vantagem de ter um ensino mais personalizado, pois além das atividades escritas e presenciais, essas atividades on-line, permitem que o professor atenda cada estudante de forma mais eficiente e individualizada, além de contar com recursos audiovisuais e interativos.

Segundo Christensen, Horn e Stalker (2013), ensino híbrido é definido como um programa

de educação formal, que permite ao aluno realizar as atividades propostas por meio do ensino on-line e presencial, de modo integrado.

(...) o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (Moran, 2015, p. 39)

A Rotação por estações é um modelo de ensino híbrido. Nesse modelo, as atividades são apresentadas da seguinte forma: on-line - que neste caso são realizadas em sala de aula -, ensino conduzido pelo professor - em pequenos grupos ou individualmente-, registros e atividades no papel.

É uma metodologia muito inclusiva na qual o aluno é realmente protagonista, pois o estudante percorre por ele mesmo uma trilha de aprendizagem sobre um determinado tema, trabalhando individualmente ou de forma colaborativa. O processo de ensino e aprendizagem não está centralizado no professor que, neste caso, trabalha muito mais como um curador, um mediador, tendo em vista que é ele quem seleciona e/ou produz o material a ser utilizado pelo estudante, organiza o espaço e seleciona os recursos que serão utilizados. O professor deve envolver todos os estudantes nas tarefas, viabilizar a autonomia por meio de instruções claras e roteiros de estudo, orientá-los durante o processo, sanar dúvidas e garantir que os estudantes tenham seus tempos e especificidades respeitados. As atividades são divididas em estações, que devem ser independentes umas das outras para que todos possam começar as rotações de forma simultânea. O professor começa explicando como será a aula e o objetivo a ser alcançado. Depois distribui o roteiro da aula para cada estudante ou grupo. Dentre as estações, pelo menos uma delas precisa contar com recursos tecnológicos para a execução de uma atividade. Os estudantes devem percorrer todas as estações e fazer o que for proposto em cada uma delas. O material de leitura pode ser impresso ou digital. A atividade pode ser impressa ou on-line, como um questionário do Google ou uma interação em alguma plataforma, por exemplo.

A LITERATURA DE CORDEL E A XILOGRAVURA TRABALHADAS NO MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COM OS ESTUDANTES DO CIEJA

Existe uma ampla diversidade entre os estudantes do CIEJA. Pessoas de diferentes perfis encontram-se reunidas devido a variadas circunstâncias que as impediram de concluir seus estudos na época apropriada. É possível encontrar estudantes que, embora exerçam atividades profissionais, percebem a necessidade de aprimorar sua formação acadêmica para conquistar melhores oportunidades de carreira. Há também aqueles de idade mais avançada, que sentem a necessidade de estudar para auxiliar seus filhos e netos, bem como pessoas que almejam unicamente a satisfação pessoal de aprender a ler e escrever, nutrindo o sonho de ampliar seus conhecimentos. Destaca-se, ainda, a presença de adolescentes que, por distintas razões, não conseguiram concluir seus estudos EMEF's. Além disso, mais especificamente no CIEJA professor Francisco Hernani, onde a atividade foi realizada, é possível observar uma

especificidade: o considerável número de estudantes com deficiências.

Apesar de toda a diversidade dos alunos da EJA, existe um fato em comum entre eles: a pressa. Eles querem estudar e aprender o necessário, apenas o que para eles faz sentido, o que eles consideram imprescindível. E nesse ponto, chegamos a uma das maiores barreiras do processo de aprendizagem: a falta de contexto dos assuntos estudados e a falta de significado desses conteúdos na vida dos estudantes. Por esse motivo, o CIEJA sendo um projeto diferenciado, procura no processo de ensino e aprendizagem, ter uma escuta qualificada e conta com a participação ativa dos estudantes. São feitas enquetes, pesquisas, autoavaliações, tudo visando a construir um Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades e interesses dos alunos. Com isso em mente, quando pensamos em trazer a Literatura de cordel para os estudantes da unidade, o primeiro passo foi consultá-los sobre o interesse deles nessa literatura. Os estudantes do CIEJA são, em grande parte, nordestinos e nordestinas e esse foi um dos motivos que despertaram o interesse deles no assunto. A literatura de cordel representa fortemente o Nordeste e muitos dos nossos estudantes, que até então só haviam escutado sobre, vislumbraram a oportunidade de realmente conhecer o cordel. Começamos levando um convidado na escola, um cordelista e xilogravurista que mostrou seu trabalho e encantou os estudantes. Quando fizemos a proposta, eles ficaram interessados não só em conhecer mais a literatura de cordel e a xilogravura, mas também em produzir cordéis e fazer suas próprias ilustrações com a técnica da xilogravura.

Em seguida, fizemos o planejamento da aula. Consideramos os temas Literatura de cordel, Xilogravura e Baião como assuntos afins e que se completavam e por isso decidimos fazer a interdisciplinaridade com os componentes curriculares: Português, Artes e Educação física. Planejamos essa atividade para o mês de junho, pois é época das festas juninas, quando as tradições nordestinas ficam mais em evidência.

O planejamento da aula de rotação por estações

Componentes curriculares: Português, Artes e Educação física

Estações: Baião-de-dois, Mandacaru e Arrasta-pé

Tempo: 3 aulas seguidas de 45 minutos + 1 aula de 45 minutos em dia posterior para fechamento + 1 aula de 45 minutos para a autoavaliação

Turmas: Módulo 4

Professores: Cláudia – Português, Waldirene – Artes, Eliane – Educação Física

Assunto: Literatura de cordel, componente curricular Português - Xilogravura, componente curricular Artes - Baião, componente curricular Educação física.

Recursos: cada professor selecionou e preparou o material e recursos da sua estação. Veremos esses recursos mais adiante.

No dia da aula, primeiro reunimos os todos os estudantes na biblioteca e explicamos o objetivo e a dinâmica da aula. Orientamos que eles trabalhassem em duplas ou trios e distribuimos o roteiro para cada grupo. Ali mesmo, para todos os alunos passamos um vídeo que falava sobre

a Literatura de cordel, procurando com isso, sempre atender a todos os estudantes e garantir o acesso ao conteúdo, pois havia muitos estudantes não alfabetizados e só o material impresso que falava sobre o tema não iria atendê-los.

Roteiro da aula



CIEJA Prof. Francisco Hernani Alvaro Facundo Leite
Língua Portuguesa, Arte e Educação física Ano: 2022

| | |
|----------------|--|
| NOME (S)/TURMA | |
|----------------|--|

AULA DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

PROFESSORAS: CLÁUDIA, WALDIRENE E ELIANE

TEMA: LITERATURA DE CORDEL, XILOGRAVURA E BAIÃO

OBJETIVO: CONHECER A LITERATURA DE CORDEL, A XILOGRAVURA E O RITMO BAIÃO: ORIGENS, CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NORDESTINA NO BRASIL.

ROTEIRO DA AULA

VOCÊ DEVERÁ PASSAR POR TODAS AS ESTAÇÕES E RELIZAR TODAS AS ATIVIDADES PROPOSTAS: LEITURA, VÍDEO, EXERCÍCIOS IMPRESSOS E DIGITAIS, JOGOS E ATIVIDADE DE MOVIMENTO CORPORAL.

MARQUE UM "X" NAS ATIVIDADES REALIZADAS.

| ESTAÇÃO "BAIÃO DE DOIS" – SALA 8 | CONCLUÍDO? |
|---|------------|
| ATIVIDADE 1 - LEITURA DO MATERIAL IMPRESSO – LITERATURA DE CORDEL | |
| ATIVIDADE 2A - ESCRITA: QUESTIONARIO E RIMAS | |
| ATIVIDADE 2B: • IMAGENS PARA COLORIR E COMBINAR COM AS PALAVRAS • CONTORNAR PALAVRAS/PALAVRAS LACUNADAS/ PINTAR SILABAS • CAÇA-PALAVRAS | |

| ESTAÇÃO "MANDACARU" – SALA 4 | CONCLUÍDO? |
|---|------------|
| ATIVIDADE 1 - VIDEO SOBRE J BORGES | |
| ATIVIDADE 2 - JOGO DA MEMORIA "XILO J BORGES" | |

| ESTAÇÃO "ARRASTA-PE" – BIBLIOTECA | CONCLUÍDO? |
|--|------------|
| ATIVIDADE 1 - VIDEO "O QUE E LITERATURA DE CORDEL" | |
| ATIVIDADE 2 - BAIÃO E SEUS MOVIMENTOS | |

| CONCLUSÃO (AULA SEGUINTE) | CONCLUÍDO? |
|--------------------------------|------------|
| 1. AUTOAVALIAÇÃO | |
| 2. RODA DE CONVERSA/FICHAMENTO | |

Estação Baião-de-dois

A estação Baião-de-dois ficou com as atividades escritas. Nessa estação foi apresentado aos

alunos, a história da literatura de cordel, origem, características, estrutura. Foram espalhados pela sala trechos de cordéis antigos e atuais, cordéis em livretos, cordel nas redes sociais. Todo o material estava impresso e disponibilizados nas mesas que estavam preparadas para trios ou duplas.

Importante ressaltar que as atividades eram oferecidas respeitando as especificidades dos estudantes. As duplas eram definidas no intuito que o trabalho fosse colaborativo. Se o estudante não fosse alfabetizado, ele ficaria com alguém que pudesse ler o texto para ele. Também havia imagens para que ajudasse na compreensão do conteúdo. As atividades eram variadas de acordo com as especificidades também. Havia atividade para os alfabetizados – o questionário e o jogo de rimas – e para os alunos não alfabetizados (as rimas poderiam ser feitas oralmente, pareamentos imagens-palavras, imagem-imagem, palavras lacunadas, palavras pontilhadas para contornar, imagem para colorir, um silabário temático para achar as sílabas das palavras.

Estação Mandacaru

A estação Mandacaru era a estação tecnológica e tratou do tema Xilogravura. A professora de Artes selecionou um vídeo sobre o xilogravurista J Borges. O vídeo falava sobre o artista e sua arte e também mostrava o processo de xilogravura. Além disso, explicava a ligação da xilogravura com a literatura de cordel. Havia algumas xilogravuras expostas na sala. Como atividade, os alunos participaram do desafio on-line de jogo da memória com as imagens de xilogravuras do artista J Borges. O desafio foi feito utilizando o site Wordwall que tem uma lista de classificação, dessa forma, fizemos uma competição entre os grupos. Nesta estação, todos os estudantes participaram em condições iguais, porque a atividade prática, era um jogo da memória com imagens.

Estação Arrasta-pé

A estação Arrasta-pé era a estação mais divertida. Como descrito anteriormente, começamos com todos os estudantes nesta estação. Explicamos o tema e a dinâmica da aula e passamos o vídeo sobre a Literatura de cordel.

Após distribuímos o roteiro para os estudantes, eles ficaram livres para escolher por onde começar. As duas outras estações - Baião-de-dois e Mandacaru - eram livres, pois os estudantes poderiam acessar o conteúdo e as atividades que estavam dispostos nas mesas, mas na estação Arrasta-pé, a dinâmica teve que ser diferente: aqui as atividades eram feitas em grupos maiores, sob a orientação da professora. Por esse motivo, fizemos o esquema de sessões. Colocamos uma placa com os horários de início de cada sessão na porta da sala para que os estudantes pudessem se organizar.

Cada sessão tinha a duração de 10 minutos e começava com a professora contando um pouco sobre a história do Baião e do seu maior representante, Luiz Gonzaga. Depois os alunos dançavam normalmente o Baião ou faziam a dança na cadeira, pois tínhamos alunos que tinham deficiências físicas e idosos.

Fechamento

Nesse mesmo dia, os estudantes combinaram entre si de finalizar a aula com um café coletivo. Eles confraternizaram muito, pois se sentiram parte de tudo: desde a escolha do tema até aquele dia quando puderam fazer uma aula com muita autonomia, ao mesmo tempo colaborativa, interativa e divertida.

Na aula seguinte, fizemos o fechamento e amarramos tudo. A proposta foi o que chamamos de “aula invertida”, pois foram eles que contaram o que era a Literatura de cordel e a Xilogravura. Esse fechamento é interessante e necessário, pois além de consolidar o que aprenderam, damos a oportunidade para os alunos que faltaram no dia da rotação, acessar o conteúdo. No nosso caso, fizemos um fichamento: eu fazia perguntas, eles iam respondendo e eu escrevia em forma de fichamento na lousa.

Por fim, na aula seguinte fizemos a autoavaliação.

AVALIAÇÃO

A avaliação é sempre feita durante todo o processo. Neste caso temos vários instrumentos avaliativos: a participação nas rodas de conversa, o questionário e o jogo de rimas na estação Baião-de-dois, as atividades adaptadas, participação no jogo on-line/estação Mandacaru, a organização do tempo e a conclusão do roteiro que foi devolvido por eles no final da aula, a “aula invertida” e a autoavaliação.

A avaliação sempre deve levar em consideração as especificidades de cada estudante.

A autoavaliação

A seguir o questionário que foi aplicado com os estudantes

- 1) Descreva como foi a experiência de trabalho por estações.
- 2) Você seguiu o roteiro?
- 3) Como foi a organização do tempo e quais estratégias foram usadas para cumprir o roteiro?
- 4) Como foi trabalhar com o seu grupo? Houve muita discrepância no engajamento entre os membros de sua equipe?
- 5) Como foram estabelecidas as divisões de tarefas entre os membros do grupo? Isso funcionou? Explique.
- 6) Em qual estação você sentiu mais dificuldade e qual estação você sentiu que foi mais fácil? A que você atribuiu essa dificuldade e facilidade?
- 7) Para você, que papel a tecnologia teve nesse processo?
- 8) Se você pudesse mudar algo na atividade o que você mudaria?
- 9) Ficou alguma questão sobre o processo que você gostaria de mencionar e que não foi contemplada nas questões anteriores?

10) De 0 a 10 que nota você atribui ao seu desempenho durante a todo o processo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas definitivamente são mais inclusivas e têm como característica relacionar não só a educação e a escola, mas também a cultura, a sociedade, a política, pois os estudantes aprendem fazendo. O passo seguinte desse projeto Cordel e Xilogravura, foi a produção dos cordéis e das ilustrações. Os estudantes, após se apropriarem do assunto, foram para o próximo nível: aprender a produzir seus próprios cordéis e suas ilustrações e esse é um assunto para um próximo artigo, mas o interessante é observar que o primeiro passo que foi tirar o professor do centro ou da frente da sala e ao mesmo tempo, tirar os alunos das carteiras já surtiu um efeito grande, pois na aula de fechamento, quando a proposta foi eles contarem o que aprenderam, eles o fizeram. Dúvidas ainda existiam, mas foram sanadas, a maioria delas, por eles mesmos. Um respondia à pergunta do outro ou explicava o que o outro não havia entendido. Os adolescentes se empolgaram com a disputa on-line. Para que brigar com a tecnologia se ela deve nos servir? Os estudantes com mais dificuldade puderam contar com a ajuda mais efetiva dos professores, pois estes não precisaram ficar dando uma aula expositiva, na qual quase metade do tempo é gasto pedindo a atenção dos alunos. Sobra tempo para dar atenção a quem mais precisa, sem contar que eles mesmos se ajudam, pois é um trabalho colaborativo. O trabalho interdisciplinar é rico, pois os assuntos não se encerram em si. Eles se completam e juntos, fazem sentido. Todos aprendem mais, inclusive os professores aprendem uns com os outros.

Para os estudantes, é uma coisa nova e tudo o que é novo causa uma certa estranheza, mas no fim, quando eles conseguem falar sobre o que aprenderam, eles percebem que assim é bem mais fácil. Quando um tema fica encerrado dentro de quatro paredes, ele logo é esquecido, mas quando ele transcende as paredes, os componentes curriculares, as peças do quebra-cabeça começam a se encaixar e aquele aprendizado fica consolidado e dificilmente será esquecido.

Nos dias atuais não podemos mais aceitar um ensino conteudista, no qual o professor tenta apenas transferir o conhecimento para o estudante. O estudante precisa construir seu conhecimento e para isso, ele precisa de autonomia e protagonismo. Soma-se a isso, o fato de que com a legislação mais favorável à inclusão, recebemos cada vez mais alunos com deficiência e isso é muito bom, mas para darmos conta dessa demanda, aquele estilo de aula tradicional precisa ser abandonado. Apenas lousa, giz, papel e caneta não vão propiciar ou garantir a aprendizagem e o sucesso dos estudantes na escola.

Por outro lado, os recursos tecnológicos precisam ser encarados como recursos indispensáveis nas escolas e nesse sentido, o poder público é ineficiente, pois nossas escolas ainda se encontram sem recursos básicos como computadores, tablets, fones de ouvido, internet para os estudantes, equipamentos em geral para atividades práticas. Além disso, deve-se investir mais na formação dos professores e no incentivo desses profissionais para que todos possam ter condições de acompanhar a evolução tecnológica e as mudanças que ocorreram e continuam a ocorrer no modo de aprender dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018

MORAN, José. **Educação híbrida, um conceito chave para a educação, hoje**. In: Bacich, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (Org). **Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Desenho universal para aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva [recurso eletrônico]**. São Carlos, De Castro, 2022

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998

_____ CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B.; STARKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos (S.l:s.n)**, In: 2013 Disponível em: PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf (porvir.org). Acesso em 04/02/2023



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fauesp

e-ISSN: 2675-1186

O TEXTO COLETIVO: PRODUÇÃO DE CORDÉIS COM OS ESTUDANTES DO CIEJA

Cláudia Oliveira Figueiredo¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é demonstrar uma prática de elaboração coletiva de cordéis no contexto da educação de jovens e adultos e sua contribuição no processo de letramento e valorização da cultura nordestina e de identidade dos estudantes. Para tanto, o artigo apresenta uma breve definição da Literatura de cordel em Portugal e a Literatura de folheto no Nordeste brasileiro, bem como uma comparação entre essas duas literaturas. O artigo apresenta também uma breve definição do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e por último a descrição da prática de produção dos textos.

Palavras-chave: Produção de texto coletivo, zona de desenvolvimento proximal, literatura de cordel, literatura de folheto

INTRODUÇÃO

O texto coletivo é uma estratégia pedagógica que se mostra altamente benéfica para o aprimoramento do processo de aprendizado dos estudantes. Por meio da colaboração e compartilhamento de saberes, experiências e vivências, potencializamos o ato de aprender, transformando-o em um ciclo contínuo de dar e receber conhecimento. Além disso, esse método é lúdico e prazeroso, promovendo um ambiente favorável ao engajamento dos alunos.

Ao adotar o trabalho colaborativo, alinhamos a prática educativa com a concepção de “Zona de Desenvolvimento Proximal” de Vygotsky (1984). Isso implica em reconhecer que o aprendizado ocorre de forma mais efetiva quando os estudantes são desafiados a desenvolver habilidades e competências que estão além do que já dominam, mas que podem alcançar com o auxílio e apoio de colegas e professores. A produção coletiva de texto permite partir das vivências e conhecimentos prévios dos estudantes e conduzi-los a um aprendizado sólido, que desenvolva a habilidade de produzir textos de forma independente no futuro.

¹ Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Médio, Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

A temática da Literatura de Cordel é particularmente relevante no contexto do CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), uma vez que uma parcela significativa dos estudantes é proveniente da região Nordeste do país. Dessa forma, esse tema adquire grande importância e significado para esses alunos, despertando um genuíno interesse e engajamento. Ao explorar a Literatura de Cordel e a cultura nordestina é possível estabelecer conexões com suas memórias familiares e suas origens, permitindo que expressem com propriedade e orgulho os elementos culturais que conhecem tão bem.

A combinação desses dois conceitos - trabalho coletivo e abordagem de um tema relevante - representa uma prática pedagógica poderosa para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos estudantes. O compartilhamento de ideias e a colaboração enriquecem o processo de aprendizagem, permitindo a troca de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Ao abordar a Literatura de Cordel e a cultura nordestina, estamos valorizando e enaltecendo as origens e a história desses estudantes no contexto nacional, estimulando a apreciação de suas raízes culturais e identidade, fortalecendo a autoestima cultural e a conexão com as tradições de sua região de origem.

O CORDEL PORTUGUÊS E OS FOLHETOS NORDESTINOS

O cordel português é uma literatura de difícil definição, pois ela não se enquadra em um único gênero textual. Nem mesmo a forma como era apresentada ou comercializada se restringe apenas a ela. Tampouco podemos categorizá-la como uma literatura popular, visto que os consumidores e autores dessa literatura não pertenciam exclusivamente às camadas populares. Segundo Márcia Abreu “Não se trata, portanto, de uma modalidade literária, de um gênero literário, e sim de um gênero editorial” (ABREU, 1999, PG. 25), pois o que define com mais precisão essa literatura é a forma editorial que proporcionou a divulgação e o acesso de textos, antes restritos à elite, a amplos setores da população. Isso se deu graças à configuração do padrão editorial: brochuras, papel barato, apresentação em feiras, em barracas, pendurados em varais – daí o nome “cordel” -, poucas páginas, os baixos preços dos livretos, textos linguisticamente mais acessíveis a um público não acostumado aos textos elitizados.

A Literatura de Cordel em Portugal teve seu surgimento com as peças teatrais de Gil Vicente, tornando-se especialmente representativa por meio das obras do autor Baltasar Dias, pertencente à escola vicentina. Notável é o fato de que em um contexto histórico em que a taxa de alfabetização era reduzida, o poeta Baltasar Dias, mesmo cego, produziu uma abundante quantidade de obras literárias, que lhe possibilitaram o sustento. Tal fenômeno denota a ressonância dos cordéis lusitanos com as características inerentes aos textos orais. Ao longo dos séculos seguintes, a produção de folhetos ampliou-se, abarcando uma diversidade de temáticas e formas literárias.

“Produziam-se textos sobre todo e qualquer assunto: desde relatos sobre acontecimentos sociais – casamentos, aniversários, mortes – até glosas a provérbios, passando pela descrição de cidades, narrativas históricas ou religiosas.” (ABREU, 1999, PG.41)

Eram textos de diversos gêneros, em prosa e verso e adaptações e traduções de textos famosos. Esses cordéis eram destinados a um público de perfis sociais diferentes e diversificados.

Alguns desses muitos cordéis cruzaram o oceano e vieram para o Brasil. Nessa época, entre os anos de 1769 e 1826, requisições manuscritas tinham que ser enviadas à Mesa Censora que era composta por um inquisidor, um vigário e cinco homens letrados para que esses avaliassem e aprovassem ou não a remessa de livros para o Brasil. Segundo Márcia Abreu (1999), dentre os 2600 pedidos de remessa nesse período, 250 eram título de cordéis.

Todos esses títulos tinham algumas semelhanças em suas narrativas: tratavam de histórias sobre a disputa entre o bem e o mal e histórias sobre a nobreza (deixando de fora pessoas comuns, os pobres, os súditos). A temática nunca era a política, a economia, o cotidiano do povo comum ou questões sociais.

“Os cordéis lusitanos enviados ao Brasil, dizem a seus leitores que não há por que se preocupar com questões políticas, econômicas ou sociais, já que a preocupação central deve ser a busca do Bem.” (ABREU, 1999, PG. 69)

No contexto brasileiro, ao contrário da Literatura de Cordel em Portugal, a Literatura de folhetos assume uma forma claramente delineada, com suas características se tornando mais definidas a partir do final do século XIX e início do século XX.

Em todo o território nacional, a tradição da cultura oral se manifesta de maneira expressiva, e no Nordeste esse fato não era diferente. Foram preservados registros de cantorias do século XIX: trechos de poemas cantados que foram mantidos na memória e transmitidos oralmente, relatos de pelepas, disputas e desafios de rimas. Todas essas práticas contribuíram para moldar a Literatura de folheto no Nordeste, caracterizando-a por sua marcante oralidade.

Nesse contexto, Agostino Nunes da Costa (1797-1858) é considerado o pioneiro dessa tradição nordestina de cantorias e disputas em versos. Sua influência e legado foram fundamentais para o desenvolvimento dessa forma artística, e é notável que diversos poetas proeminentes do século XIX surgiram da Paraíba, região onde Agostino Nunes da Costa viveu e contribuiu de forma significativa para o florescimento dessa rica manifestação cultural.

No contexto da formação da Literatura de folheto no Nordeste brasileiro, identificam-se notáveis distinções em relação à Literatura de Cordel portuguesa. As disparidades manifestam-se tanto no âmbito da atividade dos autores como nas características sociais e culturais que permeiam ambas as expressões literárias.

Enquanto na Literatura de Cordel portuguesa predominava a prática de adaptação ou tradução de textos famosos, no cenário nordestino, a produção autoral de versos constituía a fonte de subsistência para os poetas. Esses autores viviam da composição e comercialização de seus folhetos, diferenciando-se, assim, do contexto português.

Além disso, na esfera social, tanto os autores quanto os consumidores dos folhetos no Nordeste brasileiro pertenciam às camadas mais desfavorecidas da população. Em contrapartida, em Portugal, os cordéis eram produzidos e consumidos por indivíduos de diversas classes sociais.

No que tange à composição e transmissão dos textos, a oralidade desempenhava um papel preponderante na Literatura de folheto nordestina, conferindo-lhe uma notável marca distintiva. Em contraste, a Literatura de Cordel portuguesa, embora apresentasse uma certa aproximação com características orais, derivava predominantemente da cultura escrita.

Além disso, os temas abordados também refletiam diferenças significativas. Enquanto a Literatura de folheto no Nordeste frequentemente versava sobre o cotidiano do povo, a Literatura de Cordel portuguesa centrava-se em narrativas que envolviam nobres e cavaleiros, remetendo a contextos aristocráticos.

Por fim, a questão da propriedade intelectual também se distinguia entre os contextos culturais. No Nordeste brasileiro, os autores detinham a propriedade sobre seus folhetos, podendo comercializá-los como produto de seu trabalho. Em contrapartida, em Portugal, os cordéis eram considerados de domínio público.

Esses aspectos apontam para uma diversidade entre a Literatura de folheto nordestina e a Literatura de Cordel portuguesa, revelando como essas manifestações artísticas se desenvolveram de maneira singular em seus respectivos contextos históricos e culturais.

No final dos anos oitocentos, parte dos versos aqui no Brasil, foram tomando formas impressas, mas mantendo as marcas da oralidade. Leandro Gomes de Barros (1865-1918) foi o responsável pelo início da impressão sistemática.

A maioria dos autores dos folhetos eram nascidos nas zonas rurais, com pouca ou nenhuma educação formal, alguns deles eram autodidatas. Alguns nomes destacaram-se na história da literatura de folheto. Os primeiros autores proeminentes: Chagas Batista, João Martins Athayde, Leandro Gomes de Sá.

A venda dos folhetos era feita de diversas formas: em livrarias, de porta em porta, pelo correio, em feiras. Costumava-se fazer a leitura de um trecho, despertando assim a curiosidade do leitor em saber o restante da história.

Se há uma característica marcante que se assemelha nas duas culturas, é que tanto em Portugal quanto no Brasil, o que fez a Literatura de Cordel ou a Literatura de folheto se tornar tão popular e acessível, foi o padrão editorial: publicação de baixo custo – brochuras, papel barato, livretos com poucas páginas – e a linguagem de fácil compreensão. Aqui no Brasil, por ser acessível e popular, muitas vezes essa literatura foi ignorada pela elite. Mas com certeza é uma literatura que representa o Nordeste e seu povo e feita por artistas muito talentosos.

Características marcantes da Literatura de Cordel/folheto aqui no Brasil:

- Oralidade;
- Linguagem informal;
- Folhetos produzidos com 8, 16, 24 ou 32 folhas;
- Texto em versos e rimas (sextilhas ou septilhas);
- Temas variados e regionais;
- Humor, sarcasmo e ironia;
- Ilustrações em xilogravura.

Sobre o cordel brasileiro Rodolfo Cavalcante escreveu:

“No Brasil é diferente
O Cordel-Literatura
Tem que ser todo rimado
Com sua própria estrutura
Versificado em sextilhas
Ou senão em septilhas
Com a métrica mais pura

Neste estilo o vate escreve
Em forma de narração
Fatos, Romances, Histórias
De realismo, ficção;
Não vale Cordel em prosa,
E em décima na glosa
Se verseja no sertão.

Pode o mote ser glosado
Em sete sílabas também
Isso depende do ouvinte
O mote rimado bem,
Sem a métrica perfeita
A glosa será mal-feita
Que não agrada ninguém”

(CAVALCANTE, RODOLFO EM ABREU, 1999, PG. 107)

Principais cordelistas brasileiros

- Apolônio Alves dos Santos
- Cego Aderaldo
- Cuica de Santo Amaro
- Guaipuan Vieira
- Firmino Teixeira do Amaral
- João Ferreira de Lima
- João Martins de Athayde
- Manoel Monteiro
- Leandro Gomes de Barros
- José Alves Sobrinho
- Homero do Rego Barros

- Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva)
- Téo Azevedo
- Gonçalo Ferreira da Silva
- João de Cristo Rei

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DE VYGOTSKY

Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real é aquele no qual o indivíduo executa uma tarefa de forma independente, sem auxílio. São funções que já amadureceram no indivíduo. Nesse sentido, os conteúdos e habilidades trabalhados devem ter como ponto de partida esse nível de desenvolvimento. Entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que é o nível no qual o indivíduo só consegue realizar uma tarefa ou resolver um problema com ajuda, seja ela de um instrutor ou de um amigo mais experiente, está o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo, Vygotsky, Zona de Desenvolvimento Proximal é:

“...a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1984, PG. 97)

É importante salientar que o indivíduo não consegue realizar uma tarefa ou resolver um problema que esteja muito além da sua zona de desenvolvimento real. Por exemplo, um estudante não conseguiria resolver uma equação de 2º grau se antes não tivesse aprendido operações como multiplicação e divisão ou mesmo a equação de 1º grau. Nesse caso, mesmo com auxílio, ele não seria capaz de resolver o problema. Poderia copiar a resposta, mas não entenderia a lógica da solução. No entanto, partindo-se do desenvolvimento real, o trabalho pedagógico deve agir na zona que fica entre o que o estudante consegue fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com ajuda - pistas, exemplos, construções coletivas, imitações, dar início à resolução de um problema são exemplos dessa ajuda -. A ZDP de hoje, será a zona de desenvolvimento real de amanhã. O aprendizado deve ser direcionado a desafios que estejam ligeiramente acima do nível atual de habilidades do estudante, de modo a aproveitar a ZDP para estimular o crescimento.

O aprendizado humano requer uma natureza social. É um processo pelo qual os estudantes se envolvem na esfera intelectual daqueles ao seu redor. Um elemento fundamental do aprendizado é a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o aprendizado estimula processos internos de desenvolvimento que se ativam quando o estudante interage com seu ambiente e com seus colegas. A interação social é essencial para desencadear o potencial de crescimento interno durante o aprendizado.

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A PRODUÇÃO COLETIVA DOS CORDÉIS

Foi pensando na interação social e o potencial de desenvolvimento que ela desencadeia, que foi elaborada a proposta para a produção coletiva de cordéis com os estudantes do CIEJA Francisco Hernani em São Paulo. Com a mesma importância, também foi pensada a ação pedagógica na ZDP dos estudantes das turmas envolvidas: estudantes adultos, sendo a maioria alfabetizada, alguns em processo de alfabetização e um número considerável de estudantes com deficiências.

Eram turmas muito heterogêneas, mas a maioria dos estudantes se encontrava, em termos de produção textual, no mesmo nível de desenvolvimento real. Alfabetizados, mas sem conhecimentos específicos do texto em verso – estrutura, forma e conteúdo. A maioria dos estudantes de origem nordestina, com conhecimento vago da literatura de cordel.

Os textos foram produzidos com os estudantes do módulo 4, última etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos), em um contexto no qual a comunidade escolar decidiu estudar o nordeste brasileiro: povos, culturas, tradições, aspectos históricos, sociais e geográficos.

Dentre a riqueza cultural nordestina, escolhemos a Literatura de Cordel para estudos e produção textual. O tema teve uma aceitação muito grande, pois quase todos os estudantes já tinham ouvido falar no cordel, mas não o conheciam bem, e sendo essa uma literatura proveniente do Nordeste, os estudantes, em sua maioria nordestinos, se sentiram representados e valorizados por meio dessa proposta.

Foram muitas etapas até chegarmos na produção dos textos: metodologias ativas para repertoriar os estudantes (visita de cordelista, aulas de rotação por estações apresentando a literatura de cordel, leitura de cordéis, trechos de filmes). Depois de todas essas etapas iniciamos os estudos da estrutura do cordel. Falamos da forma: versos, métricas, rimas e do conteúdo. Foram feitos diversos exercícios para que os estudantes identificassem as rimas e também as produzissem.

A Literatura de folheto ou como é mais conhecida, Literatura de Cordel do Brasil tem forma definida: é escrita em versos. Para trabalharmos com os estudantes, definimos que produziríamos os cordéis usando quadrilhas (estrofes com quatro versos), sextilhas (estrofes com seis versos) ou septilhas (estrofes com sete versos). Para tanto, retomamos os conceitos de versos e estrofes.

Decidimos que naquele primeiro momento não nos prenderíamos à métrica, pois esse é um tema um tanto complexo para os poetas iniciantes.

Foi explicado a eles o que são as rimas. Também nesse primeiro momento não estudamos os tipos de rimas, pois o objetivo era que eles entendessem que as rimas são produzidas pela repetição dos sons. Muitos deles confundiam as rimas com as letras iniciais das palavras e levou um tempo até todos entenderem que as rimas dizem respeito aos sons e não às letras iniciais.

Ainda com relação às rimas, foi explicado que elas podem ser: alternadas (ABAB) intercaladas (ABBA), emparelhadas (AABB) ou misturadas e as estrofes dos cordéis deveriam respeitar ao esquema que fosse adotado para cada um.

Estudada a estrutura do cordel, partimos para a escolha dos temas. Como mencionado

anteriormente, todos os estudantes naquele momento estavam estudando sobre o Nordeste. Ao estudar a Literatura de Cordel, falamos também da xilogravura que por ser mais acessível, era a técnica usada para ilustrar os cordéis inicialmente. Os estudantes tiveram aulas sobre xilogravura, e a proposta era que eles usassem essa técnica para produzir as ilustrações de seus cordéis. Por esse motivo, cada turma escolheu um tema relativo ao nordeste: O nordestino, A caatinga, Festa, Romance e Comida. Dessa forma, eles puderam produzir os cordéis e paralelamente produzir as xilogravuras.

Depois de todas essas etapas: repertório, técnica e escolha do tema, começamos a produção propriamente dita.

Como cada turma ficou com um tema, a primeira ação foi, coletivamente, fazermos nuvens de palavras. Nessa etapa os estudantes falavam palavras que remetessem ao tema da sala. Eles se divertiam muito nesse momento e também ficavam orgulhosos por poderem colaborar como trabalho, visto que tinham propriedade e conhecimento sobre o tema. Então era mesmo uma chuva de palavras.

Após formada a nuvem de palavras, dividíamos a sala em duplas. A primeira dupla escolhia uma palavra e com essa palavra o primeiro verso era formado.

Alguns exemplos:

Módulo 4 A – tema “A caatinga”. Algumas palavras: mandacaru, preá, sertão, cavalo, vaca, umbu, seca, buriti, retirante, lagartixa, jumento, xique-xique, acácia, mimosa, juazeiro, macambira, nordeste, nordestino...

Embu

Embu, fruta da Caatinga do Sertão
Com ele se faz doce e suco dos bão
Sua árvore é bonita e frondosa
A fruta é macia e muito gostosa

Tem gente que gosta e tem gente que não
De janeiro a maio é a fruta da região
O pé fica carregado
E a fruta cai pelo chão
(Antônio Severino, turma 4 A)

Módulo 4C – tema “O nordestino. Algumas palavras: gibão de couro, roça, moça, moço, comadre, compadre, igreja, mainha, painho, fogueira, fogão à lenha, queijo, feijão-de-corda, casamento, doce de gergelim, canjica, rapadura, alto, trabalhador, corajoso, honesto, bonito, camisa xadrez, enxada, boiada, cavalo, seca, roupas, chuva, preces...

NUVEM DE PALAVRAS

4 A - Tema: A Caatinga

4C - Tema: O Sertanejo

Para
escrever o
seu cordel

- gibão de couro
- noze
- moço
- moço
- comadre
- compadre

CADA SALA FICOU COM UM
TEMA. A PARTIR DESSE TEMA
FORMÁVAMOS NUVENS DE
PALAVRAS

Inspirações

- igreja
- mainha
- painho
- fogueira
- fogaço a lenha
- queijo
- feijão-de-corda
- casamento
- doce de gergelém
- canjica
- Rapadura
- Alto
- trabalhador
- corajoso
- honesto
- bruto
- valente
- bonito/a
- Chapéu
- Camisa - cadrez
- encxada
- boiada
- Carrelos
- seca
- roupas
- Chuva
- preces

CAATINGA

- PREGO
- AZUL
- INCA
- TO
- J
- SAIO
- SOLA
- VEL
- A
- MANDACARU
- PREÁ
- SERTÃO
- LAGARTIXA
- JUMENTO
- CAVALO
- VACA
- CACTO
- XIQUE - XIQUE
- ACÁCIA
- - UMBU
- - MIMOSA
- - JUA ZEIRO
- MACAMBIRA
- BURITI
- MANIÇOBA
- NORDESTE
- NORDESTINO
- SECA
- RETIRANTE

Módulo 4 A, tema A caatinga / Módulo 4 C, tema O nordestino

Autor Carlos Henrique com uma pequena ajuda da professora

“Na cintura levo o meu gibão de couro
Duro como a pedra,
Ruído como osso
Na manga chamo toda a boiada
É tão simples a minha toada
Mostra o caminho, a tal da parada”
(Carlos Henrique 4C, tema “O Nordeste”)

Os textos eram produzidos de forma coletiva. Muitas vezes, o processo começava na aula e terminava em casa, e os estudantes mandavam os textos por aplicativo de mensagens. Às vezes acontecia de nenhum integrante da dupla conseguir começar o verso, então outro estudante começava e a dupla então continuava.

Algumas produções foram feitas com toda a sala. Principalmente quando se tratava dos cordéis dos estudantes com deficiência. Esses estudantes costumavam falar as palavras ou o assunto sobre o qual queriam falar, mas como ainda não conseguiam formar os versos rimados, a turma toda colaborava.

Em uma das turmas havia um estudante com múltiplas deficiências: fala, locomoção e deficiência intelectual. O tema dessa turma era “Festa”. Quando começamos a produção, logo após a nuvem de palavras, ele começou a se manifestar. Queria fazer o seu cordel. A mãe desse estudante ficava aguardando o término da aula no pátio da escola e sempre que precisávamos de alguma ajuda referente à comunicação, nós a chamávamos para que ela pudesse nos ajudar. Nesse dia, tentamos entender o que ele queria dizer, mas não conseguimos.

Chamamos a mãe e ela entendeu que ele queria falar sobre a barraca do beijo. E era mesmo isso. Quando falamos “barraca de beijo”, o estudante abriu um sorriso e assentiu com a cabeça. A partir dessa informação, o restante da turma compôs as estrofes:

Barraca do beijo I

Há muita alegria
Na festa junina
Diversão e folia
Forró, fantasia

Jogos, brincadeiras,
Pipoca e fogueira
Barraca do beijo
Que aquece o desejo
(Jofre, Giulia e turma 4B)

Dessa forma foram produzidos mais de quarenta e cinco cordéis. Um livro de cordéis dos estudantes do CIEJA Francisco Hernani.

No que diz respeito à ZDP, trabalhamos nessa zona por meio da produção coletiva de textos, na qual os estudantes para produzir seus cordéis contavam com a ajuda não só da professora, mas também dos colegas. O objetivo era que posteriormente, esses estudantes pudessem escrever sozinhos os seus cordéis ou seus poemas. E para muitos estudantes isso realmente aconteceu. Aprenderam como fazia observando os colegas e a professora, imitando, terminando uma estrofe ou um verso que foi iniciado por outra pessoa, encontrando uma rima e posteriormente conseguiram fazer sozinhos os seus.

Veja um exemplo:

Produção coletiva

Não é justo, sô!

Passei o dia inteiro
Colhendo amendoim
À noitinha fui à escola
Levando na sacola
Um tiquinho de pudim

Quando cheguei de vorta
Dei de cara na porta

Comeram tudo minha paçoca
Não sobrou nada pra mim
(Natasha 4D com ajuda da turma e professora)

Produção independente

Dieta

O regime é este:
Buchada, dobradinha e curau
Mas pra você que é diabética
Tudo isso faz muito mal
Para vossa senhoria
Só pipoca e sem sal

A canjica é uma delícia
O pinhão tem muito sal
A paçoca esfarelou
Vou comer só o curau

Cansei de cozinhar
Vou pedir no aplicativo
O sabor não é o mesmo
Mas é menos cansativo
(Natasha 4D)

Às vezes não acertavam os números de versos na estrofe, mas a evolução era nítida. Pessoas que nunca haviam produzido sequer uma quadrinha estavam escrevendo poemas completos.

Há também a questão da timidez e insegurança que muitas vezes impedem os estudantes de mostrarem seus textos e principalmente suas poesias. De certa forma, o texto coletivo ajudou a eliminar essa barreira, pois os estudantes viram que podiam fazer isso juntos, compartilhar os sentimentos, construir um aprendizado, errar e acertar juntos. Quando um não conseguia, o outro ajudava, quando não sabia, o outro que sabia compartilhava, quando não tinha inspiração, recebia um empurrãozinho do amigo e assim, todos fizeram seus cordéis. Os cordéis foram feitos individualmente, em duplas ou com ajuda de toda a turma, e no final, cada um pode ter o seu livreto com cordel e xilogravura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção colaborativa é uma estratégia eficaz no processo de aprendizagem. Um dos motivos desse sucesso é porque a interação faz com que o processo se torne mais lúdico e

prazeroso. Outra razão é o fato de que os indivíduos, enquanto sociedade, se completam, compartilham conhecimento e vivências e dessa forma, aprendem uns com os outros. A interação promove a consolidação do aprendizado por meio das práticas de ajuda mútua, da imitação, da reprodução, de ensinar um ao outro. O professor aprende enquanto ensina, o amigo consolida o que aprendeu enquanto ajuda o outro. E quando o tema é de interesse dos agentes, quando é representativo para esses sujeitos, o caminho para aprendizado e o desenvolvimento se torna mais fácil.

Trabalhar com a Literatura de Cordel em um contexto no qual os estudantes em sua maioria são provenientes do Nordeste, é pensar na representatividade dessas pessoas, no fortalecimento de sua identidade, orgulho e autoestima cultural e em promover a valorização de suas raízes culturais. O conhecimento técnico e a metodologia ativa e colaborativa somados a um tema gerador tão significativo conduzem a um aprendizado eficiente, abrindo caminho para apropriação de saberes importantes para os estudantes, não só em língua portuguesa, mas em outros componentes curriculares.

Produzir poesia coletivamente, também revela talentos, muitas vezes ocultos pela timidez e insegurança.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de Cordel: Do sertão à sala de aula**. Paulus, 2014

SÁ, João Gomes de. **Literatura de Cordel. Atividades**. São Paulo: Areia dourada, 2021

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

MUSICOTERAPIA E A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ROCHA, Edna Aparecida¹ - FAUESP¹

Eixo: Musicoterapia como ferramenta para o desenvolvimento socioemocional, intelectual e cognitivo de pessoas com TEA

RESUMO

Diante do grande desafio de proporcionar maior qualidade de vida às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, faz-se necessário utilizar das diversas possibilidades terapêuticas para auxiliá-las a viver nos diversos ambientes sociais. A MUSICOTERAPIA é uma delas que, segundo a Federação Mundial de Musicoterapia, trata-se do uso profissional da música para otimizar a qualidade de vida e melhorar a saúde e bem-estar físico, social, comunicacional, emocional, intelectual e espiritual do indivíduo. (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 2011). A utilização dessa arte-ciência como facilitadora de um processo centrado nas especificidades de cada indivíduo com esse transtorno, revela possibilidades lúdicas, prazerosas e emancipadoras, permitindo à cada pessoa com TEA descobrir seu potencial criativo, sua maneira de interagir com o mundo e seu modo de construir conhecimento.

Palavras-chave: Musicoterapia, espectro autista, terapia, arte-terapia, transtorno, educação

ABSTRACT

Facing the great challenge of providing a better quality of life for people with Autism Spectrum Disorder, it is necessary to use the various therapeutic possibilities to help them live in various social environments. MUSICOTHERAPY is one of them, which, according to the World Federation of Music Therapy, is the professional use of music to optimize the quality of life and improve the health and physical, social, communicational, emotional, intellectual and spiritual well-being of the individual (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 2011). The use of this art-science as a facilitator of a process focused on the specificities of each individual with this disorder reveals playful, pleasurable and emancipating possibilities, allowing each

¹Pós-Graduada de Faculdade Unificada do Estado de São Paulo – FAUESP. Pedagoga e Professora de Educação Infantil da Prefeitura do Município de São Paulo. E-mail: edna.a.rocha33@gmail.com.

person with ASD to discover their creative potential, their way of interacting with the world and their way of building knowledge.

Keywords: Music therapy, autistic spectrum, therapy, art therapy, disorder, education.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios sociais, emocionais e cognitivos que as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo enfrentam, muitos especialistas - médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e terapeutas de todas as áreas - buscam caminhos para auxiliá-las na conquista do bem-estar integral, através da diminuição dos sintomas do Autismo, para o desenvolvimento de sua autonomia e uma melhor convivência em sociedade.

Essa temática é um grande desafio social, já que existem vários graus de autismo que surgem em diversas fases do desenvolvimento humano e por se tratar de um transtorno dificilmente diagnosticado na primeira infância, para que a família e demais instituições (unidades educacionais, sistema de saúde e poder público) deem os primeiros encaminhamentos a fim de ser iniciada a pesquisa para diagnóstico o quanto antes.

São diversas as estratégias para o tratamento de indivíduos com o transtorno de espectro autismo, independentemente do grau apresentado, tais como: medicamentos, terapia fonoaudiológica, psicoterapia, terapia ocupacional, equoterapia e a musicoterapia sobre a qual abordaremos neste instrumento, apresentando seu significativo papel como ferramenta indispensável para revelar as potencialidades das pessoas com TEA, indicando um novo caminho a ser descoberto e trilhado por todos os envolvidos.

A musicoterapia portanto, passa a ser percebida como uma terapia potente, envolvente, eficiente e inclusiva, pois sua linguagem universal é capaz de promover uma comunicação significativa já que pessoas com transtorno do espectro autismo demonstram altas habilidades para a organização lógica de melodias, ritmos e harmonias, além de distinguir facilmente sequências musicais a longo tempo, fazendo com que a música seja um facilitador da comunicação em todos os contextos interacionais.

A MUSICOTERAPIA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) define-se por prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, sintomas estes presentes desde a infância que limitam ou prejudicam a rotina diária do indivíduo.

Para proporcionar qualidade de vida e maiores possibilidades de promoção do desenvolvimento de crianças e adultos com autismo, desponta uma nova terapêutica - a Musicoterapia que assegura a reabilitação desses indivíduos, pois suas sessões libertam tensões e preocupações, trazendo calma e prazer, abrindo caminhos para o protagonismo criativo e expressivo dessas pessoas.

É importante considerar que a música é utilizada como viés terapêutico desde a antiguidade nos âmbitos da psicologia, da educação, filosofia e inclusive, de disciplinas biológicas. Na pré-história, a música produzida pelos homens e mulheres de então, era essencialmente uma forma de comunicar, uma expressão da comunidade para consigo e com outros seres humanos (cf. Fregtman, 1989, p. 34)

Os grandes pensadores da Grécia, os primeiros filósofos, já compreendiam as potencialidades musicais no tratamento de distintas enfermidades. Leinig (1977) afirma que em Platão e Aristóteles foram os precursores da Musicoterapia. Platão recomendava a música para a saúde da mente e do corpo, e para vencer as angústias fóbicas. Aristóteles descrevia seus benéficos efeitos nas emoções incontroláveis e para provocar a catarse das emoções” (Leinig, 1977, p. 15).

Mas não podemos confundir musicoterapia, que tem a função educativa e curativa, que é ampliada como forma de intervenção terapêutica de maneira individual ou em grupo e a musicalização que tem por finalidade construção do conhecimento musicais e seus elementos – ritmo, timbre, melodia e harmonia, etc.

Todo trabalho terapêutico a ser desenvolvido através da musicoterapia, pode ser conduzido de forma ativa, quando a pessoa atendida interage com instrumentos tocando ou mesmo cantando, compõe ou dança; ou de forma passiva, quando se busca na escuta de músicas e melodias adequadas o alívio de dores, diminuição da ansiedade e/ou o relaxamento. Lembrando que não há a necessidade de conhecimento musical prévio ao paciente, esse fator torna a musicoterapia acessível e universal.

Sobre a música Oliver Sacks diz:

“a singularidade da música compreendendo-a como “[...] única entre as artes, é ao mesmo tempo, completamente abstrata e profundamente emocional. Não tem o poder de representar seja o que for de concreto ou de exterior, mas tem um poder único no que se refere à expressão de estados internos ou de sentimentos. A música é capaz de nos tocar diretamente, o coração; não requer mediações” (Sacks, 2008, p. 302).

Sendo assim, é seguro afirmar que a musicoterapia é capaz de produzir a expansão da comunicação porque auxilia no processo de vocalização e fala; no favorecimento das relações sociais por meio de estímulos sensoriais que abrangem o processamento auditivo, o reconhecimento e discriminação de sons; de estímulos motores quando da manipulação dos instrumentos musicais e da movimentação do corpo, favorecendo o acréscimo de competências que exigem atenção, concentração e memória, estimulando habilidades socioemocionais e diminuindo comportamentos repetitivos e estereotipados.

Os indivíduos com TEA, portanto, sugerem respostas diferentes para situações mediadas pela fala ou pela música, como bem explica Gattino (2015),

A fala não atrai a atenção de crianças com Autismo da mesma forma que atrai crianças com desenvolvimento típico. Portanto, a compreensão acústica da fala não é entendida igualmente e, desse modo, muitos autistas evitam a linguagem verbal porque não a entendem, e não porque não querem se comunicar. Como a música é processada principalmente no córtex auditivo primário, onde o indivíduo com Autismo não tem prejuízos, ela se torna um meio de comunicação mais interessante do que a fala para essa população. (GATTINO, 2015, p.23)

A musicoterapia utiliza outro recurso como apoio no desenvolvimento de suas propostas que são as “pistas visuais” - imagens físicas e/ou digitais que sinalizam a organização dos espaços, do tempo e das materialidades, colocadas em caixas organizadoras ou mostrando as etapas da rotina daquele dia de atendimento, os horários da rotina, etc; que servem como instrumento de comunicação entre os pares da pessoa com TEA. Todos esses instrumentos favorecem a apresentação de um ambiente mais estruturado, que incentiva maior autonomia nas interações. A musicoterapia já se organiza também no uso das novas tecnologia, através de softwares que estimulam o fenômeno sinestésico, como por exemplo GenVirtual para pessoas com paralisia cerebral e CromoTMusic que funciona com o uso de um teclado musical conectado a um computador gerando estímulo auditivo e visual. Para o autista tais propostas são indicadas para que diferenciem e agrupe estímulos, combine imagem e som e para que, em momento posterior, desenvolva a linguagem escrita.

Importante mencionar que é a musicoterapia considera sempre as especificidades de cada indivíduo, suas potencialidades e/ou limitações, pois elas ditarão o ritmo de cada sessão e quantas serão necessárias para a obtenção de um resultado terapêutico satisfatório. Com um trabalho pautado sob um olhar atento, com escuta aguçada dos profissionais envolvidos, o resultado terapêutico será efetivo, positivo e fértil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Musicoterapia voltada ao Autismo é cada vez mais citada como ótima ferramenta terapêutica nos mais diversos artigos científicos nacionais e internacionais. O Brasil tem sido pioneiro na formação de musicoterapeutas academicamente, mas há ainda um longo caminho a ser trilhado nessa nova arte-ciência que desponta para direcionar bem-estar e cura para aqueles que dela são beneficiados, pois ela foca o tratamento e/ou intervenção terapêutica e não somente a observação e avaliação.

São necessárias ações que deem visibilidade à essa arte-ciência, pois ainda são poucos os profissionais que atuam em nosso país, tornando o acesso a essa terapia extremamente elitizado.

É papel do poder público propor ações que favoreçam mais crianças e adultos à terapêutica da Musicoterapia, investindo em pesquisa e formação de professores e músicos profissionais para atuarem nessa nova abordagem.

Cabe também às famílias que têm pessoas com TEA, às escolas que diariamente lidam com essa população, aos pediatras, psicólogos e psicopedagogos, de alguma forma, buscarem caminhos e parcerias para que tais indivíduos sejam beneficiados pela musicoterapia.

BIBLIOGRAFIA

GATTINO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia e Autismo, teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Memnon, 2015.

LEINING, C. (1977). **Tratado de Musicoterapia**. S. Paulo, Sobral.

FREGTMAN, C. (1989). **Corpo, Musica e Terapia**. S. Paulo, Cultrix

OLIVEIRA, Clara Costa. **Breve história da Musicoterapia, suas conceptualizações e práticas**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17302550-Breve-historia-da-musicoterapia-suas-conceptualizacoes-e-praticas-clara-costa-oliveira-1-ana-gomes-2.html>. Acesso em 10 de maio de 2022.

BALTAZAR, Juliana. **Recurso terapêutico usado desde a Antiguidade, música contribui para o desenvolvimento de autistas**. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br>. Acesso em: 09 de maio de 2022.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NA ESCOLA

Elza Macedo Rocha

A paralisia cerebral é um distúrbio motor que afeta a postura, o movimento e a coordenação do corpo. A condição é causada por danos ao sistema nervoso central, que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento.

A doença afeta cerca de 2 a 3 crianças a cada 1.000 nascimentos, tornando-se uma das causas mais comuns de deficiência em crianças em todo o mundo. Ela pode causar uma ampla gama de sintomas, que variam de pessoa para pessoa. Alguns pacientes podem ter dificuldades em controlar seus movimentos, enquanto outros podem ter dificuldades em falar ou engolir.

A paralisia cerebral é geralmente classificada com base no tipo e na gravidade dos sintomas que o paciente apresenta. Há quatro tipos principais de paralisia cerebral: espástica, atáxica, discinética e mista. A forma espástica é a mais comum e é caracterizada por músculos tensos e rígidos. A forma atáxica é menos comum e provoca uma coordenação motora imprecisa. Já a forma discinética se caracteriza por movimentos involuntários e, por fim, a forma mista é uma combinação de diferentes tipos.

Os sintomas da paralisia cerebral podem ser leves ou graves, variando de uma pessoa para outra. Alguns dos sintomas mais comuns incluem dificuldade em caminhar ou se mover, espasticidade, falta de coordenação, dificuldade em falar, problemas de alimentação ou respiração e deficiência intelectual.

Não há cura para a paralisia cerebral, mas ela pode ser tratada com fisioterapia, terapia ocupacional e, em alguns casos, cirurgia. O tratamento visa melhorar a qualidade de vida do paciente, reduzir os sintomas e dar-lhes a oportunidade de participar mais plenamente da sociedade.

A paralisia cerebral é uma condição complexa e desafiadora que afeta muitas pessoas em todo o mundo. É importante que os pacientes recebam cuidados adequados e individualizados para que possam viver suas vidas com o maior grau de independência e dignidade possível.

A inclusão de crianças com paralisia cerebral na rede de ensino regular é uma questão de extrema importância no cenário educacional atual. Essa inclusão tem como objetivo assegurar que todas as crianças, independentemente de sua condição física, tenham acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, a legislação brasileira prevê diversas normas para garantir a inclusão dessas

crianças nas escolas regulares. A principal delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que a educação é um direito de todos e que deve ser inclusiva e democrática.

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforça a importância da inclusão de crianças com paralisia cerebral na rede de ensino regular. Este documento prevê que todas as escolas devem estar preparadas para receber alunos com necessidades especiais, fornecendo os recursos necessários para sua inclusão.

No âmbito do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a inclusão de crianças com deficiência é considerada uma das metas prioritárias. O Plano prevê que todas as crianças com deficiência devem ter acesso à educação inclusiva, em escolas regulares, com acompanhamento de profissionais capacitados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também destaca a importância da formação de professores para lidar com crianças com paralisia cerebral e outras deficiências. Dessa forma, é fundamental que as escolas ofereçam cursos de capacitação para seus professores, para que possam atender às necessidades específicas desses alunos.

No entanto, apesar dos avanços na legislação brasileira, ainda há uma série de desafios para garantir a inclusão efetiva dessas crianças na rede regular de ensino. É preciso investir em políticas públicas efetivas, que garantam o acesso à educação de qualidade para todos, inclusive para as crianças com paralisia cerebral.

Para isso, é fundamental que haja uma maior articulação entre os poderes públicos e a sociedade, para criar redes de apoio que possam ajudar a mitigar as dificuldades encontradas pelas famílias de crianças com paralisia cerebral. A partir dessa parceria, será possível garantir a inclusão dessas crianças na rede de ensino regular, assegurando-lhes o acesso a uma educação de qualidade e de forma plena.

A paralisia cerebral é um conjunto de distúrbios permanentes que afetam o movimento e a postura, sendo uma das principais causas de deficiência física e intelectual em crianças. Mesmo com essa condição, é importante que a criança com paralisia cerebral tenha acesso à educação, tendo em vista que a inclusão escolar é uma ferramenta fundamental para sua integração social e para o desenvolvimento de suas habilidades.

A inclusão escolar é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Porém, ainda existe uma grande barreira para a inclusão de crianças com paralisia cerebral nas escolas, seja pelo preconceito, falta de acessibilidade ou falta de recursos para a adaptação curricular.

É importante destacar que a inclusão escolar não significa apenas a presença da criança com paralisia cerebral na escola, mas também a garantia de acesso e participação efetiva em todo o processo educacional. Para isso, é necessário que as escolas ofereçam recursos e adaptações para que a criança possa desenvolver suas habilidades e aprendizados da melhor forma possível. Além disso, é fundamental que os professores estejam capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula, compreendendo as necessidades específicas de cada criança.

Dentre os recursos e adaptações que podem ser oferecidos às crianças com paralisia cerebral,

podemos destacar: materiais pedagógicos adaptados, rampas de acesso, banheiros adaptados, transporte escolar acessível, acompanhamento por profissionais de saúde, entre outros. É importante que as escolas estejam preparadas para oferecer essas adaptações, para que as crianças possam ter uma experiência educacional de qualidade e igualdade.

Além disso, é importante lembrar que a inclusão escolar não se limita apenas aos aspectos físicos e materiais. É necessário que haja também uma conscientização e sensibilização sobre a importância da inclusão e superação de preconceitos em relação à criança com paralisia cerebral, de modo que ela se sinta acolhida e valorizada na escola.

As práticas inclusivas na escola são fundamentais para garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição física, tenham acesso à educação de qualidade. No caso das crianças com paralisia cerebral, essas práticas têm como objetivo tornar a escola um ambiente acolhedor e inclusivo, capaz de atender às necessidades específicas desses alunos.

Entre as práticas inclusivas mais importantes estão:

1. Adequação do espaço físico: é fundamental que a escola adapte o espaço físico para garantir o acesso das crianças com paralisia cerebral a todas as áreas da escola. Rampas de acesso, corrimãos e elevadores são exemplos de medidas que podem ser adotadas.

2. Uso de recursos tecnológicos: a tecnologia pode ser uma grande aliada no processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral. Softwares e aplicativos de acessibilidade, como sintetizadores de voz e teclados especiais, podem ajudar essas crianças a se comunicar e a acessar conteúdos educacionais.

3. Adaptação do material didático: o material didático deve ser adaptado para atender às necessidades específicas das crianças com paralisia cerebral. Isso pode incluir o uso de recursos visuais e auditivos, letras maiores e materiais com texturas diferenciadas.

4. Atendimento individualizado: o atendimento individualizado é essencial para garantir que as crianças com paralisia cerebral recebam o suporte necessário para se desenvolverem plenamente. Professores, terapeutas e outros profissionais da educação devem trabalhar em conjunto para garantir um atendimento personalizado e efetivo.

5. Valorização das habilidades individuais: é importante que a escola valorize as habilidades individuais de cada criança com paralisia cerebral e utilize essas habilidades para incentivar o seu desenvolvimento. Essas habilidades podem ser exploradas em atividades artísticas, esportivas e outras áreas do conhecimento.

6. Interação social: a interação social é fundamental para o desenvolvimento das crianças com paralisia cerebral. A escola deve promover atividades que incentivem a interação social entre os alunos, como grupos de estudo e atividades recreativas em grupo.

Ao adotar práticas inclusivas, a escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento

pleno das crianças com paralisia cerebral, garantindo que elas tenham acesso a uma educação de qualidade e uma vida escolar plena.

A formação para a cidadania é uma das principais missões da escola. É através dela que os alunos desenvolvem valores como respeito, tolerância, solidariedade e responsabilidade social, tornando-se cidadãos conscientes e atuantes em sua comunidade. Nesse contexto, é fundamental pensar em como a escola pode contribuir para a formação cidadã das crianças com paralisia cerebral.

A paralisia cerebral é uma condição que afeta a coordenação motora e pode gerar outras deficiências associadas, como a dificuldade de comunicação. Diante dessa condição, é fundamental que a escola adote práticas inclusivas, capazes de atender às necessidades específicas desses alunos. Isso inclui a adaptação do espaço físico, a utilização de recursos tecnológicos e a adaptação do material didático, entre outras ações.

Além disso, é importante que a escola promova a integração social das crianças com paralisia cerebral, incentivando a interação entre elas e com os demais alunos. As atividades em grupo, as excursões, as comemorações e outras atividades extracurriculares podem ser oportunidades para fortalecer a inclusão e a cidadania desses alunos.

Nesse contexto, a formação para a cidadania na escola deve ser pensada de forma inclusiva e diversificada, levando em conta as particularidades de cada aluno, inclusive daqueles com paralisia cerebral. É fundamental que a escola desenvolva projetos pedagógicos que abordem temas como acessibilidade, inclusão e respeito à diversidade, que possam promover a reflexão crítica sobre esses temas e incentivar a prática de valores cidadãos.

Além disso, a escola deve oferecer oportunidades para que os alunos com paralisia cerebral possam se engajar em atividades cidadãs, participando de projetos sociais e comunitários que contribuam para o desenvolvimento da sociedade como um todo. A participação nas atividades cidadãs pode ser uma oportunidade para que esses alunos desenvolvam habilidades sociais importantes, como a empatia, a solidariedade e a responsabilidade social.

A formação para a cidadania na escola é fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças com paralisia cerebral. É através dela que essas crianças podem desenvolver valores cidadãos importantes, tornando-se cidadãos conscientes e atuantes em sua comunidade. Para que isso aconteça, é fundamental adotar práticas inclusivas, que garantam o acesso desses alunos a uma educação de qualidade e uma vida escolar plena.

A inclusão da criança com paralisia cerebral na educação é fundamental para sua formação como cidadão e para sua integração social. É preciso que as escolas se comprometam a oferecer os recursos e adaptações necessários para garantir o acesso e a participação efetiva da criança nas atividades escolares, além de promover uma cultura de inclusão e valorização da diversidade.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo Científico apresentado

**SÃO PAULO
2023**

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O assunto deste artigo vem de encontro com dados e experiências colecionadas em artes manuais em educação infantil no qual atuo.

A arte contemporânea pode ser uma das principais referências em proposta pedagógicas na Educação Infantil, tendo em vista sua concepção interrogativa, crítica e lúdica, convite para que os espectadores participem das obras em pensamentos ou em ações.

As provocações da arte contemporânea sugerem uma pedagogia provocativa em arte, propiciando uma oportunidade de as crianças expressarem o mundo de forma crítica, sensível, buscando suas próprias respostas sobre a vida por meio de produções artísticas, singulares e contemporâneas.

Metaforicamente, o texto pode ser uma bagagem que pode possibilitar a reflexão de uma potência nas artes visuais e da arte contemporânea no trabalho com as crianças a partir de uma docências investigativa e inventiva.

As crianças já nascem criando instalações. Elas tem um talento natural para construir, juntar, dar substância e inventar histórias e cenários complexos. Observar equilíbrio e desequilíbrio, experimentar as possibilidades dos materiais, criar ambientes jamais vistos anteriormente e descobrir. O processo de construção é o mais comum para elas, isto é, se elas tiverem a oportunidade de experimentar texturas diversas.

É preciso dizer que, em suas oficinas de arte, a artista-educadora observa as habilidades que as crianças tinham para construir, juntar, modificar o espaço, intervindo no ambiente e atribuindo-lhe novos significados, criando instalações e histórias que em sua análise, estavam muito próximas às idéias e construções da arte contemporânea.

A argumentação principal deste texto se sustenta na premissa de que novas concepções sobre arte produzem nossos modos de planejar e desenvolver propostas nos contextos educacionais. Para tanto, sugere-se que escolas e professores se aproximem da arte produzidas em nosso tempo, atualizando conceitos, o olhar e as formas de produzi-las nos últimos cem anos. Deste modo, são tecidas reflexões sobre possíveis maneiras de ensinar arte para crianças na contemporaneidade.

Concepções e obras de arte são voláteis, algumas permanecem como sendo arte por séculos e outras são efêmeras e esquecidas. Um exemplo clássico foi a primeira exposição dos impressionistas (1874) não considerada arte pela elite cultural de Paris, tendo em vista que somente se consagravam os artistas, hoje completamente esquecidos, que se enquadrassem dentro da arte acadêmica ou neoclássica. Monet, Manet, Renoir, Picasso, Sisley, Van Gogh, Degas, Cézanne e suas obras foram reconhecidas somente no século XX e tornaram-se grandes ícones da arte mundial.

Socialmente, as concepções sobre arte são construídas em determinados contextos culturais e econômicos. Concepções, teorias e um conjunto de objetos ou ações são validados por grupos sociais em períodos históricos. Também em locais expositivos, textos críticos e publicações diversas contribuem para que sejam formuladas nossas definições sobre o que é arte.

A história da arte, museus, centros culturais, livros, filmes, catálogos de exposições, souvenirs, notícias em jornais, TV, Internet, práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas, informações aqui e acolá produzem em nós os conceitos sobre o que é arte. Cunha (2001), em suas análises sobre as relações entre os modos de entender e os modos de ensiná-las, afirma que a visão predominante de arte da maioria das pessoas centra-se nos grandes movimentos europeus, em alguns artistas e em algumas obras emblemáticas que são produzidas em camisetas, canecas, panos de prato, bolsas, entre tantos outros artefatos que tomaram a arte do passado popular entre nós.

De várias maneiras, as idéias sobre arte se propagam nos contextos educativos, e a miscigenação de informações, sejam elas

,do campo acadêmico ou do senso comum sobre o campo da arte configuram modos de ensiná-las em diferentes níveis educativos. Muitas vezes, a instituição escolar não atualiza as concepções de arte como faz em outros campos do conhecimento e continua reafirmando um pensamento sobre ela calcando em uma matriz clássica, aqui entendida como período Renascentista ao Neoclássico e na Arte Moderna, do Romantismo às Vanguardas do início do século XX.

Aguirre (s/d,p. 3) aponta as idéias dominantes, fundadas na modernidade, sobre a arte e seu ensino em termos da formação dos sujeitos. Segundo o autor, as ideias recorrentes seriam a filarracionalista, que teria como princípio ideais de beleza: a educação artística objetivaria o desenvolvimento do gosto e da sensibilidade estética; e a emotivista, baseada na idéia da arte como expressão de sentimentos e moçpões; seu ensino propiciaria as manifestações de liberdade. No Brasil, tais concepções se confuguram nas pedagogias tradicionais, tecnicistas e expressivistas, mesclando-se e intercalando-se em vários períodos históricos.

E A ARTE DO NOSSO TEMPO?

Raramente encontramos propostas educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da arte nos últimos cinquenta anos, que poderíamos denominar, grosso modo , como arte contemporânea ou pôs moderna. Para Cauquelin (2005, p.18), a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo. Em muitas propostas educativas, nota-se uma nostalgia da arte do passado, impedindo um olhar atento e compreensível para o que se produz hoje. Segundo Cunha (2012, p. 117), o paradigma que muitas vees orienta o pensamento pegagógico em arte funda-se em critérios de arte de um tempo e de uma sociedade que não é a qual vivemos.

No entanto, há mais de cem anos, surgiu outrsa modalidade de arte, as vanguardas artísticas, que romperam com padrões estético hegemônicos, inaugurandoo poéticas do cotidiano e a beleza grotesca. Pode-se assim afirmar que a arte de hoje sofreu transformações radicais, oriundas dos movimentos vanguardistas no que se refere aos materiais, às temáticas, e aos formatos.

ARTE CLÁSSICA OU CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Diferentemente do que ocorreu em outros períodos históricos, a arte contemporânea não tem como características um conjunto de artista com afinidades formais, estéticas, temáticas. O que caracteriza a maioria dos artistas é a postura exploratória, contestatória e crítica dos grandes paradigmas da arte, entre elas, a dissolução das categorias clássica como pintura, escultura, desenho e os padrões estéticos da beleza clássica. Também se nota, entre os artistas atuais, a valorização e documentação dos processos, as obras como propulsoras de questionamentos sociais, políticos, não encerrando mais verdades nelas próprias, mas abrindo possibilidade para que o espectador complete a obra com suas referências, segundo Canton (2013, p. 139), "sem ser impulsionada por um projeto sociopolítico específico e sem o respaldo de movimentos ou manifestos, a ação artística contemporânea se engaja em tentativas de restabelecer na arte uma conexão com o observador de forma a incitar nele algum tipo de postura diante do mundo e da vida".

Outro aspecto relevante da arte contemporânea é que não há uma intenção do artista de narrar eventos ou expressar sentimentos individuais, mas provocar a criação de outros pensamentos e narrativas sobre o mundo, ou sobre, ou sobre o que poderia ser. O importante é observar que se nossa compreensão sobre a arte é que ela TRANSMITE MENSAGENS, é uma produção expressiva do interior de cada um, reproduz alguma coisa externa ou interna, uma forma de expressar sentimentos, medos, incertezas para outros indivíduos, como algo bonito e agradável, deve ser bem feita, nosso pensamento pedagógico estará subordinado às concepções de arte de outro tempo que não é o nosso, e as propostas pedagógicas, em consonância a esse pensamento, usarão fazer com que as crianças e jovens se aproximem e realizem trabalhos dentro de uma abordagem em arte distante das concepções de arte de hoje.

No que se refere ao contexto da Educação Infantil, ainda há ações pedagógicas orientadas na perspectiva da arte clássica, em que crianças de três a quatro anos desenham em folhas brancas A4 (seria uma reprodução em tela branca) uma história os feitos históricos retratados na arte, um passeio, a família (tradição do retrato familiar)

Mas por que sugerir “temáticas” se arte de hoje não em mias esta ingenuidade? E por que tais temáticas? Será que as crianças pequenas não gostariam de apenas realizar experimentações nas superfícies, objetos e materiais? Apenas brincar, transformar e descobrir o que dá para fazer com um pincel quase seco ou com muita tinta?

Staccioli(2011,p. 22) comenta que a expressão gráfica das crianças é camaleônica e disante de temas predefinidos por adultos: Uma criança que inicia um desenho pode ter um projeto, uma idéia inicial. Ao mesmo tempo, não se sente obrigada a ter que manter o ponto de partida inicial. Se durante a elaboração do desenho, um signo gráfico, uma cor, um estímulo externo, oferecem-lhe uma sigstão diferente, eles podem tornar-se um caminho a ser percorrido, uma pista a ser explorada, um itinerário para um novo prazer e uma diversão.

Além das temáticas sugeridas, durante o processo do desenho, professores recomendam colorir dentro das linhas e aconselham crianças a não borrarem, resgarem, amassarem, perfurarem a superfície. Ou seja, o suporte a folha, deve ficar intacto e receber o desenho, entendido como um produto bem acabado, que deve portar uma mensagem inteligível para os outros. Nessa orientação pedagógica, os processos de descobertas , matérias, espacial, formal, colorística na feitura do desenho são poucos valorizados e explorados. Pode-se dizer que nesse tipo de ação pedagógica, há rastros de uma concepção de arte clássica em que o suporte fica intacto, distancia-se das demandas das crianças e do que se compreende por arte na atualidade.

As demandas das crianças pequenas, de fato, são exploratórias: Amassar, rasgar, furar, molhar, provar, roçar pelo corpo os materiais, ações comuns que devem ser incentivadas .

Com a conclusão deste texto, é que a experiência das crianças com a arte está na dimensão da experiência sensível, um momento de desbravar caminhos em uma expedição que não finda. Um caminho de sensibilidades, um encontro entre o educador e as crianças.

Encontro de corpos que falam, de olhos que buscam e de mãos que se entrelaçam, carregadas de “porquês”.

Bagagem cheia de graça, uma oração dos sentidos e do imenso prazer e dor não passar pela experiência, mas de estar dentro dela, totalmente envolvido.

Não esquecendo dos bebês também, que quer experimentar tudo a sua volta, sentir o gosto das coisas, a textura, cheiros, engatinhar, pegar, segurar, enfim. Percebendo as suas necessidades, é importante que se organizem no sentido de lhes oportunizar essas experiências, que devem potencializar a curiosidade deles, e, para isso, serem o mais diversificado possível: abetos, iluminados ou às vezes com meia luz; formando cantos encantados – tendas, caixas, livros, objetos, brinquedos e etc.

Nesse aspecto social é também desenvolvido, uma vez que compartilham objetos e espaços com os outros, interagem e aprendem a dividir, negociar e argumentar, mesmo que apenas em gestos.

Importante mais uma vez ressaltar, que o professor tem toda ferramenta criativa para estimular todo esse movimento em prol da arte espontânea e contemporânea. Basta pesquisar e construir junto essa experiência rica e sensível.

REFERÊNCIAS:

AGUIRRE, Imanol. Hacia uma nueva narrativa sobre los usos del arte em la escuela infantil.

ARCHER, Michael. Arte contemporânea: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes.

AZEVEDO, Ana Luiza. Dona Cristina perdeu a memória. Porto Alegre: Casa de Cinema do Porto Alegre, 2002. ! bobina cinematográfica.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

CHIARELLI, Tadeu .Grupo de estudos em curadoria. São Paulo: Museu de arte Moderna, 1998.

CASTRO, Lucia R. de ; BESSET, Vera L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude, Rio de Janeiro; NAU, 1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

DIDÁTICA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo Científico apresentado

**SÃO PAULO
2023**

DIDÁTICA DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A idéia que temos de criança tem se modificado com o tempo. De acordo com estudos e pesquisas recentes, a criança é considerada um ser único e completo, ao mesmo tempo que continua a crescer e se desenvolver. Apesar de demandar cuidados de adultos, desde que nasce ela já é capaz de interagir com o meio natural, social e cultural. Além disso, as crianças apresentam características específicas de acordo com suas experiências, sua etapa de desenvolvimento e seu processo de crescimento.

Não podemos perder de vista também que elas pensam qualitativamente diferente de um adulto. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) entendem que as crianças aprendem e se desenvolvem de forma integrada. Ou, nas palavras de Zabalza(1989), são sujeitos não segmentados. Elas desenvolvem os âmbitos afetivo, social e cognitivo integralmente a partir de suas experiências e, embora necessitem de cuidados físicos e psicológicos constantes, têm competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade. São sujeitos com idéias, vontades e sentimentos próprios, inseridos em uma cultura com a qual aprendem e na qual se desenvolvem pelas experiências e oportunidade que têm.

É importante considerarmos todos esses aspectos, pois o modo como vemos a infância é determinante para prática pedagógica de qualidade.

A família é o contexto que mais influencia o desenvolvimento das crianças, razão pela qual ela deve estar bastante próxima das equipes escolares de Educação Infantil. Desse modo, o compartilhamento de responsabilidades sociais entre familiares e educadores tem sido cada vez mais necessário.

A entrada na Educação Infantil é uma grande oportunidade para que todos os familiares que participam da vida da criança tenham mais claramente a consciência de suas responsabilidades, dividindo tarefas e modalidades concretas para ajudar a criança a aprender mais ela mesma, o outro e o mundo.

A Instituição de Educação Infantil, é um espaço público onde se estabelecem relações de confiança e criam-se novos vínculos entre as famílias, os profissionais de educação e as crianças da comunidade, e essa diversidade é matéria-prima para a construção de redes de convivência em uma sociedade aberta e democrática.

Tendo em vista a importância desses pressupostos, a Educação Infantil precisa manter uma política de parceria com as famílias, não só em eventos escolares, mas cotidianamente no compartilhamento das aprendizagens das crianças e na valorização das relações com a comunidade escolar, bem como em movimentos pontuais de orientação e trocas de experiências relacionadas a questão educativas.

Mais que importante, o educador acolher, valorizar e ampliar a curiosidade, as explorações, as propostas das crianças e criar ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização de tudo aquilo que as crianças vão descobrindo.

Aprendemos com os italianos a valorizar o modo como as crianças se divertem com o corpo e com a imaginação, brincam o tempo todo e em qualquer lugar. É, nessas situações, elas aprendem (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015). Podem aprender a seguir regras, a esperar sua vez para jogar, e ganhar e a perder, a perseverar, a conhecer melhor o corpo e suas possibilidades motoras, a perceber as diferentes sensações, a focar sobre si mesma e sobre seus companheiros de brincadeira, aprendem sobre o mundo, sobre a convivência (NASTARI, 2016).

As professoras então organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas. Registrar por escrito as evoluções e aprendizagens do grupo é ferramenta para próxima proposta pedagógica cada vez mais desafiadora.

No exercício do brincar, as crianças investigam o tempo todo. Ao agir sobre o mundo, elaboram perguntas e interpretam à sua maneira, as respostas que recebem. Também a convivência com seus pares – de mesma idade ou de idades distintas – intensifica e potencializa a curiosidade permanente, pois o encontro favorece explorações e o embate de diferentes pontos de vista, o que pode gerar interrogações e novas investigações.

Apesar dessa abundância de novidades típicas da infância, na Educação Infantil as possibilidades de descoberta, aprendizagens e desenvolvimentos devem ser enriquecidas e ampliadas pelo professor. Como observador atento, ele apresenta às crianças novas possibilidades de investigação e exploração do mundo e age de modo a aproximá-las de desconhecido.

As brincadeiras das crianças apontam alguns caminhos a serem percorridos no ambiente escolar, já que evidenciam conhecimentos que podem ser compreendidos e compartilhados coletivamente. São essas alternativas de percurso que o professor precisa identificar, sem, no entanto, esquecer-se da possibilidade de as crianças não aprenderem o que o adulto lhes determinam ou oferecem. A potência de aprender e de não aprender é a mesma. Não há como prever ou determinar o que o outro pode aprender. (BARBOSA; RICHER, 2015, p. 195).

A intervenção do professor não deve se centrar nos resultados, mas na possibilidade de favorecer novas experiências às crianças, para que atribuam sentido e significado ao que vivenciam por meio do corpo, da observação, das relações que conseguem estabelecer, da imaginação, da ludicidade.

As professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças incorporando-as como parte da programação sempre que possível.

O espaço físico e sua organização, ainda que não sejam condições determinantes, conforme nos apontam Bassedas, Huguet e Solé (1999), influenciam direta e indiretamente as crianças e os profissionais que as atendem nas instituições de Educação Infantil.

Em função disso e considerando que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças, os espaços que

Elas exploram e aos quais têm acesso devem oferecer liberdade de movimento, segurança e possibilidades de socialização.

Mas não basta simplesmente oferecer lugares apropriados. Para proporcionar às crianças situações de interação e brincadeiras e, assim, favorecer a “ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”, é preciso que os espaços físicos sejam transformados em ambientes de aprendizagens.

Segundo Forneiro (1998), o ambiente de aprendizagem é constituído de um conjunto de espaços físicos (locais caracterizados por objetos, materiais diversos e mobiliário) e pelas relações neles estabelecidas, as relações interpessoais entre as crianças e entre as crianças e os adultos com quem convivem.

“Nessa ambientação, é preciso aproveitar as características peculiares dos espaços disponíveis, afinal, como afirma Horn (2004, p. 28), em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes”. Quando bem estruturados e providos de recursos materiais a serem explorados, esses ambientes possibilitam diferentes experiências e vivências às crianças e favorecem seu desenvolvimento.

O ideal é criar ambientes de aprendizagem ao mesmo tempo estimulantes, seguros e desafiadores. São inúmeros os arranjos de organização espacial possíveis, “incentivando a cooperação e reforçando relações sociais afetivas, ou respondendo à necessidade de atividades individuais, conforme as solicitações do processo educativo” (Brasil, 2006, p.29).

Nesses arranjos, é muito importante garantir a circulação adequada dos profissionais e a livre movimentação das crianças. Também é essencial que a organização dos ambientes lhes permita ver umas às outras, enquanto ficam o olhar atento e cuidadoso do professor.

Estas são algumas possibilidades de organização do espaço físico, considerando a criação de ambientes de aprendizagem diversificados, sugeridas pelos Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Em salas amplas, é possível dividir o espaço, criando nichos que podem ser usados para diferentes atividades.

Salas em L comportam diversas variações de arranjos espaciais, possibilitando atividades simultâneas. Nelas, podemos criar recantos, nichos e ambientes diversos, deixando o espaço aconchegante e lúdico. Além dos cantinhos que a maioria das crianças costuma procurar.

Outra opção é delimitar os ambientes de aprendizagem com móveis pendurados no teto, confeccionados com a participação ativa das crianças. Além de deixar o ambiente esteticamente agradável, expor um objeto feito por elas lhes transmite um sentimento de pertencimento.

A organização dos ambientes de aprendizagem deve ser pensado para e com as crianças. Envolvê-las em decisões que modificam o espaço físico promoverá interações e, como consequência, elas se sentirão à vontade para trocar saberes, imaginar, construir significados e, principalmente, brincar.

Independentemente das dimensões da sala, sempre é possível colocar quadros e painéis à altura das crianças – a um metro e meio do chão, conforme recomendado pelos Parâmetros Básicos para Instituições de educação infantil.

Com tapetes coloridos, almofadas, cria-se um espaço de leitura e apreciação literária. Cantos específicos da sala, com brinquedos, materiais destinados a pinturas e desenhos, estante com livros, gibis, jogos e materiais de sucata, por exemplo, todos organizados à altura adequada, tanto ajudam na ambientação quanto contribuem para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

O dia a dia na educação Infantil precisa ser construído com sensibilidade e beleza, com crianças brincando, realizando investigações, com professores provocando aprendizagens.

Essa forma de organização, conforme Fochi (2016), já tinha sido anunciada em documentos anteriores, como nas DCNEI e no Parecer número 20/2009.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-o aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural.

Cada campo de experiência apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades.

A organização do cotidiano educativo baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de linguagem além das motivações e dos interesses das crianças.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem e fotografia).

REFERÊNCIAS:

AMARILHA, Marly, *Estão mortas as fadas?*. Vozes, 1997

ANDRADE E SILVA, Walde-mar de lendas e mitos dos índios brasileiros. São Paulo: FTD, 1999.

BRAGA, Fernandes Góss. *Pegou fogo no cerrado*. Curitiba, Bolsa Nacional do livro 92018).



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo Científico apresentado

**SÃO PAULO
2023**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar é importante na Educação Infantil. Para Moyles(2002), no lugar de considerar as brincadeiras como encaminhamento à parte, todas as atividades da escola devem estar impregnadas delas. Brincar é um processo, um meio para ensinar e aprender.

Contudo, nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, os eixos estruturantes das interações e brincadeiras precisam estar bem claros, assim, como as principais experiências proporcionadas às crianças.

E pensar em práticas pedagógicas na Educação Infantil é considerar a dimensão do tempo didático, isto é, a organização do tempo com experiências ricas e significativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Práticas pedagógicas regulares e frequentes marcam determinados momentos das rotinas diárias, semanal ou mensal das crianças e são reconhecidas e esperadas por elas.

Contudo, apesar da regularidade e da frequência que lhes são típicas, elas não podem ser repetitivas, para não perder seu caráter desafiador.

Essa maneira de organizar o tempo didático prevê ações diárias, semanais ou mesmo mensais.

De modo geral AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, são atividades articuladas, que mobilizam diferentes campos de experiências.

Geralmente, essas sequências apresentam propostas que preveem o aumento de desafios a partir daquilo que as crianças sabem de antemão, com vistas a construir um novo conhecimento. São exemplos de sequência de atividades, desenhos da figura humanam, atividades para conhecimento dos colegas, escrita do nome próprio, conhecimento dos direitos das crianças, educação para o trânsito, estudos sobre alimentação saudável, entre outros.

É importante ressaltar que a mediação do professor é fundamental no desenvolvimento de uma sequência didática, pois é por meio da ação educativa que a criança estabelece relações entre os diferentes temas aos quais tem acesso e os conecta a conhecimentos que já fazem parte de seu repertório, atribuindo-lhes significado.

As atividades permanentes e de rotina e as sequências didáticas devem contemplar todos os campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre AVALIAÇÕES, desde 2009, com a publicação das DCNEI, as instituições que se dedicam à Educação Infantil vem sendo orientadas a criar procedimentos de avaliação do desenvolvimento da criança por meio da observação crítica e criativa de atividades, brincadeiras e interações. Em se tratando de um universo tão amplo, os instrumentos devem ser variados para abranger o maior número possível de informações.

Sem a intenção de selecionar, promover ou classificar crianças para a entrada no Ensino Fundamental, o maior objetivo da Avaliação na Educação Infantil deve ser o aperfeiçoamento d\ prática educativa. Portanto, a avaliação feita por adultos e crianças colocará as instituições voltadas a essa etapa da educação em permanente busca pela qualidade.

Nessa perspectiva a avaliação é um instrumento de compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, cujo intuito é auxiliar nas decisões satisfatórias para que ela avance. Ou seja, a avaliação é uma ferramenta auxiliar , de encaminhamento para se tomar providências- e não um meio de constatação.

A avaliação, aqui entendida como um julgamento de valores das relevantes manifestações da realidade, visa identificar novos rumos para a sala de aula, para o conjunto de crianças. Fica evidente, portanto, que ela faz parte do ato de planejar: é por meio da avaliação que o professor obtém dados repensar ação educativa.

Para compreender e interpretar essas manifestações, podem ser adotados critérios para o monitoramento da trajetória de aprendizagem das crianças.

Por meio deles, é possível especificar, descrever e interpretar o que as crianças aprendem e o que podem vir a aprender.

Para estabelecer esses critérios, os objetivos de aprendizagem que orientam a prática educativa devem estar muito claros. Somente assim conseguimos vislumbrar como as crianças, de diferentes maneiras, aproximam-se desses objetivos.

No planejamento do trabalho educativo, projetamos os fins e estabelecemos os meios para atingi-los. E, enquanto o planejamento é o ato pelo qual se define o que será feito, a avaliação oferece subsídios para a verificação de como está sendo construído o que se projetou como finalidade.

Portanto, avaliar está intrínseca e indissociavelmente ligado à ação de educar; é acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; é o agir-refletir-agir, num dinamismo circular. É observar, a fim de investigar as formas de aprender das crianças, para tomar decisões importantes na prática educativa, favorecendo. Dessa forma, o professor estará, de fato, repensando sua prática à luz das necessidades da turma.

A avaliação pode ser concretizada a partir de roteiros de observação, anotações individuais, coletânea de produções e os diversos registros elaborados pela própria criança. Segundo o documento base de Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação.

A avaliação será sempre da criança em relação com ela mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento, deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas aos momentos em que as crianças vivem.

Por favorecerem uma avaliação contínua e processual, os instrumentos de avaliação mais defendidos por estudiosos da área são a observação e os registros decorrentes dela, pois respeitam a individualidade das crianças e consideram o contexto de que fazem parte.

É por meio da observação que o professor conhece cada criança, reconhece seus conhecimentos, identifica seus interesses e suas motivações, vislumbra potenciais aprendizagens. Os registros de observação, feitos em um diário ou em formulários, ajudam o professor a refletir sobre sua prática pedagógica, tendo em vista favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento. Mas, para que a avaliação cumpra seu verdadeiro papel – o aperfeiçoamento da prática educativa – professor não pode adotar uma postura de simples “preenchedor de formulários”. É preciso que entenda que suas anotações e observações são subsídios para rever sua prática.

Essas anotações precisam ser feitas com frequência e preferencialmente logo após o fato observado, para que nenhuma informação se perca ou fique incompleta. A organização dos registros pode acontecer de várias maneiras;

FICHÁRIO: destinar uma folha para cada criança e anotar tudo o que ela fez que lhe chamou a atenção. Nesse fichário, podem ser incluídas cópias de atividades significativas, transições de falas pertinentes aos assuntos tratados, suas dúvidas e seus interesses, etc.

DIÁRIO DA TURMA: eleger um caderno para registrar tudo o que o correu no dia, como a participação das crianças, suas descobertas, seus interesses, suas formas de solucionar situações-problema, entre outros. Sugerimos que, nessas anotações, o professor destaque de alguma forma os nomes das crianças, para que as respectivas informações sejam facilmente localizadas.

FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E ÁUDIOS: com o acesso facilitado à tecnologia, o professor pode fotografar ou gravar vídeos e áudios das crianças nos contextos de aprendizagem. Com esses recursos, a interação e a socialização entre as crianças e entre e os adultos ficam evidentes e levam a prática mais apropriadas e efetivas. As imagens e os áudios produzidos podem ser acessados diversas vezes pelo professor para analisar ações e reações que talvez não fossem percebidas em uma observação direta, assim como podem ajudá-lo a refletir sobre a organização dos espaços.

Todos os dados recolhidos ajudam na elaboração de um relatório sobre cada criança, documento que revela o processo de aprendizagem e desenvolvimento, as interações que ela consegue estabelecer com colegas, com adultos da instituição e com os conhecimentos abordados pelas diferentes temáticas.

Esse documento deve ser compartilhado com dos demais profissionais da instituição para circular informações importantes tendo em vista a ação articulada da equipe no atendimento a cada criança. O profissional que, por algum motivo, precise assumir a turma terá em mãos informações importantes para planejar suas ações interativas.

Familiares: para conhecerem o que vem sendo feito na escola e as aprendizagens de seu filho. É uma forma de se aproximar das famílias e compartilhar o trabalho que está sendo desenvolvido na instituição escolar.

E como o enfoque aqui defendido é a avaliação como estratégia para o aprimoramento da prática educativa, professores e coordenadores devem se reunir em torno dos relatórios, verificando se eles:

Apresentam os objetivos de aprendizagem de maneira clara e evidente.

Evidenciam a atuação das crianças nas atividades.

Privilegiam o percurso trilhado pela criança- contemplam os saberes anteriores e o quanto foram ampliados, revelam as ações que serão adotadas desse ponto em diante.

Revelam as ações de modo que serão adotadas desse ponto de vista.

Desse modo, a equipe dará continuidade às reflexões visando oferecer um atendimento de qualidade às crianças da Educação Infantil.

Importante falar da rotina da Educação Infantil, ela demanda uma organização coerente, para que as crianças tenham oportunidade de aprender e se desenvolver seguindo um percurso didático de intervenções e permeado de experiências.

REFERÊNCIAS:

SORRENTI, Neusa. A poesia vai à escola, reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

Vygotsky, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e Desencontros em educação Infantil. São Paulo. Cortês; 2005

LA TAILLE, Yves de. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, SUMMUS, 1992



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS

José Carlos da Silva

RESUMO

O presente artigo, pretende discutir as questões da cultura indígena, seus valores, conhecimentos, crenças e costumes desses povos e suas influências para a construção da cultura brasileira.

ABSTRACT

This article intends to discuss the issues of indigenous culture, their values, knowledge, beliefs and customs of these peoples and their influences for the construction of Brazilian culture.

INTRODUÇÃO

Considerando que os povos indígenas são parte dos povos originários que são podem ser definidos por aqueles que estavam no território brasileiro muito antes da chegada dos colonizadores portugueses.

Alguns dos povos indígenas no Brasil são: guarani, ticuna, macuxi, yanomani, terena, xavante, potiguara entre outros, geralmente esses povos residem na região Norte, nas proximidades da região Amazônia legal.

Os povos indígenas são parte importante na preservação ambiental dos territórios, pois geralmente levam um modo de vida mais sustentável e em harmonia com os recursos obtidos da natureza.

A diversidade étnica e linguística tem grande importância da pluralidade cultural do país.

A cultura e os costumes dos povos indígenas tendem a ser particulares de cada povo, não sendo homogênea nos seguintes aspectos: tradições, crenças, costumes e línguas.

Os povos indígenas apresenta um forte vínculo com a terra, passados de gerações a gerações, dos seus ancestrais.

Segundo o Censo Demográfico de 2022, a população indígena representa 0,83 % total de brasileiros.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), os povos indígenas são considerados

como herdeiros da terra, ou ainda, descendentes dos povos que viviam em uma determinada localidade, embora isso não seja uma definição, a organização das nações unidas caracteriza como população indígena: perpetuação da cultura dos povos ancestrais e organização social dos povos nativos, população que viviam em determinada localidade, disposição de tradições e crenças culturais, autodeclaração ou autoidentificação como enquanto uma pessoa indígena.

A linguagem predominante dos povos indígenas é o tupi-guarani, o juruna, o karajá, o mundukuru, o maxakali e o pertence a dois troncos: o tupi e o macro-jê.

Os povos indígenas possuem grande diversidade de etnias, que determina um conjunto de crenças e tradições propagados de geração a geração.

RELIGIÃO DOS POVOS INDÍGENAS

O xanamismo é um aspecto muito presente na religião dos povos indígenas dos povos indígenas, o xamã é a pessoa responsável por estabelecer contato com o mundo espiritual, mantendo um ele entre ele e o mundo físico, sendo responsáveis pela realização dos rituais religiosos do seu grupo indígena.

ARTESANATO DOS POVOS INDÍGENAS

O artesanato é muito valorizado na cultura dos povos indígenas, algumas formas de artesanato produzidas pelos indígenas: danças típicas, pinturas corporais, confecções de cestos de fibras e cerâmicas, adornos e adereços.

POVOS INDÍGENAS NA ATUALIDADE

A FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas), órgão responsável por proteger os direitos básicos e sociais dos povos indígenas como: direito a autonomia, acesso a documentos pessoais como: RG e CPF e Título de Eleitor, a FUNAI também realiza o processo de demarcação de terras indígenas, que são as áreas essenciais e seguras para a manutenção da cultura indígena para melhor organização socio espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, traço uma reflexão importante sobre a cultura indígena, e suas contribuições para a construção de sua cultura no território Brasileiro.

Os povos indígenas são bem conhecidos e representados pela diversidade de culturas e de crenças, os modos de vida dos povos indígenas possuem forte relação com a preservação ambiental, a vegetação, a fauna e as formas de vida animal.

Um aspecto relevante é que os povos indígenas prezam pela sustentabilidade e pela manutenção da natureza, importante pensar o quanto a sustentabilidade se faz necessário para nossa vida nos dias atuais.

No âmbito escolar, o trabalho com a cultura indígena é pertinente na oportunidade de olhar para a construção da história indígena, suas crenças e saberes.

Incluir nas propostas, contações de histórias, cantigas de rodas, brincadeiras indígenas, alimentos indígenas, filmes, curta metragens, séries, pinturas, danças entre outros.

Por fim, a escola precisa incluir em seu currículo, propostas relacionadas ao trabalho com a cultura indígena, no sentido da valorização dos povos originários, os aspectos positivos e afirmativos dessa população em relação a cultura brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 2ª ed.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação dos povos indígenas. São Paulo: SME/COPED, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

José Carlos da Silva

RESUMO

O presente artigo, visa tratar as contribuições da didática para o sucesso do ensino-aprendizagem dos estudantes, como ilustração estabeleci relações entre a didática como estratégia de ensino e a didática Freiriana.

ABSTRACT

This article aims to address the contributions of didactics to the success of students' teaching-learning, as an illustration I established relations between didactics as a teaching strategy and Freirean didactics.

INTRODUÇÃO

A palavra Didática, pode ser traduzida como a arte ou técnica de ensinar, que se destina a estudar as técnicas e estratégias para garantir que a aprendizagem aconteça de forma significativa para os estudantes.

Para a didática é preciso se ter clareza e intencionalidade do que se pretende ensinar, ter objetivos alinhados, visando que as finalidades de ensino para determinados agrupamentos sejam cumpridos.

A didática tem como objeto de estudo, os processos de ensino-aprendizagem, e as relações que se estabelecem o ato de ensinar (professor) e o ato de aprender (aluno), buscando focalizar sempre os avanços dos seus alunos viabilizando ações seguras e precisas.

Considerando que a didática é a disciplina que estuda a prática docente, investiga os fundamentos, condições e modos de realização do ensino.

Para o estudo da didática é para que o ensino-aprendizagem será garantido de forma satisfatória é preciso a junção de teoria e prática, considerando que a didática é essencial para a prática pedagógica, onde o professor pode, organizar e selecionar diferentes recursos materiais, observar e estudar sobre a flexibilidade das diferentes formas de aprender que cada aluno pode ter.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Através da didática, o professor pode deixar seus alunos mais envolvidos e interessados com a busca e com os conhecimentos.

A aquisição de conhecimentos e aprendizagens, não acontecem de qualquer maneira são necessários, pesquisas e subsídios como suporte para a eficácia das propostas realizadas.

Na perspectiva das contribuições para o ensino-aprendizagem é importante considerar a formação dos professores, como um processo permanente, assegurando qualidade de ensino nas diferentes esferas educacionais.

O professor deve ter a formação básica que é aquela obrigatória e dá condições para o profissional seja habilitado para ministrar aulas e as formações complementares que são as buscas individuais para as constantes melhorias em seu ato de ensinar como: cursos livres, seminários, pós graduações, segunda licenciatura, entre outros.

Quando um professor busca novas formas de estar se aperfeiçoando ele está aprendendo cada vez mais e conhecendo novos saberes.

A didática possui um grande valor didático pedagógico docente pois é nas escolas que o ensino da aprendizagem se destaca como ferramenta docente para a concretização de novos saberes e conhecimentos.

Neste artigo, menciono a didática Freiriana, que assumir a tarefa reinventar as metodologias de Paulo Freire, a pedagogia Freiriana, é uma provocação epistêmico-metodológica para que os educadores assumam uma postura pedagógica libertadora e dinamizadora dos ambientes educativos, tornando essa metodologia como referência para sua prática.

Paulo Freire grande estudioso da educação, criou métodos inovadores de ensino, acreditando que a educação é a ferramenta de transformação da sociedade em que estamos inseridos.

Nas obras de Freire, o professor é aquele que possui sabedoria e os alunos como aqueles que recebem esses conhecimentos, considerando aquilo que já sabe como sua bagagem as novas sabedorias poderão ampliar esse seu repertório e conhecimento de mundo.

Crítico da educação bancária, aquela que o professor transmite, ou seja o professor era tido como o dono do conhecimento e os alunos apenas recebiam os conhecimentos repassados pelos seus mestres.

Segundo Freire, era necessário que o professor conhecesse, a experiência do aluno, ou seja os conhecimentos prévios que os mesmos já possuíam, para ele professor e aluno eram vistos como iguais, ambos podiam aprender com as experiências dos outros.

Vale ressaltar que o plano de ensino de Paulo Freire era tão importante que inspirou o Plano Nacional de Alfabetização, plano que se transformou em decreto e mais tarde foi interrompido pela ditadura militar de 1964.

Paulo Freire, também escreveu o livro: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), última obra que escreveu antes de falecer. Na pedagogia da Autonomia, Paulo Freire reuniu questões de estudo ao longo da vida e apresentou práticas de como o professor pode estimular a independência de seus alunos

Na mesma obra ele relata que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, e que é

necessário valorizar e respeitar a experiência individual de cada aluno, ao longo do processo de aprendizagem, aspecto que se relaciona com a didática, visto que o professor deve considerar as experiências de seus alunos, para garantir a aprendizagem e se necessária fazer as mudanças necessárias, para que seus alunos tenham uma educação prazerosa e real.

Ainda relata a importância de formar os estudantes, não só em termos educativos, mas também nos termos éticos e crítico.

Base dos estudos de Paulo Freire era que ele queria que seus alunos se sentissem motivados a aprender e que vissem resultados em seus processos educativos, sempre valorizando o diálogo entre o educador e o aluno.

A didática é além dos aspectos mencionados acima, um espaço de reflexão sistemática sobre a prática educativa.

É preciso validar a existência de coesão entre teoria e prática, como parte do exercício profissional, os dois autores do ensino aprendizagem são os professores e os alunos.

Os conceitos de docência e didática estão totalmente correlacionados, a docência é o ato de exercer o magistério, o ato de ministrar aulas, já a didática é o como ensinar, como transmitir os conhecimentos.

DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

No ensino superior também possui espaços para a didática, ao longo dos cursos superiores são observados as lacunas da formação do professor universitário, por esta razão as disciplinas de didáticas tem ganhado espaços importantes dentro das universidades.

A didática no ensino superior precisa ser vivenciada, não apenas descrita como instrumento pedagógico, é preciso compreender a didática como o estudo sobre diferentes formas de ensinar.

Um dos objetivos da didática no ensino superior é contemplar as diferentes formas de ensinar e de conseqüentemente aprender também, no ensino superior o papel da didática é ampliado, pois se depara com um grupo de estudantes que buscam se especializar para realizar suas funções no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, fiz uma reflexão sobre a importância da didáticas nas diferentes esferas educacionais e o quanto a mesma se torna importante para o dia a dia escolar, visto que com o estudo da didática o professor pode repensar suas práticas educativas e suas maneiras de ensinar.

Ressaltei relações entre a didática e a docência e a necessidade das mesmas caminharem juntas no processo educativo, mesmo que ambas possam possuir finalidades distintas.

Debruçado nas perspectivas e estudos de Paulo Freire, mencionei o importante atuação dos professoras nos ambientes educativos, para que os professores possam não serem apenas meros transmissores de conhecimentos, mas de observem através do olhar cuidadoso e uma escuta atenta sobre as necessidades de seus alunos e que partindo desses pressupostos possam ser base para o seu planejamento e escolha de temas de estudos para os estudos.

Contextualizando as questões levantadas, trago as seguintes impressões: o estudo da didática deve ser potentes, reconhecendo que o professor deve rever suas práticas constatementes e se apropriando de seu importante papel para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.I. Formação do professor de ensino superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G.;ANASTASIOU, L.G.C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CANDAU, V. M. (Org.). A Didática em questão. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

DIVERSIDADE DOS POVOS BRASILEIROS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

José Carlos da Silva

RESUMO

O presente artigo, pretende discutir as questões acerca de uma educação antirracista, que traz como abordagem uma educação que valorize a identidade dos diferentes povos brasileiros.

ABSTRACT

The present article intends to discuss the questions about an anti-racist education, which brings as an approach an education that values the identity of the different Brazilian peoples.

INTRODUÇÃO

Considerando que a população brasileira é uma população miscigenada, ou seja é o processo de mistura de diferentes etnias humanas, a miscigenação surge desde a colonização do Brasil devido as imigrações dos europeus que chegaram neste período para trabalharem nas fazendas de café.

Os principais povos grupos formados foram: os povos indígenas: alguns nativos já habitavam o Brasil mesmo antes do descobrimento do Brasil, os povos imigrantes: primeiros europeus que chegaram ao Brasil e os povos africanos: grupo que sofreu com uma imigração involuntária, pois a chegada deste povo foi marcada por capturas e escravidão, eles eram trazidos para o trabalho escravo especilmente nos cultivos das canas de açúcar e de café, alimentos de grande cultivo nesta época no Brasil.

Neste percurso histórico vale ressaltar que o cultivo de café no Brasil se iniciou no ano de 1727, início do século XVII com a chegada das primeiras mudas e esse cultivo inicialmente era realizado para consumo doméstico. Já o cultivo de açúcar surge em 1532, considerada a primeira grande principal riqueza agrícola e industrial se torna base maior fonte econômica nesta época.

Importante narrar o percurso histórico para compreender a diversidade humana, e para refletirmos o quanto essa miscigenação promoveu grande riqueza cultural e com isso as inúmeras manifestações, costumes, culinárias entre outros aspectos.

MARCOS HISTÓRICO

A Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio.

A presente legislação busca regulamentar e propor novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileiras e africanas, na busca de que essa formação auxilie na construção de jovens e adultos conhecedores desses percursos históricos e que tenham consciência de que todos somos seres históricos e pertencentes de uma cultura que deve ser compreendida, respeitada e valorizada.

Ainda institui o dia Nacional da Consciência Negra (20 de Novembro), em homenagem ao dia da morte do quilombola Zumbi dos Palmares. Esse dia marca a luta contra o preconceito racial no Brasil.

Importante refletir sobre as legislações acerca do ensino de história e da cultura afro-brasileiras e africanas, representa uma conquista histórica do movimento social negro brasileiro que, durante décadas protagonizou momentos de lutas, reivindicações e manifestações com o objetivo de construir uma educação inclusiva, democrática e antirracista.

PROTAGONISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O contato com a história e cultura dos diferentes povos brasileiros, é de extrema importância pois além de gerar representatividade para esses povos evidencia e traz grandes contribuições para a construção de nossa sociedade.

O protagonismo e a educação antirracista, podem ser aliadas no processo educativo pois uma vez que os estudantes se apropriam desse contexto histórico eles se sentem encorajados a mudarem suas realidades reconhecendo-os como protagonistas de suas próprias histórias de vida.

A formação de estudantes comprometidos com a prática cidadã e de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária, ou seja ensinar sobre a história africana e afro-brasileira é falar para os alunos sobre sua existência.

A educação antirracista é aquela que está comprometida com a valorização das diferenças e que as relações e a interação entre as pessoas pode ser enriquecedora independente do jeito de ser de cada uma, ou seja não sou igual a você, mas posso aprender com você.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, fiz uma reflexão sobre percurso histórico da constituição dos povos brasileiros, e legislação sobre a educação antirracista além de suas contribuições para o ensino.

A ideia é estabelecer relações entre a educação antirracista e uma educação integral, que considere o desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos nos diferentes aspectos: intelectual, social, emocional, físico e cultural.

Entre educação antirracista e equidade, que reconhece as diferenças como características inerentes à humanidade, que desnaturaliza as desigualdades, ou seja todos tem o mesmo direito de receber as mesmas condições e oportunidades para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Entre educação antirracista e inclusão, ou seja o respeito e a valorização as diferenças respeitando os tempos e ritmos de cada um.

Ressalto aqui o compromisso das organizações com o cumprimento da legislação em vigor, para que o ensino antirracista integre os currículos educacionais, com atividades que tragam propostas de reflexões, leituras, contações de histórias, filmes, séries, curta metragens, pinturas, releituras, construções, textos coletivos, brincadeiras e culinária dos diferentes povos.

A educação antirracista é aquela que ativamente combate toda e qualquer expressão de racismo na escola e no território, reconhece e valoriza as várias contribuições passadas e atuais, em todas as áreas do conhecimento humano, dos diferentes povos brasileiros.

Por fim, a educação antirracista é muito importante para dar visibilidade para todos os povos brasileiros, garantindo que todos tenham garantido os mesmos direitos para o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da. Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. 64p.

MUNANGA, Kakengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

Santos, Antonio Bispo. Colonização, Quilombos: modos e significação. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Médio. Unb, 2015.

CUTI, Luiz. Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Antirracista. São Paulo: SME/COPED, 2019.

NOGUEIRA, Renato. O ensino da filosofia e a lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas/ Biblioteca Nacional, 2014.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO ESCOLAR E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Angelelli, Juliana Neri

RESUMO

A inclusão no Brasil é um desafio, assim como em outros países, faz-se necessário leis que especifiquem o público-alvo e as barreiras enfrentadas pelos mesmos, assim como, as estratégias necessárias para a eliminação das barreiras. A sociedade como um todo deve usar estratégias para a eliminação das barreiras e para que todos tenham acesso aos seus direitos, uma dessas estratégias é o Desenho Universal para a Aprendizagem, que teve origem na arquitetura, mas que pode nos ajudar muito na educação, para garantir o direito de todos os estudantes.

Palavras chave: Inclusão, educação, estratégias.

ABSTRACT

Inclusion in Brazil is a challenge, as it is in other countries. Laws are needed to specify the target audience and the barriers they face, as well as the strategies needed to eliminate barriers. Society as a whole must use strategies to eliminate barriers so that everyone has access to their rights. One of these strategies is Universal Design for Learning, which originated in architecture, but which can help us a lot in education to guarantee the rights of all students.

Key words: Inclusion, education, strategies.

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, temos um grande grupo de pessoas com deficiência, e isso é uma verdade também para as unidades educacionais, na maioria das vezes as escolas não conseguem acolher esses alunos da maneira ideal, e nem garantir os seus direitos, alegando falta de recursos humanos ou falta de conhecimento. Porém estudantes com deficiência têm direitos garantidos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), na Constituição

Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e, em São Paulo, na Lei Estadual nº 16.925/2019. Segundo a LBI:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Essa política não se restringe somente ao Brasil, existem várias leis e convenções que protegem os direitos das pessoas com deficiência no mundo. Algumas delas incluem:

1. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (CDPD)*: Adotada em 2006, esta convenção visa promover, proteger e assegurar os direitos humanos das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida.

2. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*: No Brasil, essa lei de 2015 garante direitos como acessibilidade, educação inclusiva, igualdade de oportunidades, entre outros.

3. *Americans with Disabilities Act (ADA)*: Nos Estados Unidos, o ADA de 1990 proíbe a discriminação contra pessoas com deficiência em áreas como emprego, transporte público e instalações públicas.

4. *Equality Act (Reino Unido)*: No Reino Unido, essa lei proíbe a discriminação com base na deficiência, assegurando igualdade de acesso a serviços e oportunidades.

5. *Disability Discrimination Act (Austrália)*: A lei australiana proíbe a discriminação contra pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo emprego, educação e serviços públicos.

6. *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (França)*: Essa lei francesa promove a igualdade de direitos e oportunidades para pessoas com deficiência.

Lembrando que as leis podem variar de país para país e podem ter diferentes nomenclaturas e datas de adoção. Estas são apenas algumas das leis mais conhecidas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, é importante percebermos que em todo o mundo faz-se necessários leis para que os direitos das pessoas com deficiências sejam garantidos.

O PÚBLICO

A LBI, clareia o conceito sobre o público das pessoas com deficiência especificando assim, as pessoas que devem ter seus direitos garantidos:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência) (Vide Decreto nº 11.063, de 2022)

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

BARREIRAS

Um dos maiores desafios da escola está na eliminação das barreiras, segundo o decreto 57.379/16, barreiras são:

§1º Para os fins deste decreto, consideram-se barreiras, dentre outras, quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos educandos e educandas à participação educacional, gozo, fruição, acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão e circulação.

Existem três principais tipos de barreiras, sendo elas:

- **BARREIRAS ARQUITETÔNICAS:** Entraves estruturais do equipamento educacional que dificultem a locomoção do educando e educanda.

- **BARREIRAS ATITUDINAIS:** Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação plena da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

BARREIRAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO: Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a comunicação expressiva e receptiva,

por meio de códigos, línguas, linguagens, sistemas de comunicação e de tecnologia assistiva;

É importante perceber que, como profissionais da educação e cidadãos, nosso maior objetivo é a eliminação das barreiras, para assim conseguirmos garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Segundo Mantoan:

“Pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para fazer escolhas e viver com o mínimo de impedimentos possíveis. Essas barreiras geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, do lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras.” (Mantoan, Maria Teresa Eglér).

DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência :

“Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana.”

Para que todas essas leis que conhecemos anteriormente sejam realmente colocadas em prática, faz-se necessário haver fiscalização e apoio do poder público. Quando essas leis não são cumpridas, os estabelecimentos de ensino poderão ser denunciados à polícia, às autoridades do setor e à Justiça. É importante ressaltar que incluir pessoas com deficiência na escola envolve algumas medidas essenciais para garantir uma educação acessível e inclusiva:

Acessibilidade Física: É importante certificar-se de que a escola tenha rampas, corrimãos, elevadores e banheiros acessíveis para cadeiras de rodas e outras necessidades.

Apoio Educacional Individualizado: Desenvolver planos de ensino individualizados que atendam às necessidades específicas de cada aluno com deficiência, incluindo recursos e adaptações.

Formação de Professores: Oferecer treinamento para professores e funcionários sobre as diferentes deficiências, estratégias de ensino adaptadas e maneiras de lidar com necessidades individuais.

Materiais e Recursos Acessíveis: Disponibilizar materiais de ensino em formatos acessíveis, como Braille, áudio ou ampliados. Utilizando tecnologia assistiva quando necessário.

Apoio de Profissionais Especializados: Ter acesso a terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais para auxiliar os alunos com deficiência em suas necessidades individuais.

Ensino Colaborativo: Promover a interação entre alunos com e sem deficiência, incentivando a colaboração e a aprendizagem mútua.

Modificações Curriculares: Realizar adaptações no currículo para atender às habilidades e interesses de cada aluno, garantindo que eles possam participar plenamente das atividades.

Ambiente Inclusivo: Criar um ambiente de respeito e tolerância, promovendo a aceitação e a compreensão da diversidade.

Participação das famílias: Manter as famílias informadas e envolvidos no processo educacional de seus filhos, buscando feedback e colaboração.

Avaliação Justa: Utilizar métodos de avaliação que considerem as habilidades individuais dos alunos com deficiência, garantindo que eles tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento.

É importante entender que cada aluno é único, portanto, a inclusão na escola requer abordagens flexíveis e adaptáveis para atender às suas necessidades específicas.

IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO

A inclusão é de extrema importância, pois promove a igualdade, o respeito à diversidade e a participação plena de todos os indivíduos na sociedade. Aqui estão algumas razões pelas quais a inclusão é tão vital:

Igualdade de Oportunidades: A inclusão garante que todas as pessoas, independentemente de suas características, tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação, emprego, serviços de saúde, cultura e outros aspectos da vida.

Respeito à Diversidade: A inclusão valoriza e respeita as diferenças individuais, sejam elas relacionadas a gênero, etnia, origem, deficiência, orientação sexual ou qualquer outra característica.

Desenvolvimento Social: A convivência com pessoas de diferentes origens e habilidades enriquece a sociedade como um todo, promovendo a compreensão mútua e a aceitação das diferenças.

Potencialização de Habilidades: Quando todas as pessoas têm a oportunidade de participar, contribuir e aprender, isso permite que desenvolvam plenamente suas habilidades e talentos, beneficiando a sociedade com suas contribuições.

Quebra de Estigmas e Preconceitos: A inclusão desafia estereótipos e preconceitos ao permitir que as pessoas conheçam e interajam com indivíduos de grupos que talvez não conhecessem de outra forma.

Sociedade mais justa e Democrática: A inclusão é um pilar de uma sociedade mais justa e democrática, onde todos têm voz e representação.

Melhoria da Qualidade de Vida: A inclusão proporciona melhores oportunidades de educação, emprego e acesso a serviços essenciais, o que resulta em uma melhor qualidade de vida para todos.

Aprendizado e Crescimento Pessoal: Conviver com pessoas diferentes nos desafia a ampliar nossa perspectiva, a compreender diferentes pontos de vista e a crescer como seres humanos.

Legislação e Direitos Humanos: Muitos países têm leis que garantem a igualdade e os direitos das pessoas, incluindo aquelas com deficiência. A inclusão é uma maneira de cumprir essas leis e respeitar os direitos humanos.

Inovação e Criatividade: A diversidade de experiências e perspectivas que a inclusão traz

pode impulsionar a inovação e a criatividade em todas as áreas da sociedade.

A inclusão não é apenas um objetivo, mas também um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e harmoniosa.

ESTRATÉGIAS

O movimento do Desenho Universal na arquitetura, influenciou professores provocados pelo desafio de lecionar para turmas cada vez mais heterogêneas e num ambiente pautado por altas expectativas de aprendizagem. Como garantir acesso aos conteúdos curriculares para estudantes que se diferenciavam em termos de habilidades motoras, intelectuais e sensoriais? Surgia, então, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose.

O DUA se trata de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. Seus autores apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo.

O Desenho Universal para a Aprendizagem corrobora com uma educação mais plural, mais atraente e torna factível nosso compromisso de não deixar ninguém para trás.

Princípios-chave do Desenho Universal para Aprendizagem incluem:

Representação: Oferecer informações em diferentes formatos para acomodar diferentes estilos de aprendizado. Isso pode envolver o uso de texto, imagens, áudio, vídeo e outras formas de apresentação.

Engajamento: Fomentar o engajamento dos alunos, permitindo escolhas e incorporando elementos que despertem o interesse e a motivação para aprender.

Expressão: Oferecer maneiras diversas para que os alunos demonstrem o que aprenderam, considerando suas habilidades e preferências individuais.

A ideia central é que o DUA reconhece que os alunos têm diferentes formas de aprender e que os professores podem projetar aulas e materiais que sejam flexíveis o suficiente para atender a essa diversidade. Isso beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas também todos os alunos, uma vez que um ambiente de aprendizagem mais inclusivo tende a ser mais envolvente e eficaz para todos.

O DUA é um conceito que se alinha com a educação inclusiva e se baseia na compreensão de que a diversidade de alunos é uma característica natural das salas de aula e deve ser valorizada e atendida. Os Conceitos do Desenho Universal são discutidos a partir de 1980, com objetivo de conscientizar profissionais da área de construção sobre acessibilidade e tem como resultado da adequação da legislação e normas técnicas.

Segundo o decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, artigo 2.

Para os propósitos da presente Convenção: “Desenho Universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal”

não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente. (SANTOS, in ROPOLI, 2010, p. 14).

Segundo a apostila de Mara Gabrielli - Desenho Universal: um conceito para todos.

O Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é desenhado para todas as pessoas. A idéia do Desenho Universal é, justamente, evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos. O Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é desenhado para todas as pessoas. A idéia do Desenho Universal é, justamente, evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos. O Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é desenhado para todas as pessoas. A idéia do Desenho Universal é, justamente, evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos. (CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos ressaltar a importância de criar ambientes educacionais que sejam verdadeiramente inclusivos, acessíveis e eficazes para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Considerando a valorização da Diversidade, pois a inclusão reconhece que a diversidade é uma característica natural da sociedade e das salas de aula. Valorizar essa diversidade enriquece a experiência educacional de todos os alunos.

É de extrema importância também o respeito e a equidade, tendo em vista que a inclusão promove o respeito mútuo, a equidade e a justiça social. Ela busca eliminar barreiras que possam limitar a participação de qualquer aluno. Buscando sempre o aprendizado para todos, o DUA reforça a ideia de que todos os alunos têm diferentes maneiras de aprender. Adotar estratégias de ensino flexíveis beneficia não apenas alunos com deficiência, mas também alunos sem deficiência.

Importante ressaltar a importância de ambientes acessíveis, pois incluir alunos com deficiência exige ambientes físicos e educacionais acessíveis. Isso vai além da remoção de barreiras arquitetônicas, englobando a adaptação de materiais e métodos de ensino. Parceria e Colaboração, a inclusão exige a colaboração de educadores, pais, profissionais de saúde e a comunidade em geral. Trabalhar juntos para atender às necessidades dos alunos fortalece a

eficácia do processo.

Não podemos esquecer do desenvolvimento pessoal, a inclusão não apenas promove o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal, social e emocional de todos os alunos, contribuindo para cidadãos mais empáticos e conscientes.

A inclusão desafia os métodos de ensino tradicionais, incentivando a inovação e a criatividade para atender às necessidades diversas dos alunos. A responsabilidade pela inclusão recai sobre toda a sociedade. Governos, escolas, educadores e a comunidade devem trabalhar juntos para criar um ambiente inclusivo.

A inclusão e o DUA são processos contínuos. À medida que novas pesquisas e práticas surgem, é importante estar aberto a ajustes e melhorias. A inclusão bem-sucedida tem um impacto positivo na vida dos alunos com deficiência e na sociedade como um todo, criando uma cultura de igualdade e respeito.

Ou seja, a inclusão e o Desenho Universal para Aprendizagem buscam tornar a educação mais equitativa, acessível e significativa para todos os alunos. Ao adotar essas abordagens, estamos trabalhando para criar um futuro mais inclusivo e justo.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < <https://cutt.ly/YDge4SE> >. Acesso 18 de agosto 2023.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: < <https://cutt.ly/9DfPC4O> >. Acesso 20 de agosto 2023.

BRASIL. Decreto n. 6.949/09, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < <https://cutt.ly/mDfAaY1> >. Acesso 20 de agosto 2023

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < <https://cutt.ly/nDfAAbp> >. Acesso 20 de agosto 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <https://cutt.ly/ADgwfkr> >. Acesso 20 de agosto 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Disponível em: < <https://cutt.ly/3Df5iRy> >. Acesso 20 de agosto 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial de 1994. Disponível em: < <https://cutt.ly/>

ODf9wN9 >. Acesso 20 de agosto 2023.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < <https://cutt.ly/hDfMkVu> >. Acesso 20 de agosto 2023.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. Desenho Universal: um conceito para todos. (Realização Mara Gabrielli): São Paulo, 2008. Acesso 20 de agosto 2023.

Instituto Alana. Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência. Disponível em: < <https://cutt.ly/aDfFwus> >. Acesso 20 de agosto 2023.

Instituto Alana. Parecer: A Inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020 sobre a Política de Educação Especial. Disponível em: < <https://cutt.ly/wDfDH3x> >. Acesso 20 de agosto 2023.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. Disponível em : <[grmb,+art-03-inc.soc.v8-n2-art-03.pdf](#)> Acesso 20 de agosto 2023.

SALAMANCA, Espanha. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994. Disponível em: < <https://cutt.ly/mDfXpQ3> >. Acesso 20 de agosto 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lindivanda da Costa Sousa - FAUESP

RESUMO

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

Palavras-chave: Alfabetização científica. Educação Básica.

ABSTRACT

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

Keywords: Scientific literacy. Child education. Science teaching.

INTRODUÇÃO

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

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

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

A mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade podemos afirmar que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor. a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita o dever de questionar e investigar o aprendizado, e se tornam pessoas críticas, com pensamento lógico e que desenvolvem a habilidade de argumentar.

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

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

Esse processo capacita e desenvolve o intelecto como preceitua Kramer (2007), a

organizar pensamentos de maneira mais lógica, tal prática auxilia também, significativamente, a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca, de forma que os seus aprendizes possam se defrontar com problemas e sejam capazes de resolvê-los. Com esta base, cresce a perspectiva e ganha evidência a necessidade de ensinar não pode limitar os alunos a aprenderem somente as noções e conceitos científicos, sabemos que há limites que impedem a oportunidade deste entendimento ao público, entretanto, todos devem receber informações de cunho científico e tecnológico e relacioná-las aos modos como estas questões interferem na sociedade e no meio-ambiente.

Possibilidades de discussões e entendimentos que levaram o conhecimento de valores e intencionalidades dos mais variados tipos de informação que se apresentam no cotidiano e, assim, compreender seus impactos no meio social.

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

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

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

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

As regras, os valores e os conhecimentos, é construído pela ação sobre o meio físico e social, assim, cabe ao educador oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas para desenvolver a autonomia e a cooperação também, expressar seu ponto de vista como bolas, cordas, escorregador, colchonetes ou até imagens de animais que seriam usados como obstáculos para serem ultrapassados estimulam o desenvolvimento, assim como os exercícios que exijam concentração, devem ser inseridos como estratégias, servindo, simultaneamente, como estímulos divertidos, o contato das crianças com diferentes textos para que percebam as diferenças de estilo entre a linguagem oral e a

escrita e entre os diferentes textos escritos.

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

O DESAFIO DO ENSINO DE LIBRAS E INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Lindivanda da Costa Sousa

Eixo: Educação Inclusiva

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.

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.

INTRODUÇÃO

Ao observar desabafos de professores em artigos e revistas em que o assunto em pauta é a inclusão em especial da criança surda, observa-se como alguns professores se sentem despreparados para lidar com essa nova realidade em receber um aluno surdo, que muitas vezes chega à escola sem se reconhecer sua própria identidade, pois muitas vezes os alunos crescem sem ter contato com outros surdos e não reconhecem entre seus pares, são educados pelos pais, que na maioria das vezes são ouvintes e que não buscam 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 é 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 apresenta e a criança entra na escola com gestos que aprendeu em casa para se relacionar e na escola não é compreendido pelo professor da sala, interprete 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 comecar um processo de inclusão através da compreensão de sua identidade. as crianças que ingressam 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 que não é inclusiva, porém a inclusão não acontece, falta a 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 tem direito de se comunicar e expressar através da sua Língua visual motora. Conforme Art. 1º da Lei 10.436:

Nas escolas bilíngues a necessidade 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 entendidos e deixados 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, porem com outros alunos surdos. Momento que para alguns alunos é 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 Interpretes 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 ira 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 inicio 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/19394.htm>. Acesso em: 13/05/2023

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 Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga-POR.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lindivanda da Costa Sousa

Eixo: Educação Infantil e Arte

RESUMO

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema. Este trabalho objetiva de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico e a Arte na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos, docentes e discentes sobre o assunto para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação.

Palavras-chave: Ludicidade, Arte, Educação Infantil

ABSTRACT

There are numerous authors who have addressed the subject and continue to study the topic. This work aims to broadly reflect on the importance of play and art in learning, especially during childhood, presenting the view of some theorists, teachers and students on the subject, for which it was elected as specific objectives: to discuss the importance of play for the children; present the views of Froebel, Vygotsky, Piaget and Wallon on the importance of playing for learning and; reflect on the need for play in education.

Keywords: Playfulness, Art, Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: acredita-se que através da Arte e o lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa; supõe-se que nossas crianças brincam cada vez menos e que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que como o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, a visão de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon possa ser valiosa como base para o trabalho pedagógico.

Baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar as visões sobre a importância do brincar para a aprendizagem infantil também após diversas leituras sobre os métodos de pesquisa, optei por questionário aberto e fechado para levantar os dados necessários o ensino da Educação Infantil das escolas municipais escolhidas como foco deste trabalho, funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo ensino infantil.

A maioria das escolas estão aptas ao trabalho lúdico, ambientes atrativos para o desenvolvimento cognitivo e motor, atendendo às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses mediante ao trabalho realizado na educação relato a importância do brincar, principalmente na infância e que as brincadeiras são relevantes como instrumento pedagógico onde fatores externos foram relacionados com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras a grande preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Nossas crianças, principalmente as menores, se deliciam em meio às tintas, pincéis, lápis coloridos, papéis diversos, instrumentos musicais, enfim, atividades que lhes desperte a possibilidade de expressar suas emoções, atualmente, todas as escolas possuem em sua grade curricular, o ensino de Arte, porém, na prática, seu estudo, tão importante para a formação integral dos indivíduos, é desenvolvido de forma incompleta e muitas vezes, até errônea em nossas escolas.

DESENVOLVIMENTO

Ao visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas, tornando-se, pra mim, o maior legado deste curso. Através de estudos, analisei e trabalhei diversos temas relacionados ao nosso dia a dia enquanto profissionais da educação com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias o ensino da Arte nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas.

Sobre a Arte e suas aplicações na escola, pois apesar dos avanços tecnológicos, ainda persistem práticas reprodutivas que não exploram a capacidade criativa nem valorizam a arte do aluno visa alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino.

Na apreciação da arte das crianças pouco a pouco, acabamos por perceber que temos na

arte um instrumento de educação e não simplesmente mais uma matéria a ensinar as crianças possuem uma arte, isto é, uma forma de expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas, seu estágio de desenvolvimento mental, e essa linguagem pictórica é uma coisa que existe com seu próprio mérito e não deve ser julgado pelos padrões adultos.

A arte desempenha um papel fundamental na educação das crianças; desenhar, pintar ou esculpir (criar) constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de suas experiências, para formar um novo significado do todo buscando informações e comprovações do assunto abordado para buscar discutir e apresentar a importância do ensino das artes na educação infantil.

Segundo os estudos de Read (1986), o uso da arte na educação para explicar determinados assuntos torna as aulas mais compreensíveis e de fácil percepção a arte nas crianças é importante, e por esta razão, trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual uma vez conhecida à tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana.

Através do lúdico e a Arte que a criança realiza a aprendizagem significativa. Ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

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

A arte tem um papel importantíssimo na vida do homem e no seu processo educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O envolvimento da arte em nosso dia a dia está muito além do que imaginamos, está no nosso modo de vestir, os lugares que escolhemos para sair, o que comemos, as músicas do momento. O importante é que possamos conhecer todos os costumes diferentes e aprender sobre eles e, principalmente, a conviver com as diferentes formas de expressão o ensino da arte tem, em uma das suas características, ensinar as pessoas a aprenderem a lidar com toda esta

diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Cunha (1999, p.10), “para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)”, assim, vale ressaltar que o professor deve fazer parte do processo criativo da criança, estimulando e deixando de lado seus estereótipos, deixando a criança livre para as suas descobertas.

A arte não é imitação, e sim, pura expressão e subjetividade e quando se faz uma releitura, implica em colocar e expressar o que se representou do artista e não, simplesmente, copiar a arte é assimilar a mensagem e exteriorizar sua própria ideia sobre este entendimento apresentar aos alunos materiais e deixar os alunos hajam sobre eles não é o suficiente, o professor deve colocar o aluno em situação que o faça criar, estimular a exteriorização de seus sentimentos, colocar sua personalidade na sua criação.

Caso contrario, não haverá criação o professor tem que mostrar ao seu aluno que a arte tem uma historia dentro de um contexto social, onde se era transmitido sentimentos de acordo com a época em que viviam e como o mundo foi se desenvolvendo ao longo dos ano explorar somente técnicas e materiais artísticos não fazem com que o aluno se envolva e de a sua interpretação sobre o que sente e o que vive, também sobre sua visão do cotidiano atual.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 09/01./2023

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

MÚSICA: PSICOLOGIA E NEUROCIÊNCIA

MENEZES, Lucia Teles - FAUESP¹

Eixo: música, psicologia e neurociência

RESUMO

O presente trabalho objetivou trabalhar reflexões e a importância da psicologia e música e a neurociência, a partir de uma pesquisa sobre esses temas. Mostraremos que a música faz parte da história e desenvolvimento do ser humano na terra, que a música evoca vários sentimentos e que ela está relacionada com a Psicologia e Neurociência. O artigo mostrará que a música em conjunto com a psicologia e a neurociência pode ser utilizada como ferramenta terapêutica. Esse tema possibilita um estudo que conseguimos entender que a música, a psicologia e a neurociência auxiliam o indivíduo a expressar a sua alteridade, sendo autêntico e demonstrando todas as suas potencialidades. Assim, conclui-se que a música, a psicologia e a neurociência permitem o crescimento e o desenvolvimento do ser humano. O objetivo desse artigo foi alcançado, ao mostrar a importância de se ter a música, a neurociência e psicologia nas nossas vidas.

Palavras-chave: Psicologia, Música, Neurociência, Terapia.

ABSTRACT

The present work aimed to work on reflections and the importance of psychology and music and neuroscience, based on research on these topics. We will show that music is part of the history and development of human beings on earth, that music evokes various feelings and that it is related to Psychology and Neuroscience. The article will show that music together with psychology and neuroscience can be used as a therapeutic tool. This theme makes possible a study that we can understand that music, psychology and neuroscience help the individual to express his otherness, being authentic and demonstrating all his potential. Thus, it is concluded that music, psychology and neuroscience allow the growth and development of human beings. The objective of this article was achieved, as it showed the importance of having music,

¹ Graduada: Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo UNIBAN (2010); Professora de Educação Infantil Prefeitura de São Paulo. Email: luciatelles2013@hotmail.com

neuroscience and psychology in our lives.

Keywords: Psychology, Music, Neuroscience, Therapy.

INTRODUÇÃO

A música acessa certas áreas sentimentais e do cérebro, desencadeando estímulos que nos fazem ativar uma ampla gama de sentimentos e emoções, ao mesmo tempo, em que expande a nossa capacidade criativa.

A sensibilidade que à música traz pode ajudar a melhorar:

- Concentração;
- Memória;
- Melhora a saúde mental;
- Coordenação motora.

A endorfina é liberada no nosso cérebro quando ouvimos uma música que gostamos. Este processo proporciona alívio natural da dor. A dopamina também é liberada, conseguindo induzir sentimentos, como:

- Otimismo;
- Força;
- Energia;
- Alerta.

Ele pode ser usado no processamento de música clássica para ritmos eletrônicos. Não tem uma cartilha a se seguir quanto ao uso da música como terapia, mas a música deve ser executada com ou para o paciente pelo musicoterapeuta. A música nos ajuda a manter o equilíbrio.

A música é dividida em três elementos:

- Melodia;
- Harmonia;
- Ritmo.

Uma melodia é uma organização simples de uma série de sons musicais que constituem os principais elementos da música.

Sentimentos que a música traz, são eles:

- Alegria;
- Erotismo;
- Relaxamento;
- Beleza;
- Sonho;
- Triunfo;
- Ansiedade;
- Medo;
- Triunfo;
- Tristeza;

- Animação;
- Aborrecimento;
- Diversão.

A música pode nos ajudar a lidar melhor com problemas, como:

- Depressão;
- Dores Crônicas;
- Estresse;
- Ansiedade.

A neurociência visa estudar o sistema nervoso humano e a música nos acompanha desde pequenos.

Neurociência e a música têm uma relação muito próxima e restrita, assim como a psicologia.

A psicologia também é uma das áreas que estuda o impacto da música no comportamento humano.

O intento da Psicologia da Música consiste em estudar a natureza dos processos perceptivos, cognitivos, motores, emocionais e psicossociais envolvidos na experiência musical. Como campo de investigação, a Psicologia da Música procura desvendar características comuns sobre os processos de percepção, produção, criação, assim como referentes às respostas e às formas de integração de músicas em suas vidas. (SANTOS, 2012, p.66)

Sabemos que a música pode ser trabalhada em conjunto com a educação, psicologia, na terapia, entre outros momentos e espaços das nossas vidas.

Dessa forma, a neurociência aliada à música é essencial para a vida humana.

Neste artigo pesquisamos a ligação e a importância da psicologia, música e a neurociência.

MUSICA: PSICOLOGIA E NEUROCIÊNCIA

A cultura do nosso País é muito diversificada, o que a torna rica. Somos a mistura de europeus, indígenas e africanos, o berço da nossa identidade cultural.

A música faz parte da humanidade desde tempos remotos e está presente em várias ocasiões, seja para celebrar momentos de felicidade ou de tristeza, marcar episódios importantes da vida ou, ainda, expressar de maneira artística questões que atravessam o social. Muitos se dedicam à música de modo a viverem como músicos ou aprendem a tocar instrumentos como prática de lazer. Esse envolvimento com a música pode dar-se desde a primeira infância e ser desenvolvido ao longo de toda a vida. (GOUVEIA, 2022, p. 68).

Muitos pesquisadores acreditam que a música é uma forma de desenvolver a mente humana, promover o equilíbrio, trazer um estado de espírito feliz, promover a concentração e desenvolver habilidades de raciocínio, especialmente em questões reflexivas que focam o pensamento.

Além de regular o nosso humor e nos ajudar a focar, a música também estimula a produção de substâncias associadas ao prazer. A música é uma forma eficaz de estimular o cérebro porque afeta diferentes áreas do cérebro, incluindo áreas envolvidas em:

- Audição;
- Coordenação motora;

- Atenção;
- Linguagem;
- Emoções;
- Memória;
- Habilidades de fala.

A representações neuropsicológicas que a música afeta são:

- Emoção;
- Fiscalização dos impulsos;
- Motivação.

Os nossos cérebros respondem automaticamente às ondas sonoras, seguindo o ritmo do som. Ao ouvirmos uma música animada, muitas vezes sentimos a urgência de sacudir os nossos corpos e já nos sentimos animados e felizes.

A música clássica, cujos ritmos são semelhantes aos do coração humano, pode aliviar a ansiedade e a depressão, afirmam os pesquisadores.

Se a música tem um andamento mais lento, temos uma sensação de paz e serenidade. Isso acontece porque a nossa frequência cardíaca tende a sincronizar com o ritmo do som. A música mais agitada tende a nos deixar mais alegre, mais alto astral nos deixando mais alertados.

As influências da música no comportamento humano são categorizadas, de acordo com Weigsding e Barbosa (2014), em dois estilos musicais: a sedativa e a estimulante. As músicas de estilo sedativo são compostas por arranjos simples, andamentos lentos, harmonias suaves e leves variações musicais, caracterizadas pelo efeito relaxante que produzem, com a redução da respiração, da frequência cardíaca e pressão arterial. Por outro lado, a música estimulante produz um efeito de aumento do ritmo respiratório, da pressão arterial, dos batimentos cardíacos em consequência da ativação autônoma simpática que produz sensação de alerta. (TEIXEIRA, 2017, p.10).

A música, por mais inócua que pareça, consegue provocar fortes reações emocionais.

A capacidade da música de evocar emoções é uma das suas características mais bem reconhecidas pelos ouvintes. Desde a Antiguidade, discute-se a capacidade da música em evocar sentimentos. PLATÃO, em A República, discorre sobre a impressão de traços morais em indivíduos a partir da experiência musical. Para PLATÃO, determinados modos (escalas em que a música grega era baseada) tinham a capacidade de imprimir diferentes traços morais específicos nos indivíduos. (ROCHA; BOGGIO, 2013, p.136).

A música, na maioria das vezes ou como a entendemos hoje, é uma criação humana que transmitirá ideias e ideais, amor e emoções, conhecimentos e culturas. Por exemplo, podemos associar algumas músicas a uma determinada região ou cultura.

A musicoterapia trabalha a criatividade, as habilidades de comunicação do indivíduo e pode até influenciar o comportamento e o consumo humano.

As sessões de musicoterapia tiveram um aumento na autoestima, uma redução significativa na depressão e melhores habilidades de comunicação e interação em comparação com o grupo controle.

Sabemos que a música é a expressão da alma humana, utilizada nos momentos de alegria, nas festas e comemorações, nos momentos de tristeza, nos cultos religiosos e até no tratamento de determinadas patologias.

Com os avanços da neurociência, já é possível mapear como a música atua no sistema nervoso e as respostas físicas e mentais que ela produz nesse processo.

A psicologia a música trabalha para compreender a música e a psique humana, com base no seu suporte teórico.

Falar da contribuição da psicologia e da neurociência para o entendimento da música, temos áreas de conhecimento muito amplas e uma fusão entre elas é possível.

Diferentes tipos de música desencadeiam uma série de reações no corpo humano, evocando diferentes emoções e revivendo memórias. Portanto, ouvir música é mais do que lazer, a música pode ser terapêutica e pode fazer parte de uma estratégia para ativar regiões do cérebro para despertar o potencial de aprendizado, convívio e evolução humana.

Tocar um instrumento e até ouvir música libera endorfina, hormônio responsável pelo bem-estar no cérebro, por isso nos sentimos bem quando estamos envolvidos com a música, e isso acontece no nosso dia a dia.

Aprender a tocar instrumento musical é bom porque nos dá uma sensação de libera hormônios associados à alegria.

O cérebro do músico é completamente diferente do de um não músico. Existem áreas muito mais desenvolvidas do ponto de vista neurológico que favorecem a aprendizagem diferencial.

Além disso, a evidência de que várias regiões do cérebro atuam juntas na percepção do som sugere que o desenvolvimento das funções musicais advém de posições complexas, complementares e divergentes.

A música pode acionar várias áreas do cérebro, ativando pontos como:

- Atenção;
- Raciocínio;
- Memória.

Para ROCHA e BOGGIO (2012, p.132) a música está presente na vida das pessoas de diversas formas, seja ouvindo música no celular, no carro, em shows ou tocando instrumento musical.

O som é decodificado pelo cérebro quando o nervo auditivo transmite vibrações sonoras ao núcleo coclear (espaço triangular do ouvido interno), sendo um dos dois grupos no tronco cerebral.

Sobre como nós humanos organizamos e dominamos linguagem e a música ROCHA e BOGGIO (2012, p.132), falam: “Apesar da existência do canto dos pássaros e alguns tipos de comunicação entre primatas e baleias, por exemplo, nenhuma outra espécie possui esses dois domínios organizados da maneira como são nos seres humanos”.

Sobre a Linguagem e a comunicação na música:

Música, portanto, é linguagem, é ferramenta de comunicação com signos próprios, é instrumento cultural que suscita carga emocional e reflexiva, transmitindo mensagens que podem perdurar por gerações. Além disso, é um complexo estrutural, composto por harmonia, melodia e ritmo.

Verdadeira fonte de ricos estímulos que, quando em contato com o cérebro, ativa diversas áreas que se relacionam e interagem entre si, obtendo como respostas no indivíduo experiências perceptuais no âmbito subjetivo-psicológico e biológico de seu organismo. (GOUVEIA, 2022, p.73).

A memória ocorre realizando conexões entre neurônios ou células nervosas no cérebro. Essas conexões são conectadas por pontos chamados sinapses. Relembrar processos. A memória é a capacidade de armazenar informações para poderem ser recuperadas quando tentamos lembrá-las.

De um lado está a neurociência, que lida com a objetividade dos dados e sinais que mapeiam a atividade cerebral. Há a música, por outro lado, que não pode ser compreendida sem considerar a subjetividade, a participação lúdica e a transição que caracterizam a arte.

A neurociência, por meio de pesquisas e testes, confirmou que a música é a atividade humana mais complexa que existe, pois quando fazemos música, usamos praticamente todos os nossos órgãos, sua máquina neural.

A neurociência mapeou o nível de atividade musical no cérebro.

Ao longo dos anos, pesquisadores têm realizado estudos voltados aos efeitos que a música tem sobre o cérebro, e o uso das neuroimagens tornou-se uma ferramenta importante na descoberta das áreas cerebrais envolvidas no processo musical. (GOUVEIA, 2022, p.68).

A neurociência tenta explicar como o cérebro responde aos estímulos sensoriais e como o indivíduo interage com o meio em que vive, onde expressa as suas emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou levantar reflexões sobre a neurociência, a psicologia e a música. Como esses três temas são importantes para o desenvolvimento e o crescimento do ser humano da terra.

Essas três áreas, tem uma estreita relação, a psicologia e a neurociência confirmam que a música tem um grande impacto no cérebro e no emocional do humano.

O trabalho afirma que a partir de estudos fundamentados nas relações entre a música, a psicologia, a neurociência e o ser humano, fica claro que a música é uma ferramenta no desenvolvimento humano, pois ela consegue mexer no nosso lado cerebral e emocional, essas relações na prática clínica são de grande importância para vida humana.

O estudo retrata a importância do estímulo musical desenvolvimento do indivíduo e como o cérebro e o emocional reagem e agem mediante aos estímulos musicais.

BIBLIOGRAFIA

DAL ZOTTO, Mario Gilvani. **A importância da música no processo ensino aprendizagem.** 2018. 39 f. Monografia de Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/>>. Acesso em 20 de maio de 2023.

GOUVEIA, Cristiana Clara. **A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: Apontamentos neuropsicológicos e revisão narrativa de estudos das neurociências.** Mosaico: Estudos em Psicologia, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.84, jan-jun, 2022.

ROCHA, Viviane Cristina da. BOGGIO, Paulo Sérgio. **A música por uma óptica neurocientífica.** PER MUSI – Revista Acadêmica de Música – n.27, 236 p., jan. - jun., 2013. Disponível em:< <https://www.scielo.br/>>. Acesso em 20 de junho de 2023.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. **Psicologia da Música: Aportes Teóricos e Metodológicos por mais de um Século.** Música em Perspectiva v.5 n.1, março 2012 p.90. 2012.

TEIXEIRA, Jéssica dos Santos. **A Influência da Música no Processo Cognitivo e Emocional da Criança e sua Utilização como Instrumento Pedagógico.** Viçosa-MG, 2017. Disponível em:< <https://ped.ufv.br/>>. Acesso em 20 de junho de 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

MENEZES, Lucia Teles¹ - FAUESP

Eixo: música e educação

RESUMO

O objetivo deste artigo é apontar pontos positivos e a importância de se trabalhar música na educação brasileira. Abordaremos pontos importantes para nossa formação educacional, como pontos históricos e legislativos. Também discutiremos a formação de professores e demais profissionais da educação no ambiente escolar na área da arte, pois sabemos que a boa didática é indispensável para melhorar o processo de ensino e construir uma sociedade igualitária. Sendo as artes uma parte obrigatória da educação básica em todos os níveis devido à Lei n. 9.394/96, vimos sua importância na vida educacional dos alunos desde a tenra idade. A música desenvolve os aspectos físicos, cognitivos e emocionais, em que a educação acontece para a vida, permitindo que o aluno possa ser um cidadão crítico. O artigo mostrará que devemos reconhecer a importância da música no processo de ensino e como ela auxilia na vida social e emocional do indivíduo.

Palavras-chave: Arte; Música; Musicoterapia; Educação; Escola.

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the importance of music for Brazilian education. We will address important points for our educational background, such as historical and legislative points. We will also discuss the training of teachers and other education professionals in the school environment in the field of art, as we know that good teaching is essential to improve the teaching process and build an egalitarian society. As the arts are a mandatory part of basic education at all levels due to Law n. 9,394/96, we saw its importance in the educational life of students from an early age. Music develops the physical, cognitive and emotional aspects, in which education happens for life, allowing the student to be a critical citizen. The article will show that we must recognize the importance of music in the teaching process and how it helps

¹ Graduada: Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo UNIBAN (2010); Professora de Educação Infantil Prefeitura de São Paulo. Email: luciatelles2013@hotmail.com

in social life and emotional of the individual.

Keywords: Art; Music; music therapy; Education; School.

INTRODUÇÃO

A música pode ser um remédio, quando tocamos um instrumento ou ouvimos uma música, ela atua em diversas áreas do cérebro. Em outras palavras, as áreas responsáveis por nossos movimentos, memória, linguagem e sentimentos interpretam os estímulos sonoros.

Uma das expressões artísticas mais antigas da humanidade é a música. Através dela o indivíduo pode se expressar, se comunicar e interagir com o mundo. Podemos salientar a presença da música antes da formação do homem, pois nos relatos bíblicos encontramos a presença dela sendo realizado por anjos, que segundo o livro de Apocalipse fazem isto incessantemente diante de um trono onde está assentado O Deus Todo Poderoso (Apóc. 7:11,12). (SANTANA, 2016, p.4).

O objetivo da educação musical é proporcionar aos alunos uma educação mais humana, na qual se desenvolva a motricidade, a concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, ouvir e respeitar o próximo.

No Art.26 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 fala sobre a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas: “§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A instrução musical cria um espaço para os alunos se expressarem e se comunicarem, desenvolvendo sua apreciação e exposição a diferentes contextos culturais e históricos

A música em sala de aula não deve ser utilizada apenas como atividade lúdica, mas sim como ferramenta de disciplina e combate às dificuldades de aprendizagem e memorização de conteúdo ou como recurso para o desenvolvimento do aluno.

Na educação infantil a música é muito usada no processo educacional das crianças. Ouvir música e trabalhar a ludicidade com as crianças é muito importante para o seu desenvolvimento emocional e social, entre outros resultados positivos.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (DAL ZOTTO, 2018, p.29).

Desenvolver atividades com o auxílio da música desenvolve a percepção auditiva, a autoexpressão, a sensação rítmica e proporciona condições para o desenvolvimento integral do aluno, além de favorecer o gosto estético, fatores que podem ser explorados no ensino.

O principal intuito do trabalho com música nas escolas não é instruir a criança a tocar um

instrumento, mas sim ajudar a criança a se desenvolver plenamente.

A sensibilidade que à música trás pode ajudar a melhorar:

- Concentração;
- Memória;
- Melhora a saúde mental;
- Coordenação motora.

Assim, a criança possui maior aptidão de consignar e reconhecer os diferentes timbres ao seu redor. Este artigo considerará a música como ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo em nossa sociedade.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

A cultura brasileira é muito diversificada e é exatamente isso que a torna tão rica. Somos a mistura de europeus, indígenas e africanos, estas duas últimas culturas são o berço da nossa identidade cultural.

Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (DAL ZOTTO, 2018, p.29).

Segundo SANTANA (2016, p.9): “A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc”.

A música permite a expressão emocional, proporciona prazer estético, entretém, comunica, provoca respostas físicas, conduz à conformidade com as normas sociais, válidas instituições sociais e ritos religiosos, também contribui para a continuidade e estabilidade da Cultura.

Sobre a música ser uma linguagem SANTANA (2016, p.9), diz: “A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (RCNEI, 1998, p.45).

Estes são os três elementos da música que formam o estilo.

- Melodia;
- Ritmo;
- Harmonia.

Para os alunos a música em sala de aula permite:

- Competências de observação;

- Compreensão e descrição;
- Pensamento crítico.

A música oferece um meio de imagem e criação, contribuindo para a autoexpressão e criatividade. É uma forma de entender nossa herança cultural, bem como outras culturas passadas e presentes. A música contribui para o desenvolvimento:

- Socioafetivo;
- Linguístico;
- Cognitivo;
- Psicomotor.

Além de contribuir para o desenvolvimento educacional do indivíduo.

A música também melhora as técnicas de reabilitação física e cognitiva, além disso, influencia fatores individuais e sociais, fortalece vínculos e compartilha emoções, ao aumentar nossa percepção de que o outro faz parte do nosso sistema de referência.

O aluno aprende de maneira mais humanizada quando a música é usada como mais uma ferramenta na escola facilitando o processo de ensino, desse aluno que tem a assimilação maior das seguintes questões:

- Ouvir de forma ativa e reflexiva;
- Exercitar sua sensibilidade;
- Desenvolve a concentração e memória

O conhecimento de acordes, ritmo e batida é baseado em vários conceitos da música, mas também está relacionado a aspectos emocionais, sociais e culturais que a tornam multidisciplinar.

[...] nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BRASIL, 2018, p.81).

Podemos aprender uma lição de história se prestarmos atenção às letras das canções. O professor pode, por exemplo, pedir para os alunos contextualizar os instrumentos utilizados na música, com:

- A época;
- Região;
- Grupo social;
- Costumes.

Quando trabalhamos a música aos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve:

- Capacidade de associar;
- Desenvolvimento integral;
- Comunicação;
- Informações culturais;
- Valores históricos e sociais.

A música na educação infantil desperta as pessoas, é benéfica para a socialização, ajuda na alfabetização, ajuda a lidar com os sentimentos, estimula a coordenação motora e a percepção

sonora.

O professor deve estar preparado para saber lidar com as dificuldades que se encontra nas instituições educacionais que muitas vezes não está preparada para se ter ambientes específicos para essas aulas, por isso é preciso um profissional qualificado para dar aulas de artes na sala de aula.

Sobre essa perspectiva na RCNEI (1998, p.62), nos fala sobre a organização para diferentes atividades para se trabalhar arte nas escolas: “Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras etc., auxilia o desenvolvimento da autonomia”

Na RCNEI (1998), fala que a música faz parte da formação da criança:

Essa estrutura se apoia em uma organização por idades — crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos — e se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e matemática. (RCNEI, 1998, p.43).

A música na educação para crianças, trabalha:

- Coordenação motora;
- Estimula habilidades básicas para a educação socioemocional;
- Percepção sonora das crianças;
- Alfabetização.

A música deve evocar comportamentos motores e gestuais voltados para atividades lúdicas como alfabetização, escrita, leitura, e que facilitem a compreensão e associação de códigos linguísticos e signos que criam a construção do conhecimento.

Nas escolas a música deve existir nas atividades motoras, por meio de

- Ginásticas;
- Exercícios rítmicos;
- Brincadeiras;
- Rodas de canto.

Nessas atividades as crianças desenvolvem a linguagem musical e a corporal, na organização do tempo, espaço e energia.

A musicalização na educação infantil trabalha através de atividades diversas de movimentos (danças, gestos, jogos, relaxamento, brincadeiras e interpretações e etc.), fazendo com que as crianças tenham um contato mais íntimo com a música, oportuniza momentos de criatividade que podem ser a chave para que a música não seja vista apenas como uma combinação de sons, mas como uma das mais belas artes e como um meio privilegiado de favorecer a alfabetização, que é antes de tudo uma alfabetização corpora. (SANTANA, 2016, p.4).

A música desenvolve e promover vários pontos positivos para o indivíduo como o equilíbrio, sensação de bem-estar, a concentração e o desenvolvimento da mente.

Um professor pode usar diferentes músicas dentro e fora da sala de aula para estimular a curiosidade dos alunos, perguntando-lhes sobre a cultura a que pertencem e traçando suas

características a partir daí. Durante o ano letivo, o educador pode se envolver em jogos e brincadeiras, cantadas e ritmadas, envolvendo dança e improvisação musical e movimentos corporais.

Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. (BRASIL, 2018, p. 54)

A escola que trabalha a música no ensino aprendizagem ajuda no desenvolvimento do vocabulário do aluno, pois ele aprende palavras novas e diferentes do seu cotidiano. Além disso, ajuda na melhor expressão ao trabalhar com o tempo e a entonação musical.

Constrói-se o desenvolvimento e o conhecimento multidisciplinar, quando se usa música como ferramenta educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo mostrou nessa pesquisa sobre a importância da música no processo da vida educacional dos alunos.

Também se confirmou nesse artigo como é importante se ter profissionais capacitados para usar a música como mais uma ferramenta para a educação nas escolas.

A música deve fazer parte da realidade escolar e do cotidiano dos alunos, afinal escutamos música desde a barriga das nossas mães, a música faz parte das nossas vidas desde sempre.

Diálogo entre professores de artes formados em música e aqueles sem educação musical especial, incorporando conteúdos musicais no currículo escolar. Cabe aos professores criar essa construção de conhecimento em música para que os ambientes escolares se transformem em ambientes musicais onde a cultura musical faça parte da vida intelectual, cultural e afetiva, transformando as vidas dos alunos.

A escola é exemplo de construção de conhecimento, nela está a estrutura, que planeja trabalhar a capacidade humana aprendida e apurada e permite ao aluno construir-se e reconhecer-se enquanto indivíduo e ser social. A música como uma arte pode ser um norteador quando esta tem potencial para as relações sociais.

Esse debate sobre a música nas escolas desde a tenra idade, nos faz enxergar que a música é importante para todos, com ela relaxamos, brincamos, aprendemos, demonstramos sentimentos e nos expressamos melhor.

Este artigo destaca todos os pontos positivos e os resultados obtidos quando se trabalha com música no processo de ensino.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/>>. Acesso em 20 de maio de 2023.

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

ZOTTO, Mario Gilvani. **A importância da música no processo ensino aprendizagem.** 2018. 39 f. Monografia de Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/>>. Acesso em 20 de maio de 2023.

SANTANA, Sthéfane Rezende Mendonça. **A Música como Instrumentos no Processo de ensino Aprendizagem na educação Infantil.** Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/>>. Acesso em 20 de maio de 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO

MENEZES, Lucia Teles¹ - FAUESP

Eixo: musicoterapia e educação

RESUMO

Este artigo irá comprovar a importância da Musicoterapia na educação, terá um breve resumo sobre o que é musicoterapia, como trabalhar a musicoterapia na escola. O objetivo da musicoterapia é a ativação do potencial criativo psicológico, biológico, cultural e da competência comunicativa para os alunos. A pesquisa mostrara a importância de se ter profissionais capacitados nas escolas, também abordaremos a importância de cursos de pós-graduação na área para professores que serão os mediadores dessa ferramenta no espaço educacional. Com resultados positivos da musicoterapia na vida escolar, precisamos sempre reforçar a importância de o professor em sempre estar buscando mecanismos para o desenvolvimento dos seus alunos. O artigo mostra a importância da musicoterapia para o ensino aprendizagem na construção da vida social, emocional e profissional dos alunos.

Palavras-chave: Musica, Educação, Terapia, Musicoterapia, Ensino.

ABSTRACT

This article will prove the importance of music therapy in education, it will have a brief summary of what music therapy is, how to work with music therapy at school. The objective of music therapy is to activate the psychological, biological, cultural creative potential and communicative competence for students. The research will show the importance of having trained professionals in schools, we will also address the importance of postgraduate courses in the area for teachers who will be the mediators of this tool in the educational space. With positive results from music therapy in school life, we always need to reinforce the importance of the teacher in always looking for mechanisms for the development of his students. The article shows the importance of music therapy for teaching and learning in the construction of students' social, emotional and professional lives.

Keywords: Music, Education, Therapy, Music Therapy, Education.

Graduada em Pedagogia (2010); E-mail: luciatelles2013@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A música e a ludicidade nos estimulam desde os primeiros anos de vida, promovendo assim a interação com o mundo que nos rodeia.

Tem como premissa que todas as pessoas possuem uma musicalidade inata, independente de suas limitações e deficiências, chamada de “music child”. Tal musicalidade, permite que a música atue como comunicação, sensibilizando e facilitando a relação deste indivíduo com o meio social. (ROMÃO, 2015, p.1717).

A musicoterapia consegue ser sobretudo útil para pessoas que têm dificuldade de se expressar. Portanto, é bastante indicada para pessoas com distúrbios de comunicação, dessa forma, ela pode contribuir para a socialização, mas também é indicada para quem tem problemas neurológicos.

A Musicoterapia trabalha para que haja mudanças na vida das pessoas, interagindo e acessando através da música campos e caminhos ainda obscuros para este indivíduo. Ela abre canais de comunicação verbais e/ou não verbais que ampliam as possibilidades reais de seus participantes. (ROMÃO, 2015, p.1716).

Essas são algumas das razões pelas quais a musicoterapia também é altamente recomendada para o tratamento de depressão, estresse, ansiedade e outras condições neuropsiquiátricas.

Necessitamos saber as diferenças e semelhanças entre a musicalização e a musicoterapia.

- Musicalização: campo de estudo da música que visa apresentar elementos que levem os alunos ao desenvolvimento integral;
- Musicoterapia: é a união da arte com o bem-estar que promove a comunicação, a expressão e o aprendizado. Também visa facilitar a relação entre a organização e o indivíduo.

Desde os primeiros anos de vida, somos estimulados e apresentados à música e à brincadeira, promovendo assim a interação com o mundo que nos rodeia.

Às vezes estamos tristes ou deprimidos, ouvimos músicas que sabemos que nos farão felizes e nos ajudarão nesses dias ruins, também ouvimos música quando estamos na lama famosos devido a um relacionamento que não está indo bem ou está em crise.

Temos essa atitude quando ouvir música mexe com nossas emoções, muitas vezes sem perceber, de forma automática. Por exemplo, é uma ferramenta poderosa para trabalhar com pessoas com depressão, ansiedade e autismo.

A música pode ser utilizada em diversas situações sendo uma delas o uso terapêutico. Esta modalidade tem se desenvolvido como um campo de trabalho com metodologia, critérios éticos e normas técnicas, entretanto a Musicoterapia ainda é vista como uma forma de relaxar, que pode ser realizada por qualquer pessoa que possua um conhecimento musical. (ROMÃO, 2015, p.1714).

A música na educação é uma atividade social, por atuar em grupos, bem como uma ferramenta educacional para o desenvolvimento psicológico, motor e social do grupo. A música é uma ferramenta de inclusão nas escolas.

A musicoterapia estimula e potencializa o aprendizado e contribui para uma efetiva inclusão escolar e social, ao promover a autoestima, o autorreconhecimento e o relacionamento não inibitórios com outras pessoas.

Técnicas aplicadas na musicoterapia:

- Receptivo: quando se toca música para o paciente;
- Ativo: ao cantar, dançar ou tocar um instrumento musical com o musicoterapeuta.

A musicoterapia visa evoluir o potencial do indivíduo e restabelecer o seu funcionamento, conseguindo assim uma melhor introversão e integração, assim tendo uma melhor qualidade de vida.

Como resposta para a pesquisa

Na musicoterapia existem técnicas, as mais usadas são:

- Recriação Musical;
- Audição;
- Composição;
- Improvisação.

Neste estudo, serão estudados os seguintes temas: música e ludicidade na educação.

O objetivo geral deste trabalho é pesquisar e fornece mais informações sobre o tema escolhido. Examinar as referências teóricas existentes relacionadas a este tema e por fim listar a importância da Musicoterapia na educação.

MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO

A musicoterapia em sala de aula facilita o ensino e a aprendizagem dos alunos, sendo importante que essas aulas e momentos sejam ministrados por profissionais capacitados com formação na área.

Existem dois tipos de Musicoterapia.

- Musicoterapia Ativa: os pacientes aprendem e participam da produção da música;
- Musicoterapia Receptiva: O paciente escuta e observa a música tocada para ele pelo terapeuta.

Um musicoterapeuta profissional possui um curso ou pós-graduação para aplicar a música como terapia a uma variedade de situações de necessidade encontradas em sala de aula.

Os Musicoterapeutas, hoje habilitados através de bacharelados ou pós-graduações, tiveram como começo profissional uma prática baseada na intuição e na necessidade em ajudar o próximo. Talvez este começo tenha contribuído para a impressão errônea que se tem sobre esta profissão. (ROMÃO, 2015, p. 1714).

Uma das ferramentas que um professor pode utilizar é a musicoterapia, confirmando a importância de os profissionais da educação estarem preparados para saber lidar com essa diversidade em sala de aula. As escolas devem estar preparadas para trabalhar a musicoterapia nas escolas.

A música associada à terapia torna as atividades mais agradáveis, conecta professor e aluno

e aumenta a afetividade no contexto da sala de aula e leva para a vida em sociedade.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2018, p.196).

Na educação pré-escolar instruir as crianças com fantoches ou cantando com crianças, também uma forma de eles ouvir música.

Desenvolver as habilidades musicais das crianças na escola é essencial porque, além de desenvolver a sensibilidade musical, também ajuda nas habilidades:

- Concentração;
- Memória;
- Coordenação motora;
- Interação social;
- Disciplina.

Sobre os benefícios que a música trás para a vida o indivíduo SOUZA (2008), diz: “auxiliam no tratamento de dores, nos transtornos bipolares, regressões de memória, prevenção do estresse, na depressão e outras”.

Com a música, as crianças praticam suas habilidades e se beneficiam da coordenação motora e dos reflexos.

A musicoterapia trabalha unindo arte e bem-estar, ajudando a apoiar a comunicação, a expressão e o aprendizado.

É importante valorizarmos os professores como facilitadores dessa ferramenta tão necessária para trabalhar a musicoterapia em sala de aula.

Na educação pré-escolar instruir com instrumentos fantoches ou cantando com crianças, é uma forma de eles aprenderem com música.

A musicoterapia ativa o potencial da criança:

- Habilidades criativas e de comunicação;
- Impulsionar os aspectos psicológico, biológico e cultural.

A musicoterapia é uma ciência que utiliza o som, a música, o corpo e os elementos sonoros para tratar, reeducar, reabilitar e curar indivíduos com várias patologias ou como medida para restabelecer o equilíbrio entre mente, corpo e o mundo exterior.

A musicoterapia também é muito usada na educação especial, com resultados positivos essa nova ferramenta tem muitos benefícios para crianças com necessidades especiais.

Os benefícios que a musicoterapia pode oferecer para indivíduos com autismo incluem:

- Redução do estresse;
- Melhor expressão de emoções;
- Melhor comunicação.

Consegue ser aproveitado em todas as áreas de necessidade, como: saúde, reabilitação, atividades preventivas, ou aperfeiçoar a qualidade de vida.

A musicoterapia trata pacientes com música. As técnicas de musicoterapia promovem o bem-estar por meio de uma variedade de métodos profissionais com música, levar prevenção e promoção da saúde a todos.

A musicoterapia possui diversos benefícios como:

- Melhora o humor;
- Aumenta a disposição;
- Reduz a ansiedade, o stress e a depressão;
- Reduz o isolamento social;
- Melhora a expressão corporal;
- Melhora a capacidade de comunicação;
- Ajuda a lidar com o estresse;
- Ajuda a desenvolver e aprender formas de regular as emoções.

A música, estudada como parte da educação é uma atividade social, considerando que atua em grupos, bem como uma ferramenta educacional para o desenvolvimento psicológico, motor e social dos alunos.

Musicoterapia tem o objetivo de capacitar o indivíduo a conseguir o comprometimento e organização necessários para que estejam plenamente capacitados para enfrentar os desafios cotidianos da vida social.

As técnicas mais utilizadas na musicoterapia são:

- Improvisação,
- Escuta,
- Composição,
- Recriação musical.

A musicoterapia pode ser usada como uma ferramenta de comunicação para pessoas com dificuldades de comunicação e interação, visando desenvolver o potencial e restaurar a função, capacitar o indivíduo para uma melhor integração interpessoal, melhorando assim a qualidade de vida.

A musicoterapia é uma abordagem eficaz e profunda para o desenvolvimento dessas habilidades em crianças com dificuldade no ensino ou convivência.

A música ocupa um papel necessário na educação das crianças. Contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioemocional, cognitivo e da linguagem, além de ser um recurso terapêutico de apoio à aprendizagem.

Para BNCC (2018) a música é:

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

Na BNCC (2018), afirma a importância e os benefícios da arte no ensino fundamental:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes

a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2018, p.193).

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no quadro: Campo de “Traços, Sons, Cores e Formas” especifica o ano de cada crianças e as atividades para cada uma da etapa da vida escolar delas:

- Bebês (zero a 1 ano e 6 meses): Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente;
- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música;
- Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses): Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Na BNCC (2018), fala sobre as diferentes linguagens, entre elas a música como forma de se comunicar e de se expressar.

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BRASIL, 2018, p.41).

A musicoterapia é um campo de conhecimento e prática que proporciona vivências musicais com finalidades terapêuticas, como:

- Desenvolvimento socioemocional;
- Linguagem;
- Comunicação;
- Autorregulação.

Sabemos que conhecer, observar, ouvir e manusear instrumentos musicais é uma atividade apreciada pelas crianças e as ajuda a aprender as propriedades acústicas de diferentes materiais.

A musicoterapia pode proporcionar resultados efetivos no desenvolvimento pessoal e intelectual vida de cada indivíduo, e no desenvolvimento cognitivo para promover a aprendizagem desses alunos.

A musicoterapia utiliza a música instrumentais ou cantadas. A musicoterapia é uma ferramenta importante para resultados positivos para pacientes com ansiedade e depressão.

Instrumentos musicais usados na Musicoterapia:

- Flauta;
- Piano;
- Teclado;
- Violão;
- Tambores.

A musicoterapia melhora o humor e a qualidade de vida dos alunos, melhorando assim o processo de ensino e aprendizagem. Ele, portanto, examina as respostas individuais a estímulos acústicos e musicais sendo projetado para facilitar a comunicação e os relacionamentos, a motivação e o aprendizado dos alunos.

Música afeta nosso humor e saúde, pode neutralizar situações estressantes e marcar positivamente eventos memoráveis.

A música tem endereço certo, desvenda paisagens, cenários e abre campo para a sensibilidade. É puro sentimento, é a sublimação dos sentimentos, é o veículo de harmonização dos seres humanos e dos animais. Ouvir uma suave melodia tranquiliza e prepara um novo amanhecer. (SOUZA, 2008, p.12)

A musicoterapia aborda os efeitos das ondas sonoras no corpo e as associações mentais que a música evoca.

Para BLAT (2000): “Do ponto de vista psicológico, a musicoterapia favorece o desenvolvimento emocional e afetivo. O ritmo ameniza a ansiedade do cotidiano, o estresse, a insônia e estimula a criatividade. Fisicamente, a técnica ativa o tato e o ouvido, a circulação sanguínea, a respiração e os reflexos”.

De acordo com a definição da World Federation of Music Therapy, Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva), para desenvolver potenciais ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida. (Souza, 2008, p.10).

A música é analisada de um ponto de vista holístico, lúdico e, ao mesmo tempo, mecânico. Cada estilo ou som estimula mais indivíduos de acordo com seu contexto social, formação musical e preferências pessoais.

A música é a estrela principal utilizada e trabalhada com objetivos específicos que vão além daqueles desejados pelo seu intérprete/terapeuta estando sempre em função do tratamento ou da pessoa que desejamos comunicar. Utilizando-se de todos os elementos que a música nos oferece, timbres, ritmos, melodias, ruídos, e muitos outros em conjunto com a relação terapêutica estabelecida entre pessoa e o musicoterapeuta, observamos a musicoterapia acontecer. (ROMÃO, 2015, p.1720).

Na educação, os professores usam a musicoterapia para complementar o processo de ensino no processo de aprendizagem do aluno.

Com tantos resultados positivos para nossas crianças, é importante que as escolas e seus profissionais estejam preparados para lidar com a educação especial nas escolas.

Os resultados da musicoterapia podem ser sentidos nos aspectos:

- Mentais;
- Afetivos;
- Sensoriais;
- Criativos.

Usar a musicoterapia como ferramenta de aprendizado beneficia os alunos de várias maneiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resposta para a pesquisa feita, identificamos que a musicoterapia contém técnicas e procedimentos que podem ajudar o ensino para educadores das nossas crianças nas escolas.

Por meio da musicoterapia, as crianças têm oportunidades de desenvolvimento, ao desenvolverem a linguagem e a atenção, além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia.

O artigo mostrou a importância da musicoterapia como recurso terapêutico e pedagógico na educação.

A música desenvolve habilidades emocionais e a brincadeira é muito benéfica para que as crianças se tornem adultos produtivos, respeitáveis e equilibrados.

Este estudo nos mostra que as crianças aprenderão mais com a musicoterapia e confirma a importância da musicoterapia no processo de ensino.

Também confirma a importância de professores que mediam aulas com jogos e músicas, trabalhar com o lúdico é importante principalmente na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BLAT, Jorge. **Melodia e harmonia ditam o ritmo do corpo**. Site da Folha Online. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/>>. Acesso em 17 de maio de 2023.

GIMENEZ, Marli.; GONÇALVES, Pedro; AMORIM, Scheila. **Musicoterapia e a Educação Inclusiva**. Revista Brasileira de Musicoterapia. Ano XIII, n. 11, 2011. Disponível em: <<https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/>>. Acesso em 16 de maio de 2023.

ROMÃO, Suzanne Liselee Schulz. **Diferentes Caminhos da Música – Um olhar Sobre a Musicoterapia**. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 19 a 22 de outubro, 2015. Colloquium Humanarum, vol. 12, n. Especial, 2015, p.1713-1720. ISSN:1809-8207.DOI: 10.5747/ch.2015.v12. Universidade Federal de São Paulo - USP. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/>>. Acesso em 16 de maio de 2023.

SOUZA, Delci Alves. **Musicoterapia: Conhecimento, Equilíbrio, Saúde Mental e Bem Estar**. RGM: 4.0978-6. PRPG – Universidade Cruzeiro do Sul - São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.luzespirita.org.br/>>. Acesso em 16 de maio de 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria das Graças Carvalho de Quadros - FAUESP

RESUMO

Este trabalho busca mostrar que a Alfabetização dentro da Educação Básica Infantil gera um grande desenvolvimento na criança na hora do seu aprendizado implantado desde cedo na Educação Básica Infantil vem possibilitar e criar maior envolvimento em sala de aula percebido com o avanço da aprendizagem na criança e, verificamos algumas formas em que a Alfabetização Científica leva a contribuir com a Educação Básica Infantil.

Com a metodologia usada de uma pesquisa bibliográfica foi verificada a enorme contribuição para o Ensino Básico, podemos perceber que a Alfabetização se torna válida para ser apresentada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo e no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Educação Básica.

ABSTRACT

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

Keywords: Scientific literacy. Child education. Science teaching.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

O Ensino de Ciências tem objetivo, preparar com mais propriedade os alunos para o exercício da cidadania, também, acreditamos que a Alfabetização Científica se construa como “processo pelo qual se capacita um indivíduo a ler, compreender e expressar opinião sobre

assuntos que envolvam a Ciência” (Delizoicov & Lorenzetti, 2008, p. 03).

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

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

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

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

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

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

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

As regras, os valores e os conhecimentos, é construído pela ação sobre o meio físico e social, assim, cabe ao educador oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas para desenvolver a autonomia e a cooperação também, expressar seu ponto de vista.

O uso de instrumentos como bolas, cordas, escorregador, colchonetes ou até imagens

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

OS AVANÇOS NA HISTÓRIA BRASILEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO

Maria das Graças Carvalho de Quadros

Eixo: Educação

RESUMO

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

Palavras-chave: História, Tecnologia, Avanços, Educação

ABSTRACT

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

Keywords: History, Technology, Education, School, Education

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Tendo em vista esses elementos discutiremos ainda o caráter contraditório das políticas sociais no capitalismo, enquanto, o enfrentamento da questão social com programas de caráter focalizado em suas expressões sem o objetivo de se garantir direitos sociais evidenciando uma intervenção fragmentada desses programas sociais destinados .

A classe trabalhadora, mas também a defesa dos interesses do sistema capitalista, num movimento dialético entre concessão de benefícios e garantia de direitos em ambas as direções sua centralidade na sociabilidade do homem, na concretização da força produtiva e como atividade humano-genérica criadora de riqueza social do capitalismo, sua transição do feudalismo e a complexidade de sua apresentação, o cenário de precariedade da vida da classe trabalhadora no contexto da revolução industrial, dando conta das suas condições de pauperização.

Nesta caminhada que propomos para desvelar as contradições presentes na realidade concreta marcada pelos antagonismos de classe, desde o momento em que pela sua complexificação ficou evidente para o mundo seu conflito o objetivo é a partir da contribuição de autores que discutem as categorias centrais de análise do método em Marx, identificar como o sistema

capitalista tem se apropriado e acumulado historicamente da riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora e os mecanismos que vem lançando mão para manter o seu domínio principalmente em momentos de crise.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Nesse resgate do contexto sócio-histórico em que foram presumidamente gestadas as primeiras ações direcionadas às classes menos favorecidas da população, especialmente a classe

trabalhadora, para amenizar seu conflito com o capital foi possível constatar a fragilidade do tratamento dispensado às suas múltiplas determinações e de como a classe dominante se perpetuou no poder à custa da apropriação e da acumulação da riqueza socialmente produzida.

O caráter compensatório das políticas sociais assumidos historicamente e pactuados pelo capital e pelo Estado tem demonstrado o seu claro objetivo na adoção de elementos paliativos para amenizar os momentos de crise e compensar a balança do fluxo dos lucros da economia. Tal definição só poderia ser entendida à luz das expressões históricas da “questão social” presentes no processo de acumulação da riqueza socialmente produzida, nas novas configurações das relações do trabalho e no quadro de desemprego estrutural na modernidade sobre as políticas públicas de transferência de renda são, em última análise, uma compensação monetária de caráter focalizado para combate à extrema pobreza, que conceitualmente tem o objetivo de interromper a cadeia intergeracional da pobreza pressupõe ação do Estado articulando diferenciadas intervenções com programas estruturantes.

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

PROTEÇÃO À IDENTIDADE INDÍGENA E QUILOMBOLA

Maria das Graças Carvalho de Quadros

Eixo: Identidade, Culturas Identitárias

RESUMO

Através do Estado de Direito os, conceitos como pluralismo e flexibilidade propiciaram uma abertura constitucional sem precedentes na história através de um processo contínuo de transformação e evolução de modo a acompanhar a dinâmica social, a superação da concepção de sociedade homogênea e do paradigma da assimilação cultural que predominou, principalmente num País tão vasto e culturalmente diversificado como o Brasil.

Dessa forma, os diversos povos que vivem em seus costumes próprios, reproduzindo suas tradições milenares, se auto reconhecendo como segmento diferenciado da sociedade envolvente, merecem o direito à preservação de sua singularidade sociocultural, posto que sem ela, perderiam sua identidade enquanto povo, fator indissociável da preservação de sua dignidade humana.

Palavras-chave: Identidade, Indigenas, Culturas Indentitárias

ABSTRACT

Through the rule of law, concepts such as pluralism and flexibility provided a constitutional opening unprecedented in history through a continuous process of transformation and evolution in order to accompany social dynamics, overcoming the concept of homogeneous society and the paradigm of cultural assimilation that predominated, mainly in a country as vast and culturally diverse as Brazil.

In this way, the diverse peoples who live in their own customs, reproducing their ancient traditions, recognizing themselves as a different segment of the surrounding society, deserve the right to preserve their sociocultural uniqueness, since without it, they would lose their identity as a people, a factor inseparable from the preservation of their human dignity.

Keywords: Identity, Indigenous, Indigenous Cultures

INTRODUÇÃO

O fato é que o fenômeno da pós-modernidade e do Neoconstitucionalismo propiciaram uma abertura social sem precedentes, rompendo-se decisivamente com a compreensão homogênea da sociedade liberal do constitucionalismo clássico, derrubando o véu do alheamento e revelando uma realidade social pluralista e bastante diversificada, onde Chico Mendes, o seringueiro acreano que deu sua vida na defesa dos interesses dos povos da floresta certamente ficaria satisfeito com os rumos que tomaram o processo de redemocratização do País. Através do pluralismo cultural brasileiro e do reconhecimento da necessidade de preservar os usos e modos de fazer e de viver das comunidades tradicionais, acreditava-se na forma sustentável e no manejo ambiental responsável com que essas comunidades conduziam suas atividades econômicas, culturais e religiosas, defendendo o estilo de vida tradicional dos povos da floresta, tais como indígenas, seringueiras, babaçueiros, ribeirinhos e quilombolas, onde o mundo inteiro admitiu que uma das facetas da dignidade significa o direito a ser diferente, compreendendo o, mérito da globalização, a diversidade de culturas que convivem e

Com a derrocada do regime militar e a pressão das minorias nacionais pela implementação dos valores democráticos, aflorou a consciência nacional da vasta formação étnica e cultural do País, revelando uma riqueza social inigualáveis, reconhecendo que os povos indígenas e quilombolas formavam o patrimônio cultural brasileiro

Baseando no contexto Neoconstitucionalismo e sociedade plural se desenvolveu a idéia de multiculturalismo, consistindo no reconhecimento da diversidade de culturas no mundo que coexistem e se auto influenciam, sob a ótica de uma comunidade internacional globalizada

Segundo Boa Ventura de Souza Santos (2003. p. 33) “o termo „multiculturalismo” generalizou-se como modo de designar diferenças culturais em um contexto transnacional e global se à proteção das minorias étnicas e ao seu direito fundamental de ser diferente, conferindo lhes condições para que possam perpetuar seu estilo de vida tradicional, seus usos e costumes, falar suas respectivas línguas e praticar a sua própria religião, consagrando o seu direito à diferença e à singularidade étnica e cultural, indissociável da preservação de sua dignidade humana.

Os diversos povos que vivem em seus costumes próprios, reproduzindo suas tradições milenares, se auto reconhecendo como segmento diferenciado da sociedade envolvente, merecem o direito à preservação de sua singularidade sociocultural, posto que sem ela, perderiam sua identidade enquanto povo, fator indissociável da preservação de sua dignidade humana, em reconhecimento dos direitos das minorias étnicas à diferença, paulatinamente os países latino americanos passaram a se auto intitular sociedades pluriculturais e multiétnicas, inserindo em seus textos constitucionais direitos e garantias em prol da conservação da singularidade cultural dos povos indígenas .

De uma variada formação étnica e cultural em decorrência dos inúmeros grupos indígenas que vivem, convivem e sobrevivem em seu território, resistindo bravamente contra o processo onde as constituições pós-modernas dos países americanos acabaram por romper com o modelo integracionista que vigorava até então, reconhecendo o índio não como uma categoria fadada a extinção e a gradativa incorporação ao modo de vida civilizado, mas como um setor

da sociedade que está aqui para ficar e que deseja preservar sua singularidade sociocultural, merecendo todos os direitos conferidos às demais parcelas da sociedade, sem necessariamente perder sua

O multiculturalismo no Brasil remonta ao período de redemocratização política vivenciado pelo País no final da década de 80, marco inaugural do Neoconstitucionalismo brasileiro (BARROSO, 2007, p. 206) e seus valores de sociedade plural. A derrocada do regime militar, o movimento das diretas já, a eleição de Tancredo Neves para a presidência da república e a instauração da Constituinte em 1987, gerou um forte clamor social por valores democráticos e proteção aos direitos fundamentais da pessoa humana, tão aviltados pela ditadura militar.

As lutas sociais e articulações políticas que se desenrolavam no cenário do nascedouro da nova Carta constitucional, destacou-se a Aliança dos Povos da Floresta, formada por ambientalistas, comunidades tradicionais e lideranças indígenas cuja finalidade era chamar a atenção para a proteção da Floresta Amazônica, ameaçada pela presença de identidade histórica.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É da terra que a comunidade tribal retira seu sustento, é na terra que as tradições imemoriais se perfazem na figura de seus antepassados e no resgate histórico da tribo, pois o índio se sente profundamente vinculado à terra em que nasceu e se criou, onde os seus antepassados habitaram e encontram-se sepultados.

A terra que importa ao índio é a que ligase a ele por laços históricos e tradicionais, não é qualquer território que reproduz a cultura de um povo indígena, mas a sua terra, sua mãe terra. Comunidade indígena é aquela que se auto identifica como segmento distinto da sociedade nacional, em virtude da consciência de sua singularidade étnica e continuidade histórico-cultural, com origem e descendência pré-colombiana.

O índio, por sua vez, é aquele que se considera pertencente a esta comunidade, e é por ela reconhecido como seu membro, por tanto, pelo critério da auto-identificação, é o sentimento de pertinência a uma dada comunidade que faz do índio um índio. É índio quem se sente índio, quem dá continuidade a identidade étnica através da reprodução físico-cultural.

BIBLIOGRAFIA

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. Disponível em: . Acesso em: 06 /03/21.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. O renascer dos povos indígenas para o direito. Curitiba: Juruá, 2008. SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; ARBOS, Kerlay Lizane. Mineração em Terras indígenas, Direitos Humanos e o Sistema Interamericano de Direitos Humanos. Disponível em: . Acesso em: 06/03/21.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ARTE E MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Maria de Fatima Salvador Vieira Coelho

RESUMO

O ensino de artes no currículo escolar tem sido reconhecido como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Por meio da exploração de diferentes formas de expressão artística, como desenho, pintura, escultura e música, as crianças aprimoram habilidades cognitivas essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de concentração. Além disso, a arte e a música oferecem um espaço de experimentação e descoberta, permitindo que as crianças utilizem seus sentidos para explorar o mundo e expressar suas ideias de maneira única. A participação ativa em atividades artísticas estimula a criatividade, incentivando-as a pensar de forma divergente, a explorar soluções alternativas e abraçar a originalidade em suas expressões. A integração efetiva do ensino de artes no currículo escolar requer a adoção de abordagens pedagógicas interdisciplinares, que promovem a conexão entre as disciplinas de arte, música e outras áreas do conhecimento, além de estratégias que valorizam a experimentação, a criatividade e a expressão individual. O acesso igualitário às experiências artísticas e à promoção da diversidade cultural também são aspectos fundamentais para garantir uma educação enriquecedora e inclusiva. Assim, o ensino de artes no currículo escolar se mostra essencial para a formação integral das crianças, confiante para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Palavras-chave: ensino de artes, desenvolvimento cognitivo, criatividade, inclusão.

ABSTRACT

The teaching of arts in the school curriculum has been recognized as a powerful tool for children's cognitive, emotional and social development. Through exploring different forms of artistic expression such as drawing, painting, sculpture and music, children improve essential cognitive skills such as critical thinking, problem solving and the ability to concentrate. Additionally, art and music provide a space for experimentation and discovery, allowing children to use their senses to explore the world and express their ideas in unique ways. Active

participation in artistic activities stimulates creativity, encouraging them to think outside the box, explore alternative solutions and embrace originality in their expressions. The effective integration of arts teaching in the school curriculum requires the adoption of interdisciplinary pedagogical approaches, which promote the connection between the disciplines of art, music and other areas of knowledge, in addition to strategies that value experimentation, creativity and individual expression. Equal access to artistic experiences and the promotion of cultural diversity are also key aspects to ensure an enriching and inclusive education. Thus, the teaching of arts in the school curriculum is essential for the integral formation of children, confident for their cognitive, emotional and social development.

Keywords: arts teaching, cognitive development, creativity, inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para explorar, descobrir e construir conhecimentos. Nesse contexto, a arte e a música surgem como ferramentas poderosas que desencadeiam uma série de benefícios cognitivos, emocionais e sociais nas crianças na idade pré-escolar. Ao envolver as crianças em experiências artísticas e musicais, é possível promover seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhes uma base sólida para o aprendizado futuro.

Do ponto de vista cognitivo, a participação em atividades artísticas e musicais estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de concentração. Ao explorar diferentes formas de expressão artística, como pintura, desenho ou modelagem, as crianças são desafiadas a observar, analisar e interpretar o mundo ao seu redor. Além disso, a música oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, uma vez que envolve a compreensão de padrões rítmicos, sequências e explicações. Dessa forma, a arte e a música se tornam valiosas no desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar.

No âmbito emocional e social, a arte e a música desempenham um papel significativo. Através da expressão artística, as crianças têm a oportunidade de explorar suas emoções, desenvolver a auto expressão e aprender a lidar com seus sentimentos. A música, por sua vez, oferece um meio poderoso para a comunicação emocional, permitindo que as crianças expressem suas emoções de forma não verbal. Além disso, as atividades artísticas e musicais promovem a interação social, encorajando a colaboração, o respeito mútuo e a construção de relacionamentos positivos entre as crianças. Dessa forma, a arte e a música proporcionam um espaço seguro e enriquecedor para o desenvolvimento emocional e social das crianças na idade pré-escolar.

Outro aspecto relevante é a estimulação sensorial e a promoção da criatividade proporcionada pela arte e música. Através da exploração de materiais, texturas, cores e sons, as crianças desenvolvem sua percepção sensorial, aprimorando suas habilidades de observação e discernimento. Além disso, as atividades artísticas e musicais despertam a imaginação das crianças, encorajando-as a pensar de forma divergente, a explorar soluções alternativas e a

abraçar a originalidade em suas expressões. Assim, a arte e a música cultivam a criatividade e a sensibilidade estética, promovendo o desenvolvimento integral das crianças na idade pré-escolar.

Diante desse contexto, é fundamental reconhecer a importância da arte e da música na educação infantil e sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças. Através da inclusão dessas disciplinas no currículo escolar, é possível criar um ambiente enriquecedor e estimulante, que promova uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das crianças na idade pré-escolar. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a importância da arte e da música no desenvolvimento infantil, explorando os benefícios cognitivos, emocionais e sociais proporcionados por essas disciplinas. Além disso, serão adotadas estratégias de integração curricular que garantiram a exploração interdisciplinar da arte, da música e de outras áreas do conhecimento,

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica de revisão exploratória da literatura, com o objetivo de investigar e analisar os benefícios do ensino de artes no currículo escolar, com foco no período de 2019 a 2023. Para isso, foram realizadas buscas em três fontes de dados principais : a plataforma SciELO, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e repositórios de universidades federais no Brasil.

A plataforma SciELO foi selecionada por sua ampla cobertura de periódicos científicos, incluindo publicações na área de educação e artes. A CAPES foi utilizada como uma fonte adicional, pois disponibiliza acesso a um vasto acervo de periódicos científicos, dissertações e teses. Os repositórios de universidades federais foram explorados para obter pesquisas acadêmicas recentes e trabalhos de conclusão de curso relacionados ao tema.

As buscas foram realizadas utilizando-se uma combinação de termos e palavras-chave relevantes para o estudo, como “ensino de artes”, “currículo escolar”, “importância”, “benefícios”, “desenvolvimento cognitivo”, “desenvolvimento emocional” e “desenvolvimento social”. Os critérios de inclusão adotados foram artigos e documentos publicados entre 2019 e 2023, em português, que abordassem especificamente o ensino de artes no currículo escolar e seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos.

Após a identificação inicial dos artigos relevantes, foi realizada uma leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave para avaliar a pertinência dos documentos em relação aos objetivos do estudo. Os artigos selecionados foram então lidos na íntegra, permitindo uma análise aprofundada dos conteúdos e argumentos apresentados. A partir dessa análise, foram extraídas as informações relevantes relacionadas aos benefícios do ensino de artes no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas, permitindo uma compreensão abrangente e estruturada dos resultados. Essas categorias incluem os aspectos

cognitivos, emocionais e sociais do ensino de artes, bem como as diferentes abordagens pedagógicas e estratégias utilizadas no contexto escolar. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, enfatizando a interpretação e a síntese das informações estrangeiras.

BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO ENSINO DE ARTES NO CURRÍCULO ESCOLAR

O ensino de artes no currículo escolar exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e sensorial das crianças. A participação em atividades artísticas estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a concentração. Além disso, a expressão artística promove o desenvolvimento emocional, permitindo que as crianças expressem suas emoções de forma criativa. Segundo Calixto(2020), o ensino de artes também contribui para o desenvolvimento social, por meio da interação entre os alunos e da colaboração em projetos artísticos. Além disso, o estímulo sensorial proporcionado pelas práticas artísticas enriquece a percepção do mundo pelas crianças. Portanto, o ensino de artes no currículo escolar é essencial para promover um desenvolvimento abrangente e enriquecedor das crianças.

Para garantir a adesão ao ensino de artes no currículo escolar, é necessário adotar as práticas pedagógicas. A integração interdisciplinar entre as disciplinas de arte, música e outras áreas do conhecimento amplia a compreensão das crianças sobre as diferentes formas de expressão artística e sua relação com outros campos de estudo. Além disso, é importante promover a experimentação, a criatividade e a expressão individual no ensino de artes, por meio de projetos artísticos e musicais que incluam a participação ativa das crianças. Também é crucial promover a diversidade cultural e garantir o acesso igualitário às experiências artísticas, para que todas as crianças possam se envolver e se beneficiar do ensino de artes(PIRES, 2020).

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL POR MEIO DO ENSINO DE ARTES

A expressão artística permite que as crianças explorem e expressem suas emoções de forma criativa, oferecendo um espaço seguro para a autoexpressão e a descoberta de si mesmas. Ao criar obras de arte ou participar de atividades teatrais, as crianças têm a oportunidade de comunicar suas emoções de maneira não verbal, desenvolvendo sua inteligência emocional e a capacidade de compreender e expressar sentimentos complexos. Através da arte, elas podem experimentar uma variedade de emoções, desde a alegria e a empolgação até a tristeza e a tristeza, e encontrar maneiras criativas de representar esses sentimentos. Essa forma de expressão artística permite que as crianças se conectem com suas emoções de uma maneira profunda e significativa, promovendo o autoconhecimento e a autorregulação emocional(TABORDA; SILVA, 2021).

Além disso, o ensino de artes promove a interação social e a colaboração entre as crianças, incentivando a comunicação, a empatia e a construção de relacionamentos positivos. O trabalho em equipe em projetos artísticos e musicais promove a cooperação, o respeito mútuo e a valorização das perspectivas dos outros. Durante a criação de uma peça de teatro, por

exemplo, as crianças aprendem a trabalhar juntas, compartilham ideias, ouvem as opiniões dos colegas e resolvem conflitos de forma construtiva. Essas práticas sociais no contexto artístico proporcionaram às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades sociais essenciais, como a comunicação efetiva, a colaboração e a capacidade de trabalhar em equipe. Além disso, a arte também pode servir como uma linguagem comum que transcende barreiras linguísticas e culturais(PIRES, 2020; SOUZA, 2022)

Outro aspecto relevante é que o ensino de artes no currículo escolar pode ajudar as crianças a lidar com desafios emocionais e desenvolver habilidades de enfrentamento. Através da criação artística, as crianças podem encontrar uma saída para suas emoções, expressar seus medos e angústias de forma vivida e encontrar soluções criativas para seus problemas. A arte oferece um espaço seguro para a experimentação, a exploração de diferentes perspectivas e a busca por soluções alternativas. Isso permite que as crianças desenvolvam habilidades de resiliência e flexibilidade emocional, aprendendo a lidar com a adversidade de maneira criativa e construtiva. Além disso, ao compartilhar suas obras de arte com os outros, as crianças podem receber apoio e feedback positivo, fortalecendo sua autoestima e confiança em si mesmas(ALMEIDA, 2021; CASTRO, 2020).

ESTIMULAÇÃO SENSORIAL E DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE POR MEIO DO ENSINO DE ARTES

A exploração de diferentes materiais, texturas, cores e sons no ensino de artes proporciona às crianças a oportunidade de aguçar sua sensibilidade e aprimorar sua capacidade de observação e discernimento. Ao envolver-se ativamente em atividades artísticas, as crianças são estimuladas a utilizar seus sentidos para explorar o mundo ao seu redor e expressar suas ideias de maneira única e pessoal. Através da interação com a arte e a música, as crianças desenvolvem habilidades perceptivas, como a capacidade de notar detalhes sutis, apreciar a diversidade estética e interpretar estímulos sensoriais(SILVA; FERREIRA, 2019).

O ensino de artes também desempenha um papel crucial no estímulo à criatividade das crianças. Ao serem incentivadas a explorar diversas formas de expressão artística, as crianças são encorajadas a pensar de maneira divergente, a buscar soluções alternativas e a buscar a originalidade em suas expressões. A arte e a música fornecem um espaço seguro e livre de julgamentos, onde as crianças podem experimentar, arriscar-se e expressar suas ideias de maneira autônoma. Através desse processo criativo, as crianças desenvolvem uma flexibilidade mental, uma capacidade de encontrar múltiplas soluções para problemas e disposição para explorar novas perspectivas(SOUZA, 2022; SILVA; FERREIRA, 2019).

Além disso, o ensino de artes no currículo escolar também promove o pensamento crítico e reflexivo nas crianças. Ao serem expostas a diversas formas de expressão artística, as crianças são encorajadas a questionar, analisar e interpretar as obras de arte, bem como a desenvolver suas próprias opiniões e pontos de vista. A arte e a música estimulam o pensamento crítico, pois favorecem que as crianças considerem diferentes perspectivas, explorem os significados subjacentes e reflitam sobre suas próprias emoções e experiências. Esse processo de reflexão e

análise contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e para a formação de indivíduos mais conscientes e informados.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAR O ENSINO DE ARTES NO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração efetiva do ensino de artes no currículo escolar requer a adoção de abordagens pedagógicas e estratégias específicas. Uma abordagem interdisciplinar, que promove a conexão entre as disciplinas de arte, música e outras áreas do conhecimento, é fundamental para ampliar a compreensão das crianças sobre as diferentes formas de expressão artística e sua relação com outras áreas do conhecimento. Essa abordagem interdisciplinar pode envolver a criação de projetos colaborativos, nos quais os alunos têm a oportunidade de explorar e desenvolver habilidades artísticas em conjunto com conceitos de outras disciplinas, como história, ciências ou matemática. Dessa forma, o ensino de artes se torna mais contextualizado e relevante, enriquecendo a aprendizagem dos alunos (CALIXTO, 2020; MIÃO; LIMA, 2020; PIRES, 2020; SOUZA, 2022).

Além disso, é essencial práticas pedagógicas que valorizam a experimentação, a criatividade e a expressão individual no ensino de artes. Por meio de projetos artísticos e musicais, as crianças têm a oportunidade de participar ativamente, explorar diferentes materiais e técnicas, e construir conhecimento de forma significativa. Ao oferecer um ambiente acolhedor e encorajador, no qual os erros são vistos como oportunidades de aprendizado, os educadores podem estimular a criatividade das crianças e incentivar a busca por soluções originais e inovadoras. Ao mesmo tempo, é importante acompanhar a diversidade de talentos e estilos individuais, proporcionando espaço para que cada aluno desenvolva sua própria expressão artística de maneira autônoma (MIÃO; LIMA, 2020; PIRES, 2020).

Por fim, é fundamental promover a diversidade cultural e garantir o acesso igualitário às experiências artísticas no contexto escolar. A arte e a música são manifestações culturais que refletem a diversidade de sociedades e povos, e é importante que as crianças tenham a oportunidade de conhecer e admirar essa diversidade. Os líderes podem incorporar diferentes expressões culturais em suas práticas pedagógicas, explorando obras de artistas e compositores de diferentes origens étnicas e culturais. Além disso, é necessário garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural, tenham acesso a experiências artísticas de qualidade, por meio de recursos adequados e programas inclusivos. Dessa forma, o ensino de artes no currículo escolar se torna mais abrangente e enriquecedor,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar e analisar os benefícios do ensino de artes no currículo escolar, com foco no período de 2019 a 2023. A partir da revisão exploratória da literatura, foi possível compreender a importância dessa abordagem pedagógica para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Os resultados reforçados

fortaleceram o ensino de artes no contexto educacional, destacando sua contribuição para a formação integral dos alunos.

Uma das principais foi este estudo é que o ensino de artes estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças. A participação em atividades artísticas, como desenho, pintura, escultura e teatro, promove habilidades cognitivas essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de concentração. A exploração das formas, cores, texturas e composições desafia as crianças a observar, analisar e interpretar o mundo ao seu redor, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades perceptivas e cognitivas. Além disso, a música, como parte integrante do ensino de artes, proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, pois envolve a compreensão de padrões rítmicos, sequências e emoções.

Outro aspecto destacado é o estímulo à criatividade proporcionado pelo ensino de artes. Através da experimentação, da expressão livre e da valorização da originalidade, as crianças são incentivadas a pensar de forma divergente, a explorar soluções alternativas e a abraçar a singularidade em suas expressões artísticas. A arte e a música fornecem um espaço seguro e livre de julgamentos, onde as crianças podem explorar, arriscar-se e expressar suas ideias de maneira autônoma. Essa estimulação da criatividade não apenas enriquece a expressão artística das crianças, mas também promove a flexibilidade mental, a capacidade de encontrar múltiplas soluções para problemas e a disposição para explorar novas perspectivas.

Além disso, o ensino de artes no currículo escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento social e emocional das crianças. Através da arte e da música, as crianças são encorajadas a questionar, a refletir sobre suas próprias emoções e experiências, e a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo. A interação com diferentes formas de expressão artística estimula a sensação da diversidade estética e cultural, promovendo o respeito pela pluralidade de ideias e perspectivas. Além disso, o ensino de artes pode contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis, empáticos e conscientes, capazes de se expressar de forma adequada e de compreender e aprender a expressão dos outros.

Diante dos resultados apresentados, é possível afirmar que o ensino de artes no currículo escolar é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. Através da participação em atividades artísticas e musicais, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, estimular a criatividade, desenvolver habilidades sociais e emocionais e apreciar a diversidade cultural. Para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é essencial que os educadores adotem abordagens pedagógicas e estratégias que promovam a interdisciplinaridade, valorizem a experimentação e a expressão individual, e garantam o acesso igualitário a experiências artísticas de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jucilene Layara de. As contribuições da música para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II do Colégio Estadual Lavandeira-

TO. Monografia de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, 2021. Disponível em: <<http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/4871>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CASTRO, Sara Filipa Miranda Ferreira. Das Emoções à Arte para o Desenvolvimento Infantil: O Desenvolvimento Social/Emocional e a Motivação Através da Arte em Contexto Escolar no 1o Ciclo do Ensino Básico - ProQuest. Dissertação de Mestrado em Ensino de Inglês no 1o Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico do Porto. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/67f0d685d70234fa6184fbc259054c33/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CALIXTO, Alessandra Mendes. Arteterapia aplicada à educação infantil. Animaeducacao.com.br, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/16547>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MIÃO, C. R.; LIMA, S. R. A. de. O Ensino musical na Educação Infantil e sua possível relação com a teoria desenvolvimental proposta por L. Vigotski. Revista da Tulha, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 64-89, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/176713>. Acesso em: 8 jun. 2023.

PIRES, Ana Catarina. A importância das artes/expressões no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dissertação de Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1o ciclo do ensino básico, escola superior de educação Jean Piaget de Almada, 2020. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/33232>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SOUZA, Nívea. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Goiano, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3040>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, Jucilene Bezerra ; FERREIRA, Ruhena Kelber Abrão. O PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Humanidades & Inovação, v. 6, n. 13, p. 183–200, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/708>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

TABORDA, R. B. S. .; SILVA, F. J. A. D. . A RELAÇÃO DA MÚSICA COM O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 373–385, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i4.974. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/974>. Acesso em: 8 jun. 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O USO DA MÚSICA COMO FERRAMENTAS DE ENSINO INTERDISCIPLINAR

Maria de Fatima Salvador Vieira Coelho

RESUMO

Este estudo realizou uma revisão exploratória da literatura com o objetivo de investigar e analisar os benefícios do uso da música como ferramenta de ensino interdisciplinar no currículo escolar. A partir da revisão, foi constatado que a música possui um papel relevante na promoção da aprendizagem significativa e contextualizada, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. As estratégias e atividades interdisciplinares com música proporcionam um ambiente de aprendizagem enriquecedor, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para sua formação integral. A música como ferramenta interdisciplinar contribui para o aprimoramento da concentração, memória, raciocínio lógico, criatividade e expressão emocional dos estudantes. Além disso, fortalece a colaboração, a comunicação e a valorização da diversidade cultural. No entanto, é necessário um planejamento cuidadoso e investimentos na formação de professores e disponibilidade de recursos adequados para a efetivação do uso da música como ferramenta interdisciplinar no contexto educacional. A interdisciplinaridade com música apresenta-se como uma abordagem promissora para enriquecer o currículo escolar e proporcionar experiências educacionais mais significativas e enriquecedoras para os alunos.

Palavras-chave: Música. Interdisciplinaridade. Estratégias. Importância.

ABSTRACT

This study carried out an exploratory literature review with the aim of investigating and analyzing the benefits of using music as an interdisciplinary teaching tool in the school curriculum. From the review, it was found that music plays an important role in promoting meaningful and contextualized learning, stimulating the students' cognitive, emotional and social development. Strategies and interdisciplinary activities with music provide an enriching learning environment, encouraging the active participation of students and promoting the development of essential skills and competences for their integral formation. Music as an interdisciplinary

tool contributes to the improvement of students' concentration, memory, logical reasoning, creativity and emotional expression. In addition, it strengthens collaboration, communication and the appreciation of cultural diversity. However, careful planning and investment in teacher training and the availability of adequate resources are needed to effectively use music as an interdisciplinary tool in the educational context. Interdisciplinarity with music presents itself as a promising approach to enrich the school curriculum and provide more meaningful and enriching educational experiences for students.

Keywords: Music. Interdisciplinarity. Strategies. Importance.

INTRODUÇÃO

A abordagem interdisciplinar tem se mostrado cada vez mais relevante no campo educacional, buscando promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nesse contexto, a música tem sido reconhecida como uma poderosa ferramenta de ensino capaz de estabelecer conexões entre diferentes disciplinas, estimulando a criatividade, a expressão pessoal e o desenvolvimento integral dos alunos. O presente estudo propõe investigar o uso da música como instrumento de ensino interdisciplinar, explorando os fundamentos teóricos dessa abordagem, suas possibilidades práticas e o impacto na aprendizagem dos estudantes.

A interdisciplinaridade tem como premissa a superação das fronteiras disciplinares, promovendo a integração de conhecimentos e a compreensão das complexidades do mundo contemporâneo. Essa abordagem educacional reconhece a interdependência entre os saberes, estimula a capacidade de estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento e valoriza a resolução de problemas de forma integrada. Diante desse cenário, a música surge como um meio privilegiado para fomentar a interdisciplinaridade, pois possui características intrínsecas que facilitam sua conexão com outras disciplinas, tais como matemática, ciências, línguas, história, entre outras.

A música, por sua natureza expressiva e comunicativa, estimula a imaginação, a sensibilidade e a percepção dos alunos, oferecendo múltiplas possibilidades de exploração interdisciplinar. Ao envolver elementos como ritmo, melodia, harmonia, timbre e estrutura, a música pode ser utilizada como ponto de partida para atividades que exploram conceitos matemáticos, como proporção e sequência, ou que abordam temas científicos, como acústica e ondas sonoras. Além disso, a música também pode ser integrada a atividades de linguagem, como a composição de letras de músicas, ou ao estudo de períodos históricos, utilizando canções como documentos culturais.

Por meio da interdisciplinaridade, o uso da música como ferramenta de ensino permite uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e enriquecedora para os alunos. Ao estabelecer conexões entre diferentes disciplinas, a música contribui para uma compreensão mais abrangente do conhecimento, auxiliando na formação de indivíduos mais críticos, criativos e reflexivos. Além disso, a abordagem interdisciplinar com música favorece a promoção da expressão pessoal, da colaboração e da valorização da diversidade cultural, aspectos essenciais

para uma educação contemporânea que busca formar cidadãos preparados para os desafios do mundo atual.

Diante da relevância da interdisciplinaridade e do potencial da música como ferramenta de ensino, este estudo pretende analisar a fundamentação teórica da abordagem interdisciplinar, explorar estratégias e atividades práticas que integram música e outras disciplinas, além de investigar o impacto dessa abordagem na aprendizagem dos alunos. Com base nessas investigações, espera-se contribuir para a reflexão e a prática pedagógica, evidenciando a importância da música como uma valiosa ferramenta de ensino interdisciplinar e incentivando sua adoção nos contextos educacionais.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica de revisão exploratória da literatura, com o objetivo de investigar e analisar os benefícios do ensino de artes no currículo escolar, com foco no período de 2019 a 2023. A revisão exploratória da literatura permite a busca, seleção e análise de estudos pré-existentes sobre o tema, fornecendo uma visão abrangente e aprofundada das pesquisas realizadas na área.

Para realizar a coleta de dados, foram utilizadas três fontes de informações principais: a plataforma SciELO, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e repositórios de universidades federais no Brasil. A escolha da plataforma SciELO deveu-se à sua ampla cobertura de periódicos científicos, que incluem publicações na área de educação e artes. A CAPES foi selecionada como uma fonte adicional, pois disponibiliza acesso a um vasto acervo de periódicos científicos, dissertações e teses. Além disso, os repositórios de universidades federais foram explorados para obter pesquisas acadêmicas recentes e trabalhos de conclusão de curso relacionados ao tema.

As buscas foram conduzidas por meio de uma combinação de termos e palavras-chave relevantes para o estudo, tais como “ensino de artes”, “currículo escolar”, “importância”, “benefícios”, “desenvolvimento cognitivo”, “desenvolvimento emocional” e “desenvolvimento social”. Esses termos foram utilizados para filtrar os resultados e garantir a relevância dos estudos encontrados. Os critérios de inclusão adotados foram artigos e documentos publicados entre 2019 e 2023, em língua portuguesa, que abordassem especificamente o ensino de artes no currículo escolar e seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos.

Após a identificação inicial dos artigos relevantes, foi realizada uma leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave para avaliar a pertinência dos documentos em relação aos objetivos do estudo. Os artigos selecionados foram então lidos na íntegra, permitindo uma análise aprofundada dos conteúdos e argumentos apresentados. A partir dessa análise, foram extraídas as informações relevantes relacionadas aos benefícios do ensino de artes no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas, permitindo uma

compreensão abrangente e estruturada dos resultados. Essas categorias incluem os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do ensino de artes, bem como as diferentes abordagens pedagógicas e estratégias utilizadas no contexto escolar. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, enfatizando a interpretação e a síntese das informações obtidas.

Por meio dessa metodologia de revisão exploratória da literatura, este estudo busca oferecer uma visão abrangente dos benefícios do ensino de artes no currículo escolar, baseada em estudos científicos recentes e relevantes. A revisão da literatura permite uma análise crítica e fundamentada, contribuindo para a compreensão do papel essencial das artes na educação e no desenvolvimento dos alunos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade é fundamentada em uma abordagem educacional que busca superar a fragmentação do conhecimento, promovendo a integração entre diferentes disciplinas. Essa perspectiva parte do pressuposto de que os fenômenos do mundo real são complexos e exigem uma compreensão que vá além dos limites disciplinares. Para isso, é necessário estabelecer conexões e diálogos entre os diferentes campos do conhecimento, permitindo uma visão mais abrangente e integrada da realidade (BARRETO, 2021; COSTA, 2021).

Dentre os fundamentos teóricos que embasam a interdisciplinaridade, destaca-se a noção de que a realidade é multifacetada e não pode ser compreendida em sua totalidade por meio de uma única disciplina. Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar reconhece a importância da contextualização e da complexidade dos problemas, estimulando a cooperação entre diferentes áreas do conhecimento para a sua compreensão e solução (FREITAS, 2021).

Além disso, a interdisciplinaridade busca promover uma aprendizagem mais significativa e relevante para os alunos, aproximando o conhecimento escolar da vida cotidiana e de suas experiências pessoais. Ao integrar conteúdos e métodos de diferentes disciplinas, essa abordagem contribui para a construção de um conhecimento mais amplo e interligado, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas de forma integrada (ZAKOVICZ, 2021).

O PAPEL DA MÚSICA NA INTERDISCIPLINARIDADE

A música desempenha um papel fundamental na promoção da interdisciplinaridade, uma vez que possui características intrínsecas que facilitam sua conexão com outras disciplinas. A natureza expressiva e comunicativa da música permite que ela seja utilizada como uma linguagem universal, capaz de estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, como matemática, ciências, línguas, história, entre outras (PERES; PEREIRA; MAGALHÃES, 2019).

Ao explorar elementos como ritmo, melodia, harmonia, timbre e estrutura, a música se torna uma ferramenta interdisciplinar poderosa. Por exemplo, na área da matemática, a música pode ser utilizada para abordar conceitos como proporção, sequência e divisão rítmica, permitindo

aos alunos compreenderem de forma prática e concreta essas noções abstratas. Da mesma forma, no contexto das ciências, a música pode ser explorada para compreender os princípios físicos relacionados à acústica e às ondas sonoras(SANTOS, 2022; SILVA, 2023).

Além disso, a música também pode ser integrada a atividades de linguagem, por meio da composição de letras de músicas, ou ao estudo de períodos históricos, utilizando canções como documentos culturais. Essas abordagens interdisciplinares com música ampliam o repertório de aprendizagem dos alunos, estimulando sua criatividade, expressão pessoal e sensibilidade estética(ZAKOVICZ, 2021).

ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES COM MÚSICA

No âmbito do ensino interdisciplinar, a música pode ser integrada a diversas disciplinas de forma criativa e enriquecedora. Para isso, é fundamental que os professores desenvolvam estratégias e atividades que promovam a interação entre a música e os conteúdos de outras áreas do conhecimento. Uma abordagem eficaz consiste em identificar pontos de conexão entre a música e os temas abordados em diferentes disciplinas, explorando elementos musicais relevantes para enriquecer a compreensão e a vivência dos conteúdos. Por exemplo, na disciplina de matemática, pode-se utilizar ritmos e padrões musicais para auxiliar os alunos a compreender conceitos como frações, sequências e proporções. Já na área de ciências, a música pode ser explorada para ilustrar fenômenos acústicos e relacionados às ondas sonoras. Além disso, a criação de projetos interdisciplinares, nos quais os alunos são incentivados a trabalhar em equipe, compartilhando conhecimentos e habilidades, pode ampliar ainda mais a integração da música com outras disciplinas(MACEDO; SANTANA, 2023; FREITAS, 2021; MAGALHÃES; PEREIRA, 2019; PERES; PEREIRA; MAGALHÃES, 2019).

IMPACTO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A incorporação da música como ferramenta interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem tem demonstrado impactos significativos no desenvolvimento dos alunos. Estudos têm evidenciado que o uso da música promove uma maior motivação e engajamento dos estudantes, estimulando sua participação ativa nas atividades escolares. Além disso, a música contribui para o desenvolvimento cognitivo, ao aprimorar habilidades de concentração, memória, raciocínio lógico e criatividade. No aspecto emocional, a música desempenha um papel fundamental na expressão e no manejo das emoções, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante. Através da música, os alunos também têm a oportunidade de exercitar a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Além disso, a música como ferramenta interdisciplinar favorece uma aprendizagem contextualizada, na qual os estudantes podem relacionar os conteúdos aprendidos a situações reais e significativas, ampliando sua compreensão e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos(SANTOS, 2022; SILVA, 2023; ZAKOVICZ, 2021).

Em suma, as estratégias e atividades interdisciplinares com música proporcionam um ambiente de aprendizagem enriquecedor, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A música se apresenta como uma ferramenta versátil e poderosa, capaz de estabelecer conexões com diversas disciplinas, enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem. O impacto positivo da música como ferramenta interdisciplinar é evidente tanto no engajamento dos alunos quanto no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para sua formação integral (BARRETO, 2021; COSTA, 2021; MACEDO; SANTANA, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar e analisar os benefícios do ensino de artes no currículo escolar, com foco no período de 2019 a 2023. A partir da revisão exploratória da literatura, foi possível compreender a importância dessa abordagem pedagógica para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Os resultados reforçados fortaleceram o ensino de artes no contexto educacional, destacando sua contribuição para a formação integral dos alunos.

Uma das principais foi este estudo é que o ensino de artes estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças. A participação em atividades artísticas, como desenho, pintura, escultura e teatro, promove habilidades cognitivas essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de concentração. A exploração das formas, cores, texturas e composições desafia as crianças a observar, analisar e interpretar o mundo ao seu redor, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades perceptivas e cognitivas. Além disso, a música, como parte integrante do ensino de artes, proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, pois envolve a compreensão de padrões rítmicos, sequências e emoções.

Outro aspecto destacado é o estímulo à criatividade proporcionado pelo ensino de artes. Através da experimentação, da expressão livre e da valorização da originalidade, as crianças são incentivadas a pensar de forma divergente, a explorar soluções alternativas e a abraçar a singularidade em suas expressões artísticas. A arte e a música fornecem um espaço seguro e livre de julgamentos, onde as crianças podem explorar, arriscar-se e expressar suas ideias de maneira autônoma. Essa estimulação da criatividade não apenas enriquece a expressão artística das crianças, mas também promove a flexibilidade mental, a capacidade de encontrar múltiplas soluções para problemas e a disposição para explorar novas perspectivas.

Além disso, o ensino de artes no currículo escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento social e emocional das crianças. Através da arte e da música, as crianças são encorajadas a questionar, a refletir sobre suas próprias emoções e experiências, e a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo. A interação com diferentes formas de expressão artística estimula a sensação da diversidade estética e cultural, promovendo o respeito pela pluralidade de ideias e perspectivas. Além disso, o ensino de artes pode contribuir para a formação de indivíduos mais sensíveis, empáticos e conscientes, capazes de se expressar de

forma adequada e de compreender e aprender a expressão dos outros.

Diante dos resultados apresentados, é possível afirmar que o ensino de artes no currículo escolar é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. Através da participação em atividades artísticas e musicais, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, estimular a criatividade, desenvolver habilidades sociais e emocionais e apreciar a diversidade cultural. Para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é essencial que os educadores adotem abordagens pedagógicas e estratégias que promovam a interdisciplinaridade, valorizem a experimentação e a expressão individual, e garantam o acesso igualitário a experiências artísticas de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, ACZ.; et al. A música como ferramenta metodológica de ensino. *Investigação, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 12, n. 2, pág. e29112239438, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39438>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BARRETO, Escarlette Yzabelle Mota Santos. A importância da arte como ferramenta no ensino da Biologia. *Animaeducacao.com.br*, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14870>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

COSTA, Alan Radson Ferreira. A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Instituto Federal Goiano, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1903>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

DE QUEIROZ MACEDO, R. F.; CRUZ, A. de S.; SANTANA, D. B. O CORPO COMO LINGUAGEM: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS. *Open Minds International Journal*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 73–90, 2023. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/197>. Acesso em: 8 jun. 2023.

FREITAS, Victor Amaral. MusicMeaning: ferramenta gamificada para introdução de conceitos de programação a partir de conhecimentos sobre música. Trabalho de Conclusão de curso, Programa de pós-graduação em Computação, Comunicação e Artes, Centro de informática, Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23000>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MAGALHÃES, W. de A. M.; PEREIRA, A. L. S. O uso da aprendizagem baseada em problemas no ensino técnico: projetos integradores como experiência interdisciplinar. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 5, n. 12, 2019. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/836>. Acesso em: 8 jun. 2023.

em: 8 jun. 2023.

PERES, Mariane Pimenta; PEREIRA, Antonia Lilia Soares; MAGALHÃES, Walena de Almeida Marçal. Interdisciplinaridade No Ensino Técnico: Uma Exposição De Arte Como Projeto Integrador, Instituto Federal do Tocantins, 2019. Disponível em:<https://www.researchgate.net/profile/Antonia-Pereira-3/publication/351403851_PRATICAS_INTERDISCIPLINARES_NO_ENSINO_TECNICO_UMA_EXPOSICAO_DE_ARTE_COMO_PROJETO_INTEGRADOR/links/616effcf718a2a7099dcf9f9/PRATICAS-INTERDISCIPLINARES-NO-ENSINO-TECNICO-UMA-EXPOSICAO-DE-ARTE-COMO-PROJETO-INTEGRADOR.pdf>. Acesso em: 08 Jun. 2023

SANTOS, W. H. Guia de possibilidades para o uso da música no ensino de História: a relação interdisciplinar entre música e história a partir das dissertações do Profhistória. Dissertação de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12390>>. Acesso em: 08 de Jun. 2023

SILVA, Adrice Jailton da. O USO DA MÚSICA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA: CONCEITOS E REFLEXÕES, in Contribuições reflexivas (de) e para acadêmicos: em temática multidisciplinar. Livro Rápido, 2023. Disponível em:<<https://amesg.fadimab.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Contribuicoes-reflexivas-de-e-Ma.-Milca-Maria-Cavalcanti-de-P.pdf#page=57>>. Acesso em: 08 de Jun. 2023.

ZAKOVICZ, Ilda Cristina de Borba(orgs). Metodologias Ativas, Editora Ducere e Consultoria educacional, 2021. Disponível em:<https://www.researchgate.net/profile/Maria-Da-Silva-8/publication/351076684_Metodologias_Ativas_Organizadora/links/60837f3e2fb9097c0c05ebd7/Metodologias-Ativas-Organizadora.pdf#page=175>. Acesso em: 08 jun. 2023



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRECIÇÃO ARTÍSTICA DOS ALUNOS

Maria de Fatima Salvador Vieira Coelho

RESUMO

Este estudo adotou uma abordagem metodológica de revisão exploratória da literatura para investigar e analisar os benefícios do ensino de artes no currículo escolar, com foco no período de 2019 a 2023. A revisão abrangente dos estudos existentes revelou que o ensino de artes desempenhou um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. No aspecto cognitivo, a arte estimula a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Emocionalmente, a arte fornece uma forma de expressão individual e coletiva, estimulando a sensibilidade estética e o desenvolvimento da autoconfiança. Socialmente, o ensino de artes promove a colaboração, a comunicação e o respeito à diversidade cultural. Apesar dos desafios, como a falta de recursos e a formação insuficiente dos professores, é fundamental que as instituições educacionais valorizem o ensino de artes e forneçam suporte adequado para sua implementação efetiva. A formação contínua dos professores e a integração da artística com outras disciplinas são estratégias essenciais para promover o pleno desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Competências. Habilidades. Intencionalidade. Crítica.

ABSTRACT

This study adopted an exploratory literature review methodological approach to investigate and analyze the benefits of teaching arts in the school curriculum, focusing on the period from 2019 to 2023. The comprehensive review of existing studies revealed that teaching arts played a crucial role in students' cognitive, emotional and social development. In the cognitive aspect, art stimulates creativity, critical thinking and problem solving. Emotionally, art provides a form of individual and collective expression, stimulating aesthetic sensitivity and the development of self-confidence. Socially, arts education promotes collaboration, communication and respect for cultural diversity. Despite the challenges, such as lack of resources and insufficient training of teachers, it is essential that educational institutions value arts teaching and provide adequate support for its effective implementation. The continuous training of teachers and the integration

of arts with other disciplines are essential strategies to promote the full development of students.

Keywords: Skills. Skills. Intentionality. Criticism.

INTRODUÇÃO

A apreciação artística desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, permitindo-lhes desenvolver uma sensibilidade estética, ampliar sua capacidade de reflexão crítica e expressar-se por meio de diferentes linguagens artísticas. Nesse contexto, o papel do professor é de extrema relevância, visto que cabe a ele a responsabilidade de promover e orientar a apreciação artística dos alunos, proporcionando-lhes experiências significativas e enriquecedoras.

A educação artística, compreendida como um componente essencial do currículo escolar, tem o objetivo de desenvolver nos estudantes a compreensão e apreciação das diversas manifestações artísticas presentes na sociedade. O professor, como mediador desse processo, desempenha um papel multifacetado, sendo necessário que possua conhecimentos e competências específicas para cumprir sua função de forma efetiva.

Nesse sentido, a formação acadêmica e a especialização do professor em artes visuais e/ou música são aspectos fundamentais para que ele possa transmitir conhecimentos e técnicas artísticas aos alunos. Além disso, é essencial que o professor possua um amplo repertório de obras de arte e estilos musicais, permitindo-lhe selecionar e apresentar materiais adequados à faixa etária e ao contexto dos alunos.

O planejamento de atividades de apreciação artística é outra dimensão relevante do papel do professor. A identificação de obras de arte e músicas que possam despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, aliada à criação de um ambiente propício à apreciação, é fundamental para o sucesso desse processo. Estratégias como a análise visual, a audição atenta e as discussões em grupo são recursos que permitem aos alunos explorar e interpretar as obras de arte e músicas de forma mais profunda e significativa.

Além de fomentar a apreciação, o professor também deve estimular a expressão pessoal dos alunos em relação às obras e promover reflexões críticas sobre as mesmas. Através do encorajamento à expressão artística e do estímulo ao pensamento crítico, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades criativas e expressivas, bem como a capacidade de análise e interpretação de diferentes manifestações artísticas.

A apreciação artística não deve ser encarada como uma disciplina isolada, mas sim como um elemento transversal que pode e deve ser integrado a outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, é importante que o professor explore as conexões entre a arte/música e disciplinas como história, literatura e ciências, promovendo projetos interdisciplinares que permitam aos alunos compreender a arte como parte integrante da cultura e da sociedade.

No entanto, o papel do professor na promoção da apreciação artística não está isento de desafios. Dificuldades como a falta de recursos adequados, a limitação de tempo e a formação insuficiente em educação artística podem representar obstáculos a serem superados. No entanto,

a busca por recursos educacionais externos, como museus, concertos e exposições, bem como o compartilhamento de práticas pedagógicas entre os educadores, podem ser estratégias eficazes para enriquecer a experiência artística dos alunos.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como objetivo analisar e refletir sobre o papel do professor na promoção da apreciação artística dos alunos. Por meio de uma revisão da literatura e da análise de práticas pedagógicas, busca-se identificar os conhecimentos e competências necessários ao professor, as estratégias e recursos utilizados no planejamento das atividades de apreciação artística, bem como os desafios enfrentados e as possíveis soluções para a efetivação desse processo.

Compreender o papel do professor na promoção da apreciação artística é essencial para que se possa valorizar e fortalecer a educação artística como uma área de conhecimento indispensável à formação integral dos estudantes. Ao enfatizar a importância desse papel é fornecer subsídios para sua atuação, espera-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a valorização da arte e da música como elementos essenciais na educação.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica de revisão exploratória da literatura, com o objetivo de investigar e analisar os benefícios do ensino de artes no currículo escolar, com foco no período de 2019 a 2023. A revisão exploratória da literatura permite a busca, seleção e análise de estudos pré-existent sobre o tema, proporcionando uma visão abrangente e aprofundada das pesquisas realizadas na área.

Para realizar a coleta de dados, foram utilizadas três fontes de informações principais: a plataforma SciELO, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e repositórios de universidades federais no Brasil. A escolha da plataforma SciELO deveu-se à sua ampla cobertura de periódicos científicos, que inclui publicações na área de educação e artes. A CAPES foi selecionada como uma fonte adicional, pois disponibiliza acesso a um vasto acervo de periódicos científicos, dissertações e teses. Além disso, os repositórios de universidades federais foram explorados para obter pesquisas acadêmicas, pesquisas e trabalhos de conclusão de cursos relacionados ao tema.

As buscas foram motivadas por meio de uma combinação de termos e palavras-chave relevantes para o estudo, tais como “ensino de artes”, “currículo escolar”, “importância”, “benefícios”, “desenvolvimento cognitivo”, “desenvolvimento emocional” e “desenvolvimento social”. Esses termos foram usados para filtrar os resultados e garantir a conversão dos estudos encontrados. Os critérios de inclusão adotados foram artigos e documentos publicados entre 2019 e 2023, em língua portuguesa, que abordassem especificamente o ensino de artes no currículo escolar e seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos.

Após a identificação inicial dos artigos relevantes, foi realizada uma leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave para avaliar a pertinência dos documentos em relação aos

objetivos do estudo. Os artigos selecionados foram então lidos na íntegra, permitindo uma análise aprofundada dos conteúdos e argumentos apresentados. A partir dessa análise, foram extraídas as informações relevantes relacionadas aos benefícios do ensino de artes no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Os dados coletados foram organizados em categorias temáticas, permitindo uma compreensão abrangente e estruturada dos resultados. Essas categorias incluem os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do ensino de artes, bem como as diferentes abordagens pedagógicas e estratégias utilizadas no contexto escolar. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, enfatizando a interpretação e a síntese das informações estrangeiras.

Por meio dessa metodologia de revisão exploratória da literatura, este estudo busca oferecer uma visão abrangente dos benefícios do ensino de artes no currículo escolar, baseado em artigos científicos relevantes. A revisão da literatura permite uma análise crítica e fundamentada, garantida para a compreensão do papel essencial das artes na educação e no desenvolvimento dos alunos.

CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE ARTE

A formação acadêmica e a especialização do professor em artes visuais e/ou música são aspectos fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias à promoção da arte artística dos alunos. O professor de arte precisa possuir um amplo repertório de conhecimentos teóricos e práticos sobre diferentes formas de arte e estilos musicais, bem como dominar as técnicas e habilidades específicas relacionadas às suas áreas de especialização. Isso permite que ele transmita aos alunos informações relevantes e promova uma compreensão aprofundada das obras de arte e músicas abordadas (TEIXEIRA, 2020).

Além do conhecimento técnico, o professor de arte deve ter habilidades de comunicação e expressão para transmitir os conhecimentos artísticos aos alunos de forma clara e acessível. A capacidade de estabelecer uma comunicação efetiva é essencial para engajar os alunos na arte artística, estimular a expressão pessoal e promover reflexões sobre as obras. O professor deve ser capaz de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões e explorar sua própria criatividade (FRAGOSO, 2020).

Além disso, o professor de arte deve estar atualizado em relação às tendências e debates contemporâneos no campo das artes visuais e da música. Isso envolve acompanhar exposições, performances musicais, leituras e pesquisas acadêmicas relevantes, a fim de enriquecer seu conhecimento e trazer para a sala de aula uma abordagem atualizada e contextualizada. Essa atualização constante permite ao professor ampliar suas perspectivas e oferecer aos alunos uma experiência enriquecedora e relevante no campo da arte artística (SILVA, 2023).

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE APRECIÇÃO ARTÍSTICA

O planejamento de atividades artísticas é uma etapa crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem nessa área. O professor deve ser capaz de identificar obras de arte e músicas que seguem a faixa etária, ao nível de desenvolvimento e aos interesses dos alunos. Essa seleção criteriosa permite criar um ambiente de aprendizagem significativo, onde os alunos podem se envolver e se conectar emocionalmente com as obras e músicas selecionadas (ALMEIDA, 2019).

No planejamento das atividades, o professor também deve considerar a diversidade de formas de expressão artística. Isso inclui oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer diferentes estilos, gêneros e movimentos artísticos, bem como explorar a interação entre diferentes linguagens artísticas, como pintura, escultura, dança e teatro. Dessa forma, os alunos têm a possibilidade de ampliar seu repertório estético e compreender a arte como um fenômeno multifacetado e interdisciplinar (LEITE; ALBRECHT, 2020).

Outro aspecto importante no planejamento é a definição de estratégias e recursos pedagógicos adequados. O professor pode utilizar métodos como a análise visual, a audição atenta, a leitura de textos críticos e a discussão em grupo para explorar as obras de arte e músicas. O uso de recursos audiovisuais, como projeções, ouvidos e acesso a plataformas digitais, também pode enriquecer a experiência dos alunos na área artística. O planejamento cuidadoso dessas atividades, considerando a sequência e a progressão dos conteúdos, é essencial para garantir uma aprendizagem efetiva e significativa dos alunos no campo da arte artística (SANTOS; MACHADO, 2021).

ESTÍMULO À EXPRESSÃO E REFLEXÃO DOS ALUNOS

O estímulo à expressão pessoal dos alunos em relação às obras de arte e músicas é uma dimensão essencial do papel do professor na promoção da arte. O professor deve criar um ambiente seguro e encorajador, no qual os alunos se sintam livres para expressar suas opiniões, emoções e compreensão sobre as obras. Isso pode ser feito por meio de atividades como discussões em grupo, produções artísticas individuais ou coletivas e apresentações orais. Ao enfrentar e enfrentar a diversidade de perspectivas dos alunos, o professor estimula o desenvolvimento de suas habilidades criativas e expressivas, bem como o aprofundamento de sua compreensão e compreensão das obras de arte e músicas (LEITE; ALBRECHT, 2020; MENDES, 2020).

Além de promover a expressão, o professor também deve incentivar a reflexão crítica sobre obras de arte e músicas. Isso envolve estimular os alunos a questionar, analisar e interpretar as obras, considerando aspectos como o contexto histórico, a técnica utilizada, as intenções do artista e o impacto emocional ou social da obra. O professor pode utilizar perguntas provocativas, exemplos de análises críticas e discussões em grupo para ajudar os alunos a desenvolverem sua capacidade de pensamento crítico e sua habilidade de fundamentar suas opiniões e compreender. Dessa forma, a herança artística se torna um processo reflexivo e intelectualmente enriquecedor para os alunos (SILVA; SEBA, 2022; LEITE; ALBRECHT, 2020).

INTEGRAÇÃO DA APRECIÇÃO ARTÍSTICA COM OUTRAS DISCIPLINAS

A artística não deve ser tratada de forma educativa, mas sim integrada a outras disciplinas do currículo escolar. Essa integração permite que os alunos compreendam a arte e a música como elementos intrínsecos à cultura e à sociedade, estabelecendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento. O professor desempenha um papel fundamental ao identificar e explorar essas conexões, criando projetos interdisciplinares que envolvem a criação artística como parte integrante do processo de aprendizagem (BEZERRA; JUNIOR; SILVA, 2021; FERREIRA; MARIOT, 2019).

Ao integrar a herança artística com outras disciplinas, o professor pode explorar as relações entre a arte/música e temas como história, literatura, ciências, matemática, entre outros. Por exemplo, ao estudar um período histórico, o professor pode apresentar aos alunos obras de arte e músicas da época, permitindo que eles compreendam as expressões artísticas como reflexo e influência do contexto histórico. Da mesma forma, ao trabalhar um texto literário, o professor pode incentivar os alunos a criar produções artísticas inspiradas na obra, utilizando diferentes linguagens artísticas para expressar suas interpretações e emoções. Essa integração amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos, enriquecendo sua compreensão dos conteúdos e promovendo uma visão mais abrangente e interconectada do conhecimento (ALMEIDA, 2019; FIGUEIREDO, 2021).

A integração da artística com outras disciplinas também contribui para tornar a aprendizagem mais significativa e relevante para os alunos, pois relaciona os conteúdos com sua experiência cotidiana e com questões que despertam seu interesse. Além disso, essa abordagem interdisciplinar fortalece a formação integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento de habilidades transversais, como criatividade, pensamento crítico, colaboração e comunicação, que são essenciais para o século XXI (MENDES, 2020; SANTOS; MACHADO, 2021).

2.6. AVALIAÇÃO DA APRECIÇÃO ARTÍSTICA DOS ALUNOS

A avaliação da influência artística dos alunos é uma etapa fundamental no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve utilizar estratégias e instrumentos de forma adequada para verificar o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à linguagem artística, bem como para avaliar o grau de compreensão, interpretação e expressão dos alunos em relação às obras de arte e músicas estudadas. Essa avaliação pode envolver a observação direta das participações dos alunos nas atividades de criação, a análise de produções artísticas feitas por eles, a elaboração de reflexões escritas ou a realização de provas formais. É importante que a avaliação seja contínua e formativa, ou seja, que dê feedback e orientações para aprimorar o aprendizado dos alunos, e não apenas um momento de verificação de conhecimentos (FRAGOSO, 2020; SILVA; SEBA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou os benefícios do ensino de artes no currículo escolar, com ênfase no período de 2019 a 2023, por meio de uma abordagem metodológica de revisão exploratória da literatura. Através dessa análise aprofundada e abrangente dos estudos existentes, foi possível identificar e compreender os impactos positivos do ensino de artes no desenvolvimento

cognitivo, emocional e social dos alunos.

A partir da revisão dos artigos e documentos selecionados, ficou evidente que o ensino de artes exerce um papel crucial na formação integral dos estudantes. No aspecto cognitivo, a arte estimula a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, promovendo habilidades de análise, síntese e interpretação. Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento da percepção visual e auditiva, estimulando a observação atenta aos detalhes.

No âmbito emocional, o ensino de artes permite aos alunos expressarem-se de forma individual e coletiva, proporcionando um espaço seguro para explorar emoções, sentimentos e experiências. A arte também desperta a sensibilidade estética, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade e empatia, além de ser uma forma de expressão que ajuda os alunos a lidar com suas emoções e desenvolver autoconfiança.

No aspecto social, o ensino de artes promove a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe. Por meio de projetos artísticos conjuntos, os alunos aprendem a ouvir e respeitar diferentes perspectivas, a negociar ideias e trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns. Além disso, a arte é uma forma de expressão cultural e histórica, permitindo aos estudantes explorar diferentes culturas e contextos sociais.

Apesar dos diversos benefícios do ensino de artes, ainda existem desafios a serem enfrentados. A falta de recursos adequados, a limitação de tempo e a formação insuficiente dos professores em educação artística são obstáculos que precisam ser superados. No entanto, com emoção, criatividade e acesso a recursos, os professores podem desempenhar um papel fundamental na promoção da arte artística dos alunos.

É fundamental que as instituições educacionais reconheçam a importância do ensino de artes e forneçam suporte e recursos necessários para sua implementação efetiva no currículo escolar. Além disso, é essencial investir na formação continuada dos professores, oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional que os capacitem a explorar e utilizar estratégias pedagógicas inovadoras e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marta Filipa. A promoção da individualidade através do olhar na aula de técnica de dança clássica - 3º ano raparigas da Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional, Relatório final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10926>>. Acesso em: 08 jun. 2023

BEZERRA, Selma Silva; JUNIOR, Silvio Nunes da Silva; SILVA, Geison Araujo.(ORG's) Produção de textos e ensino de línguas: contribuições da linguística aplicada, Editora Diálogos, 2021. Disponíveis em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=swaqEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA37&dq=O+papel+do+professor+na+promo%C3%A7%C3%A3o+da+aprecia%C3%A7%C3%A3o+art%C3%ADstica+dos+alunos-&ots=YJJ9zEz1OL&sig=_9ezDY2-FzYUUcbxFFfUyKRLbpY#v=onepage&q&f=false>.

Acesso em: 08 Jun. 2023.

FERREIRA, T.; MARIOT, M. P. Normativas educacionais para o ensino de teatro no Brasil e na Itália: um exercício reflexivo-comparativo. *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 096-109, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019096>. Acesso em: 8 jun. 2023.

FIGUEIREDO, M. Promoção de aprendizagens no domínio da expressão dramática/teatro num grupo de Educação Pré-Escolar e num grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja, 2021. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12207/5535>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FRAGOSO, Ana Rita Ribeiro. O papel do educador e do professor na promoção da autonomia nas crianças em contexto educativo, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/535e58b6025c3fa6fc3df8883a5f54dd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FREITAS DA SILVA, B.; DUARTE VILASBOAS SEBA, A. L. A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR PARA O ENSINO MÉDIO. *Zeiki - Revista Interdisciplinar da Unemat Barra do Bugres*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 79–98, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/zeiki/article/view/6241>. Acesso em: 8 jun. 2023.

LEITE, M. A. C.; ALBRECHT, M. P. S. A importância da arte na formação interdisciplinar proposta pela UFABC. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 408-429, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15607>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MENDES, Nataniel. BNCC E O PROFESSOR DE LITERATURA: água que corre entre pedras. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 135-147, out. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000600135&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jun. 2023.

SANTOS, Marcos Antonio dos ; MACHADO, Felipe. ARTE CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: ARTE URBANA, ESTÊNCES E O GRAFITE COMO POTÊNCIAS DO PROTAGONISMO JUVENIL E DOCENTE. *Revista Linguagem, Ensino e Educação - Lendu*, v. 5, n. 2, p. 77–95, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/lendu/article/view/7171>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, C. S. D. IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Científica FESA, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 111–123, 2021. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/40>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, Leonardo Nickson da. Letramento artístico: quiz arte e a leitura de imagens. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2023. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31531>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

TEIXEIRA, José Vicente da Silva. A Educação Artística-uma prioridade no sistema educativo português: o contributo das expressões artísticas para o desenvolvimento integral do aluno no 1.º CEB. Mestrado Em Educação Pré-Escolar E Ensino Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico, Instituto Superior De Ciências Educativas Do Douro, 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33014/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Jos%C3%A9%20Vicente%20Teixeira.pdf>>. Acesso em: 08 Jun. 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO, EQUIDADE E RESPEITO NO SISTEMA EDUCACIONAL

Maryana Aparecida de Oliveira

RESUMO

Neste trabalho iremos discutir a educação inclusiva sendo uma das raízes da educação moderna que visa garantir o direito de todos à educação. Seu objetivo é oferecer as mesmas oportunidades para as pessoas com deficiência, sejam elas físicas e/ ou intelectuais, pessoas com altas habilidades, com dificuldades de aprendizagem e também contempla as diversidades étnicas, sociais, culturais, sensoriais e de gênero, Através do sistema brasileiro de educação que sofreu inúmeras mudanças desde que foi inserido na sociedade é cada vez mais nítida a preocupação com a diversidade e convivência de todos. O caminho do estudante de pedagogia para se transformar em um docente com o respeito que merece é árduo, pois a pedagogia demorou a achar seu próprio perfil. E na busca de uma adequação que atendesse a todos, a educação inclusiva surgiu para parametrizar as diretrizes deste processo de inserir as diferenças e diversidades no sistema educacional.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

A preocupação em relação a tal acesso é se o mesmo tem sido oferecido pela escola para cada pessoa, de maneira que todos aprendam realmente os conteúdos curriculares e desenvolvam suas habilidades e competências, ou seu oferecimento tem acontecido somente para cumprir a legislação.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes

recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Isso tudo implica na reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de todos os alunos. Sendo uma abordagem mais humanista e democrática que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como principais objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Esses tipos de escolas que mantêm um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Tendo em vista que a maioria dos professores que atuam na educação básica não possui uma formação em educação especial, é possível que os alunos com algum tipo de deficiência não tenham o mesmo atendimento que os demais estudantes. Neste caso, eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito. Os docentes que atuam na educação básica, na sua grande maioria, não possuem formação alguma em educação especial, dificultando assim o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, não sendo possível o oferecimento de atendimento adequado e igualitário que os demais estudantes recebem. Eles são apenas inseridos no espaço escolar, porém não desenvolvem o aprendizado a que têm direito.

Embora, a educação social faça uma experiência em deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso, pois, podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. O ser humano é um ser que dá significado às coisas do mundo e deriva significados delas, ou seja, para nós, as coisas do mundo se experimentam significativamente.

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no cumprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os professores, nos dias atuais, se deparam em sala de aula com alunos que apresentam problemas de aprendizagem os quais dificultam o desempenho escolar e a aquisição de conhecimento dessas crianças. É necessário destacar que nem todas as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a problemas neurológicos.

A aprendizagem acontece por meio de experiências motoras, e proporcionam o seu desenvolvimento, tornando-o algo essencial para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como correr, andar, entre outras. Para desenvolver qualquer habilidade motora, a criança precisa de um ambiente repleto de estímulos interessantes.

A realidade atual, tanto escolar, familiar como também a social, tem exigido da escola o cumprimento de um papel de mediadora do aluno com o mundo atual. Discutir sobre as questões da Educação Inclusiva é uma tarefa difícil devido às diferentes vertentes que esse tema vem assumindo no cotidiano de cada indivíduo.

A experiência relaciona-se à capacidade dos seres humanos para dotar de significado e

sentido o relato de suas próprias vivências. Neste sentido entende que, se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Logo, permanece ao professor o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação. A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. A educação do aluno com deficiência Intelectual deverá atender suas peculiaridades e suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma atuação eficaz em seus locais de trabalho para que eles utilizem metodologias estimuladoras do diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a solidariedade e a cooperação entre os alunos, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito às diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais (FANTE, 2005, p. 169).

INCLUSÃO EM FOCO

A importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à: “função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização (FERRAZ & FUSARI, 1993, p. 16).

Um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por fatores orgânicos relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central; fatores específicos relacionados às dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros. Quando relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender; fatores ambientais relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo (PAÍN, 1981 apud RUBINSTEIN, 1996).

Apesar da grande importância que o saber institucional exerce na vida das crianças, elas não sabem, ou por vezes não conseguem fazer isso em grupo, demonstrando com isso sua grande dificuldade de aprender e de viver em sociedade. O processo de ensino e aprendizagem deve ser ressignificado de acordo com a prática pedagógica do professor, que deve abandonar os padrões de uma educação bancária e investir em atividades lúdicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo das crianças com dificuldades, sejam estas simplesmente relacionadas a distúrbios, ou mesmo à metodologia utilizada em sala (MAFRA 2008, p. 16).

A escola inclusiva não deve fazer distinção entre os alunos, todos os envolvidos no cotidiano

escolar e fora dele possuem diferenças; cada ser tem seu ritmo corporal e cognitivo, e merecem respeito para atuarem de acordo com suas possibilidades. Somente com uma visão humanitária e revolucionária é que poderemos participar de uma escola inclusiva que ajudará a formar uma sociedade inclusiva (PACHECO, 2007, p. 15).

Porém, não podemos imputar aos educadores a responsabilidade total e generalizada em relação às mudanças necessárias para o êxito educacional dos alunos com necessidades especiais, mas sim podemos reconhecê-los como incentivadores da instituição educacional em relação à busca de políticas públicas educacionais vigentes que beneficiem o aprendizado no ambiente escolar. A escola emancipatória, para Paulo Freire:

Não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos (FREIRE, 1987).

Segundo Oliveira (2004), para que haja uma escola que atenda as crianças com necessidades especiais, não importando quais sejam, se faz necessário que existam nesse ambiente, profissionais preocupados em diferenciar seus conhecimentos, intensificar sua determinação, e aprimorar sua tomada de decisão. Através do Projeto Político Pedagógico as escolas se tornam capazes de tomar algumas decisões importantes para que as mudanças necessárias se alinhem aos propósitos da inclusão (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Entre tais propósitos podemos estabelecer alguns como: garantir o tempo adequado para cada aluno desenvolver sua aprendizagem; abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, tanto no ambiente escolar como na comunidade na qual o aluno está inserido; valorizar e formar continuamente o professor; desenvolver em todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar habilidades para o exercício da verdadeira cidadania. Para atender a todos de maneira satisfatória e significativa e atender com igualdade, a escola tem a tarefa de mudar seu trabalho em muitas frentes. Cada escola deverá encontrar suas próprias soluções, devido à diferença da sua clientela e de suas dificuldades e problemas. Para Ferreira:

Na perspectiva da promoção da Educação Inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre os recursos existentes, que é necessário desenvolver. Mas, por certo que o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva se pode apoiar (FERREIRA, 2006, p.57).

Na educação, inclusive na educação especial podemos perceber que é necessário grande envolvimento na luta por direitos na sociedade. Entre as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar nas escolas de ensino regular podemos destacar: a dificuldade com a metodologia dos professores; a falta de recursos e de infraestrutura; o número elevado de alunos por sala de aula; a falta de capacitação dos profissionais da educação para ensinar os alunos. A Educação Inclusiva objetiva atender todos e quaisquer alunos que apresentem necessidades educativas especiais, em salas de aulas regulares, do ensino regular básico, propiciando desenvolvimento social, cognitivo e cultural de todos. O ensino inclusivo e a educação especial são temas diferenciados, mesmo sendo uma complementar a outra (CARVALHO, 2004, p. 77).

Conforme texto extraído da Constituição Federal de 1988, este documento oficial assegura diversos direitos ao aluno com deficiência intelectual como: tem assegurado o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, seu acesso e permanência na escola, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com base nas pesquisas bibliográficas realizadas para elaboração deste artigo foi possível concluir que:

- A escola deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual seu acesso e permanência.
- A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no cumprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1988).

O reconhecimento da especificidade do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é sem dúvidas o primeiro passo para o planejamento de ações que promovam e ou contribuam para o avanço e desenvolvimento destes indivíduos.

Esses tipos de escolas que mantêm um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Outro problema que devemos destacar é a falta de professores preparados para receber os alunos com deficiência Intelectual e inseri-los no processo de aprendizagem desse aluno que possui necessidades educacionais especiais (OMS, 2001).

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. É importante relatar que muitos nomes foram utilizados para a pessoa com deficiência intelectual: débil, imbecil, retardado mental, deficiente mental, dentre outros.

De acordo com Aranha (1979, p.17), não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que produziu configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos.

Os educadores precisam promover no ambiente educacional diferentes espaços de aprendizagem capazes de atender a todos os alunos, contribuindo através das discussões sobre o currículo escolar e planejamento, os métodos de avaliação, dispensando tempo para sua formação acadêmica e se preocupando com a necessidade de se relacionar no dia a dia da escola, apoiando os alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, auxiliando na garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Segundo Aranha (2005), por muitos anos os Portadores de Necessidades Educativas Especiais foram esquecidos, porém de um tempo pra cá esse quadro mudou e esse grupo de

educandos passou então a ser a maior preocupação dos pensadores da história da Educação Especial (ARANHA, 2005, p. 5).

Com tal preocupação pairando na educação, através de vários estudos, pôde-se perceber como o estudo da Arte era essencial para as Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, pois a arte tem como objetivo a participação sem regras, permitindo a manifestação igualitária através da realização de programas de Arte com música, dança e expressão corporal, onde a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais sente prazer no processo de aprendizagem. Segundo Ferraz & Fusari:

ACÇÕES E FORÇA INCLUSIVA

Para Freire (1997), não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica, pois ao criticizar-se, tornando-se então, permito me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1997, p.17).

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Por vezes também, essas crianças visitam vários profissionais, de diferentes áreas para passarem por avaliações que acreditam ser suficientes para concluírem quanto à sua dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Muitos fatores podem favorecer situações que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem: os fatores emocionais, os fatores físicos ou sensoriais, os de deficiência na linguagem, a falta de estímulos apropriados para a aquisição da base alfabética, dislexia, entre outras. Segundo Oliveira:

Os problemas de aprendizagem surgem por meio de uma associação de causas. Quando a dificuldade de aprendizagem está relacionada à escola, o motivo pode ser a metodologia utilizada, motivação escassa, relacionamento professor-aluno, a necessidade de uma adaptação curricular, entre outros. Alguns alunos vêm para a escola com diversas deficiências, com níveis de maturidade desiguais ou inferiores ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros, e isto se constitui em desvantagens cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (OLIVEIRA, 2009, p. 120).

Os fatores ambientais interferem muito, como a questão da nutrição e da saúde da criança, bem como a criança que não dorme muito bem, ou seja, o necessário. Uma carência alimentar tanto quantitativa quanto qualitativa pode ocasionar em déficit alimentar crônico e que acarreta em distrofia generalizada, afetando sensivelmente a capacidade de aprender. [...] essas perturbações podem ter como consequência problemas cognitivos mais ou menos graves, mas não configuram por si sós um problema de aprendizagem. Se bem não são a causa suficiente, aparecem, no entanto, como causa necessária (PAIN, 1989, p. 29).

Todo o ambiente de aprendizagem se compõe de elementos de oposição e fatores facilitadores. Relatar um problema ou obstáculo é fundamental ao professor de aprendizagem. Nos registros que faz de cada contexto estarão as observações que representarão pontos de melhoria. O exercício dessa prática, porém, é terreno minado para ele quando essa leitura é imprecisa, pois desencadeará ações com alto risco, sendo imprecisas porque teriam sido coletadas com ferramentas igualmente imprecisas. Daí a importância de atrelar a eficácia do processo à eficiência da coleta de dados a partir de metodologias apuradas – por sua vez, alheias à formação do profissional, e pertinentes a esferas de conhecimento que ele não domina (FONSECA, 1995, p. 131).

MELHORIAS EDUCACIONAIS

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 38).

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças construíam seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibrção, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibrção. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infra legislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em. Acesso em 14 JAN de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento Psicologia Argumento.

USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.
OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Resignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Morgana Rodrigues Campos

RESUMO

Quando a criança ingressa na escola enfrenta dois grandes desafios: permanecer em ambiente desconhecido e se separar das pessoas com quem estão acostumados a ficar em casa. Muitas vezes não é só o novo que assusta, mas sim a ausência da família. É preciso saber que é difícil para a criança construir vínculos com um grupo, é natural haver choro, recusa momentos de ânimo e desânimo. Algumas crianças levarão mais tempo para se adaptar, pois cada criança reage diferente com situações novas.

Palavras-chave: escola, família, aluno

ABSTRACT

When children enter school, they face two major challenges: remaining in an unfamiliar environment and separating from the people they are used to staying at home. Often it is not just the new that frightens, but the absence of the family. It is necessary to know that it is difficult for the child to build bonds with a group, it is natural to cry, refuse moments of excitement and discouragement. Some children will take longer to adapt, as each child reacts differently to new situations.

Keywords: school, family, student

O QUE É FAMÍLIA?

Família é o conceito que designa o grupo de pessoas associadas por relações casanguinidade ou aliança, as quais podem viver sob o mesmo teto, ou não. Trata-se tanto da sucessão de indivíduos vivos num determinado momento que mantêm ente si tais relações, quanto do conjunto de entes que tem uma ancestralidade comum, incluindo aqueles que elas se agregam,

seja de modo perpétuo ou temporário. Mais recentemente tem designado o grupo de parentes – sobretudo pai, mãe e filhos-constituído por laços decasamento e filiação ou, excepcionalmente, adoção. Em sentido genérico, refere-se à soma de pessoas unidas por características, convicções ou interesses semelhantes, o que acaba gerando, em cada um de seus interesses, o sentimento de presença aquele grupo exclusivo.

Família é uma instituição secular que historicamente, se define pela ligação estreita e íntima entre pessoas que se dispõem a conviver e partilhar suas experiências vitais-com destaque para a guarda e criação das novas gerações segundo as regras da tradição própria, bem como uso e costumes típicos de determinado tempo e espaço. Uma família não é so um tecido fundamental de relações, mas também um conjunto de papéis socialmente definido. A organização da vida familiar depende do que a sociedade através de seus usos e costumes espera do pai, de uma mãe, dos filhos, de todos os membros, enfim. Nem sempre, porém, a opinião geral e unânime, o que resulta em formas diversas de família além do modelo social preconizado e valorizado.

É através da família – menor célula organizada da sociedade-que o Estado pode exercer um controle sobre os indivíduos, impondo-lhes diferentes responsabilidades conforme cada momento histórico. Sem dúvida, nossa instituição familiar é patriarcal, autoritária e monogâmica. Mas cabe a cada um encontrar os subterfúgios, os “modus vivend”, dentro das normas em vigor”.

A atuação do Estado se exerce também indiretamente, pois tem controle de todos os mecanismos sociais existentes.

Assim, durante toda guerra, as mulheres são estimuladas a sair de seus lares e a trabalhar, dada ausência da mão-de-obra masculina. Uma série de medidas é posta em prática para poder liberar as mulheres casadas de suas responsabilidades tradicionais junto aos filhos e a casa. Surgem creches, os salários melhoram, os empregos “masculinos” tornam-se acessíveis a elas etc.

A família serve também de válvula de segurança das revoltas e conflitos sociais. Se por um lado o homem, em virtude de seu maior contato com o exterior através de seu trabalho, adquire mais consciência política, a mulher conhece mais de perto as necessidades da casa e dos filhos. Para manter o equilíbrio da célula familiar, ela servirá de contenção às revoltas dele, e com frequência de “bode expiatório” para suas frustrações, angústia e conflitos irresolvidos no mundo exterior ao lar.

A família idealizada desenha-se como um suporte, como um lugar de aconchego e é descrita em vários estágios. Para cada fase da vida, a família aparece cumprindo uma função diferente. Primeiro ela se preocupa com a sobrevivência, depois com formação de valores, depois com suporte emocional e assim sucessivamente, durante toda a vida do sujeito. Se a função da família muda de acordo com as etapas da vida o mesmo não pode acontecer com sua composição: ela deve ser mantida. Os lugares, nessa instituição, aparecem estritamente demarcados por funções e cientificamente justificados pela Psicologia. Cada sujeito tem de ocupar o seu devido lugar.

A família é importante em todas as fases da vida, claro em graus diferenciados. Então é aquilo que dá suporte, equilíbrio a vida inteira.

Na contramão dessa família ideal, vai surgindo outra completamente esfacelada, (perdida),

(sem tempo) e (sem responsabilidade para com a educação). Tal panorama familiar na criação dos filhos e justifica a entrada da escola para completar o que a família não dá conta de cumprir. Se, por um lado, há uma indecisão quanto a quem cabe a responsabilidade da educação (família ou escola?), por outro, responde-se essa questão à medida que a escola assume cada vez mais a função que era da família.

A palavra família, no dicionário no sentido popular, significa pessoas aparentadas que vivem em geral na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Ou ainda, pessoas do mesmo sangue, ascendência linhagem, estirpe ou admitidos por adoção.

A maioria das pessoas, por isso, quando aborda questões familiares, refere-se espontaneamente a uma realidade bem próxima, partindo do conhecimento da própria família, realidade que crêem semelhante para todos, em geral, acabam generalizando ao falar das famílias em abstrato. Entretanto os tipos de família variam muito.

As famílias, apesar de todos os momentos de crise e volução, manifestam até hoje uma grande capacidade de sobrevivência e também, por que não dizê-lo, de adaptação, uma vez que ela subsiste sob múltiplas formas.

A natureza das relações dentro de uma família vai se modificando através do tempo. O aspecto mais problemático da evolução da família está sem dúvida alguma ligada ao questionamento da distribuição dos papéis ditos especificamente masculinos ou femininos, e esse é um problema chave para o surgimento de uma nova estrutura social.

É através da própria família que a criança se integra no mundo adulto. É nesse meio que aprende a canalizar seus afetos, a avaliar e selecionar suas relações. Ora, toda família visa, primeiramente, reproduzir-se a si própria em todos os sentidos: seus hábitos, costumes e valores que transmitirão por sua vez as novas gerações.

É na família que a criança ainda recebe orientação e estímulo para ocupar um determinado lugar na sociedade adulta, em função de seu sexo, sua raça, suas crenças religiosas, seu status econômico e social.

Até o século XV, a idéia de família como temos atualmente era desconhecida. A vida particular era rechaçada na Idade Média, o grupo familiar reunia vários membros que moravam juntos, não raro, vários casais compartilhavam a mesma propriedade, num aglomerado indiscriminado agrupado por laços de sangue e afinidade. As crianças podiam ser acolhidas ou repreendidas por qualquer um, a responsabilidade não se restringia aos pais.

A família conjugal é um fenômeno da modernidade. Só no século XIX assume tarefas e se vê na obrigação de atender expectativas que, anteriormente, eram imputadas ao Estado ou à comunidade. Eram apresentados quatro modelos de organização familiar constituído desde a Idade Média até a Idade Moderna, a partir de diferentes estruturas emocionais: a família arisocrática (séculos XVI e XVII), a família camponesa (séculos XVI e XVII), a família proletária (séculos XVII e XIX) e a família burguesa (séculos XVIII e XIX).

A família não pode se entendida como uma instituição imutável, fixa, sempre constituída por pai-mãe-filhos. Esta é apenas o modelo que conhecemos, e que já sofre inúmeras transformações estruturais em sua composição e em seus papéis internos. Assim, pode-se entrever que a família monogâmica e nuclear, que consideramos, via de regra, como família por excelência, é o

resultado de um longo processo de evolução, quando sucessivos estágios de desenvolvimento desenharam formas cada vez mais próximas das que hoje concebemos.

A linhagem nunca se reúne num espaço comum, em torno de um mesmo pátio. Os historiadores do direito reconhecem que não há vestígio de grandes comunidades “silênciosas” na França antes do século XV. Ao contrário, o sentimento da família está ligado á casa, ao governo da casa e a vida da casa. Seu encanto não foi conhecido durante a Idade Média porque esse período possuía uma concepção particular da família: a linhagem.

FAMÍLIA CONTEMPÔRANA

Na atualidade, tal instituição tem apresentado configurações atípicas, o que resulta em efeitos imprevisíveis e , portanto, sem garantia comprovada de eficácia ou segurança. Consta-se que as famílias idependentes da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filho proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos adivindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para arranjos familiares na atualidade.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Na etapa de educação infantil, é tão comum que as famílias e as professoras tenham uma comunicação freqüente onde há a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família.

A escola é uma instituição que completa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência das crianças. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo qual seja, o melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade.

A busca de uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tenha como foco a criança. Além disso, a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que a família e escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança.

Segundo Bassedas (1999, p. 282), da perspectiva psicológica, o fato de considerar o desenvolvimento das crianças um processo mediado social e culturalmente, mas que não passa de um processo dirigido por dentro e, em boa parte, impermeável na influência externa, obriga-nos a considerar a importância dos contextos, principalmente da escola e da família, nos quais esse crescimento pessoal é uma realidade.

Nesses contextos, entende-se que as crianças assumem alguns papéis, estabelecem algumas interações e participam em padrões de condutas cada vez mais complexas, de maneira que

incorporam, aos poucos, os elementos próprios de sua cultura, à medida que encontram pessoas que lhes guiam, deixando-as participarem e acompanhando-as em direção à autonomia; dessa forma, o desenvolvimento pessoal será um fato inseparável da socialização.

Como não poderia ser de outra maneira, a interpretação que vai fazendo do mundo, das suas regularidades, das normas que o regem e do papel que desempenha reflete naquilo que se encontra em ambos os contextos. O que se apresenta tem elementos específicos de cada meio e de outros que são comuns, especialmente nessa etapa.

Quando se faz referência à necessidade de que exista uma relação construtiva e estável entre a escola e a família, relevamos a convivência, primeira, do conhecimento mútuo e, segundo, da possibilidade de compartilhar critérios educativos capazes de eliminar essas discrepâncias que podem ser prejudiciais à criança.

Precisa ficar claro que a escola e a família são contextos diferentes e que, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas, nisso consiste em parte a sua riqueza e potencialidade. Também é preciso considerar que as divergências nem sempre são da mesma ordem. Há muitas variáveis que incidem para que a perspectiva educadora de uma família e de uma escola encontre-se mais ou menos próximas.

Nesse sentido para favorecer o crescimento harmônico da criança, convém que os educadores dirijam seus esforços tanto às características das experiências educativas que estão ao seu alcance no contexto da escola, como às relações que estabelecem com seu contexto primário, que é a família. Todos os dois compartilham muitas funções educativas que buscam a socialização em determinados valores, a promoção das capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, e compartilham também, o cuidado e o bem-estar físico e psíquico, não perdendo de vista que ambos têm a responsabilidade de apoiar o que é feito no outro contexto e favorecer o desenvolvimento da criança.

Quando a criança ingressa na escola, por pequena que seja já viveu em sua família, um conjunto de experiências transcendentais a si. Os professores necessitam saber como é a criança, quais seus ritmos, que pautas de relação estão estabelecendo e com que pessoas, o que lhe agrada, etc.

Por outro lado, não há dúvidas de que a escola representa uma ampliação importantíssima do meio com o qual a criança interage, adultos diferentes, outros companheiros, espaços físicos e objetos distintos, novas pautas de relação, etc. A informação sobre como está atuando na escola, com outros adultos e companheiros pode ensiná-los a ver a criança de um jeito diferente.

Trata-se de um conhecimento progressivo e mútuo que tem a virtude de fornecer indicadores para os pais e professores não apenas de conhecerem melhor a criança que vive em todos os contextos, como também para irem fazendo uma representação cada vez mais ajustada dos interlocutores. Não há dúvidas de que tudo isso pode contribuir para ter uma visão mais ajustada de si mesmo, para entender melhor o que se passa em cada contexto e, por fim, viver com mais tranquilidade tudo o que faz à educação da criança. O contato entre os pais e professores deve servir para que possam ver-se como colaboradores que compartilham determinados interesses e tarefas.

Uma conseqüência interessante do conhecimento compartilhado progressivo que os pais

e professores constroem sobre a criança é a possibilidade de estabelecer critérios educativos comuns. Cada contexto é diferente e, portanto, são diferentes as pautas de relação que se estabelecem os papéis que existam, as atividades nas quais se manifestam e as condutas que são esperadas. Porém com frequência, apresenta-se a de estabelecer determinados acordos que favorecem a transição da criança de um contexto ao outro, a coerência do que se pede a ela ou do que se proíbe, o que favorece, em uma só palavra, o seu desenvolvimento.

Muitas vezes, os pais e professores atuam de maneira diferente diante de uma mesma manifestação da criança, com frequência quando isso ocorre, sentimo-nos tentados a mostrar nossa bondade sobre a atuação da outra pessoa.

Uma condição prévia para combinar estratégias de intervenção em relação à criança consiste, precisamente, em entrar em acordo na interpretação que fazemos da conduta que nos preocupa. É possível que nos sintamos angustiados diante de uma criança que se mostre retraída e é possível, também, que sua mãe saiba que ela se comporta assim até adquirir confiança nas outras pessoas (ou seja, para confiar em alguém, essa criança precisa de mais tempo do que o considerado razoável). Atuar ou não fazer nada diante desse fato e de outros semelhantes exige, antes de tudo, estar de acordo quanto à sua significação.

Bassedas acrescenta que as condições do contexto em casa e na escola são diferentes, o que contribui para a atuação dos adultos, diante das manifestações das crianças, possa ser influenciadas pelo contexto institucional.

Por outro lado, quando se propõe estabelecer determinadas estratégias ou pautas de atuação acordadas com a família, não se deve esquecer-se do que se trata: trata-se de uma família que possui as pautas de relação e de equilíbrio. Tendo em vista o respeito e a valorização da família, e somente a partir do respeito e da valorização da escola pela família é que se pode desempenhar a difícil tarefa de tomar decisões sobre a educação das crianças. Convém lembrar que não existe família-padrão e que cada uma é diferente, tem sua história e a sua forma peculiar de regular-se. Deve-se evitar dar lições ou desprezar as estratégias que os pais adotaram e considerar que a visão da escola é necessariamente mais adequada que a da família, a partir dessas premissas pode-se estabelecer uma relação construtiva.

A relação entre a família e os centros educacionais devem proporcionar que os pais possam compreender aceitar e valorizar a tarefa educativa da escola.

Os professores da educação infantil sabem que existe entre os pais em geral, em um determinado nível social, é que é feito na escola pode ser muito diferente do que ocorre na realidade.

Na etapa da educação infantil, convém propor que as famílias conheçam e valorizem o que se faz na escola, já que se apresenta muito difundida a idéia de que as crianças pequenas vão brincar e que não é preciso saber muito para que joguem brinquem, para trocá-las ou para dar-lhes de comer, é preciso ter paciência, boa disposição e gostar de crianças, etc. Sem negar que essas qualidades são extremamente necessárias, educar, nessa idade, como nas outras requer um conhecimento profissional que permita analisar e compreender a situação de cada criança e tomar as decisões mais convenientes ao caso presente. Por isso, as iniciativas tendentes a que os pais possam entrar na escola e que conheçam o seu funcionamento devem ser valorizadas e

incentivadas.

Inicialmente, pode-se afirmar que nos dias atuais a escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois, é através da interação desse trabalho em conjunto, que tem como objetivo o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando/filho, os quais contribuirão na formação integral do mesmo.

Nesse sentido, é importante citar Içami Tiba (1996, p.140) que diz: “O ambiente escolar deve ser de uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno”.

Desde a mais tenra idade, a criança se desenvolve plenamente quando estimulada e incentivada, buscando alternativas de ação, pois a conduta familiar e escolar propicia relações sociais e individuais. Dessa forma, ela terá maior oportunidade de assimilar a realidade, seja através da liquidação de seus próprios conflitos, das compensações de necessidades insatisfeitas ou de novas alternativas de busca.

Historicamente, a escola e a família, tal qual as conhecemos hoje, são instituições que surgem, com o advento da modernidade, ambas destinadas ao cuidado e educação das crianças e jovens. Na verdade, à escola coube a função de educar a juventude na medida em que o tempo e a competência da família eram considerados escassos para o cumprimento de tal tarefa. Os saberes diversos e especializados, necessários, à formação das novas gerações, demandavam cada vez mais ao longo do tempo, um espaço próprio dedicado ao trabalho de apresentação e sistematização de conhecimentos dessa natureza, diferente, portanto, daquele organizado pela família.

No Brasil, a escola, como instituição distinta da família, construiu-se aos poucos, à custa das pressões científicas e dos costumes característicos de uma vida mais urbana.

Aproximadamente dois séculos, sinalizaram para a necessidade de uma organização voltada à formação física, moral e mental dos indivíduos; missão essa impossível para o âmbito doméstico.

Assim, como podemos observar, a discussão sobre a participação da família na vida escolar de seus filhos não é recente. Há décadas que se vem refletindo sobre como envolver a família, promover a co-responsabilidade e torná-la parte do processo educativo. Sem dúvida, tal aproximação trata-se de uma difícil tarefa, isto, em função das inseguranças, incertezas e da falta de esclarecimento sobre o processo educacional, suas limitações, bem como sua abrangência.

Compor uma parceria entre escola e família pressupõe de ambas as partes, a compreensão de que a relação família-escola deve se manifestar de forma que os pais não responsabilizem somente à escola a educação de seus filhos e, por outro lado, a escola não pode eximir-se de ser co-responsável no processo formativo do aluno.

Neste sentido, além do estudo das estruturas e das funções da família e da escola, havemos de considerar, também, as transformações que estão ocorrendo na sociedade moderna, nas suas instituições e conforme os quadros sociais que estão instáveis, daí decorrentes que exigem uma compreensão dinâmica e respostas mais articuladas.

As políticas públicas pouco têm conseguido fazer pela formação de educadores reflexivos,

sendo impedidas por seus próprios mecanismos burocráticos, fazendo, às vezes, o jogo inverso dessa prática educativa. A família acompanha e reage a todo este movimento, estando, porém, pouco consciente: vai à escola participar, opinar e reclamem somente quando a crise da política educacional preocupa seus interesses. Não se dá conta, no entanto, da sua parcela na produção dos problemas dos quais se queixa, nem de suas dimensões. Seria necessário então, clarear as responsabilidades, sem esquecer que o trabalho com os jovens é na maioria dos aspectos uma parceria. É função de a escola fazer um trabalho com os pais, que propicie a discussão dos interesses coincidentes, bem como dos conflitantes.

Na família, pai e mãe saem ao trabalho confiando que a escola e outros especialistas, além da televisão e do computador dêem conta da educação de seus filhos. Assim, tanto a família quanto à escola, esperam que uma dê conta do papel da outra. A criança sente-se abandonada e poucas vezes adquirem o equilíbrio necessário para receber a formação adequada e necessária para tornar-se um indivíduo consciente de sua cidadania.

A família e a escola vivem, hoje, uma crise em que os valores materiais pautam as relações.

Assim, a boa escola é vista como a que mais oferece serviços e incrementos, que vão desde a informática, balé e inglês até câmeras instaladas nas salas de aula. Este comportamento pode ser justificado por uma expectativa dos pais de que a escola resolva todos os seus problemas.

Existe um relativo consenso de que a temática: “Família e Escola” tratem de uma relação complexa e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre as instituições. E esta é, realmente, uma relação sujeita a conflitos de diferentes ordens. Nos dias atuais podemos ver este conflito observando a tênue distância formada entre o adulto e a criança.

Assim, tanto a escola como a família, poderão verificar seu papel no enfrentamento da crise que envolve a todos, ampliando as preocupações e princípios, que possam unir em alguns pontos, duas instituições tão complexas.

Investigar estratégias que viabilizem ao aluno, a construção de sua identidade, autonomia com responsabilidade, conhecimento e exercício de sua cidadania, a partir da estrutura da família moderna e de suas relações com a instituição escolar.

Colaborar para a conscientização da importância da relação Família-Escola no processo de adaptação, especificamente voltado às crianças na ed. Infantil.

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA.

A escola pode ser pensada como o meio do caminho entre a família e a sociedade.

Neste delicado lugar, tanto a família quanto à sociedade lançam olhares e exigências à escola. No que se refere à família, é necessário dizer que a historiografia brasileira nos leva a concluir que não existe um “modelo de família” e sim uma infinidade de modelos familiares, com traços em comum, mas também guardando singularidades. É possível dizer que cada família possui uma identidade própria, trata-se na verdade, como afirmam vários autores, de um agrupamento humano em constante evolução, constituído com o intuito básico de prover a subsistência de seus integrantes e protegê-los.

Estão presentes dessa maneira, sentimentos pertinentes ao cotidiano de qualquer

agrupamento como amor, ódio, ciúme, inveja, entre outros. Em relação às expectativas da família com relação à escola com seus filhos encontram-se várias fantasias familiares como o desejo de que a instituição escolar “edueque” o filho naquilo que a família não se julga capaz.

Embora bem delimitadas as diferenças entre casa e escola, passou-se a buscar mais o apoio desta, entendendo-se a eficácia da ação normalizadora da escola sobre crianças e jovens quando respaldadas pelo conhecimento e aquiescência da família. A despeito disso, reservavam-se à escola, os direitos sobre o conhecimento científico acerca das áreas disciplinares, como também sobre aqueles que diziam respeito aos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, conhecimentos estes informados pela biologia, psicologia e ciências sociais preservando a escola, desta forma, seu lugar de autoridade no gerenciamento das questões pedagógico - educacionais.

Hoje vivemos outro tempo, bem mais complexo, diverso e inquietante do que há algumas décadas, a escola enfrenta, além do desafio frente ao domínio do conhecimento, em permanente mudança, também o desafio da relação com seus alunos, sejam eles crianças pequenas ou jovens.

Ao lado da família, a escola permanece sendo um espaço de formação que deve, para tanto, repensar a sua ação formadora, preocupando-se em formar seus educadores para que os mesmos reúnam recursos que os permitam lidar com os conflitos inerentes ao cotidiano escolar. É, portanto, na escola, refletindo sobre o que há para ser ensinada às crianças sobre a metodologia que pode tornar mais coesa a ação do conjunto docente, que a escola poderá encontrar saídas legítimas à superação dos problemas morais e éticos que assolam o seu dia-a-dia. Nesse sentido, sem abdicar do lugar reservado ao ensino formal, é preciso que os espaços destinados à formação dos educadores no interior da escola dêem, também, prioridade à reflexão político-filosófica sobre os sentidos e possibilidades da ação educacional para que se possa desta feita, recuperar ou constituir um novo ideário para a escola.

A escola não é a única instância de formação de cidadania. Mas, o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade depende cada vez mais da qualidade e da igualdade de oportunidades educativas. Formar cidadãos na perspectiva aqui delineada supõe Instituições onde se possa resgatar a subjetividade inter-relacionada com a dimensão social do ser humano, em que a produção e comunicação do conhecimento ocorram através de práticas participativas e criativas.

Trata-se de uma instituição da sociedade na qual a criança atua efetivamente como sujeito individual e social. É um espaço concreto e fundamental para a formação de significados e para o exercício da cidadania: na medida em que possibilita a aprendizagem de participação crítica e criativa, contribui para formar cidadãos que atuem na articulação entre o Estado e a sociedade civil. Para a família, o ensino quanto mais individualizado, melhor para seu filho, pois nessa conjectura vai haver a peculiaridade de melhor ajudá-los e a destacá-lo. As preocupações transitam, portanto no âmbito do privado. Este enfoque mais social do que individual, carrega objetivos éticos, pois a escola deve ser um espaço de valorização tanto da informação, como da formação de seus alunos, dentro de uma estrutura coletiva.

A escola como instituição busca através de seu ensino, que seus alunos possam assumir a responsabilidade por este mundo.

Existem escolas que trabalham visivelmente no objetivo de reprodução dos valores ideologias dominantes, outras tem uma posição mais crítica, mas todas assumem posições

políticas, pois a escolha dos conteúdos a serem ensinados, o estilo e o método deste ensino, suas regras, sua maneira de avaliar, de receber a família etc., traduzem os objetivos das instituições, deixando claras as opções e desvelando seus interesses mais específicos.

Partindo de um levantamento da história da participação da família na educação vimos que os interesses das famílias foram acolhidos mais fortemente na escola brasileira, a partir das décadas de 60/70, através do movimento de Renovação Pedagógica, que abriu uma grande lacuna para a entrada de um olhar mais psicológico no âmbito escolar, ampliando a atenção com cada criança, suas escolhas e desejos, seu tempo de aprender entre tantos.

Enfrentamos, porém, conflitos decorrentes da situação vivida, pois passamos de um valor centrado no conteúdo e no educador, para um valor centrado na criança e em seu processo de aprender. O desafio das escolas hoje é sair dos extremos, buscando valorizar tanto a informação, como a formação, tanto no educador como no educando, tanto o método como os conhecimentos acumulados, resgatando a importância do grupo na construção de conceitos e valores.

A complexidade do processo de socialização é evidente e torna-se bastante expressiva dentro do processo ensino-aprendizagem através de aspectos do tipo: imitação, identificação e mais um conjunto de características determinadas pelo contexto familiar, que irão interagir no desenvolvimento da criança dentro da instituição escolar.

Tradicionalmente a escola olhou para a família com certa desconfiança e, quando não teve alternativa, apenas suportou a participação dos pais na condição de ouvintes comportados dos relatos por eles produzidos, acerca da trajetória disciplinar e pedagógica dos alunos. Raramente essa participação superou os limites de ação beneficente, envolvendo-se com a parte organizacional do projeto curricular da escola. Para a escola, a família foi e é, o locus de construção de moralidade, base indispensável para a garantia do projeto moralizador e civilizacional representado pela escola.

Os estudos realizados, em vários países, nas últimas três décadas, mostraram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar. De todas as variáveis estudadas, o envolvimento dos pais no processo educativo foi a que obteve maior impacto, estando esse impacto presente em todos grupos sociais e culturais.

Quando falamos em colaboração da escola com os pais, estamos a falar de muitas coisas.

Muitos professores não vão além dessa prática e, muitas vezes, limitam-se a ser os mensageiros das más notícias. Talvez, por isso muitos pais olhem para a escola com um misto de receio e de preocupação, porque só são chamados pelo professor quando os filhos revelam problemas de aprendizagem ou de indisciplina. Mas há outras formas de colaboração. Por exemplo, o apoio social e psicológico que a escola pode dar aos alunos e respectivas famílias através dos serviços de apoio social escolar e dos serviços de psicologia e orientação vocacional.

Para muitas famílias no limiar da pobreza, esta é a única forma de colaboração conhecida.

Nos jardins de infância e nas escolas do ensino básico, começa a ser comum a participação dos pais em atividades escolares: festas, comemorações e visitas de estudo. Algumas destas formas de colaboração têm efeitos expressivos na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, aumenta a motivação dos alunos no estudo, ajuda a que os pais compreendam melhor

o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos professores, ajuda os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores.

Não há uma única maneira correta de envolver os pais. As escolas devem procurar oferecer um menu que se adapte as características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea. A intensidade do contato é importante e deve incluir reuniões gerais e o recurso à comunicação escrita, mas, sobretudo os encontros esses agentes (escola e família).

Intensidade e diversidade parecem ser as características mais marcantes dos programas eficazes.

Nada é pior para o bem estar e desenvolvimento das crianças do que a ausência de referências seguras e a privação do contato continuado e duradouro com adultos significativos.

Quando os valores da escola coincidem com os valores da família, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade. Nas comunidades homogêneas, em que os professores partilham os mesmos valores, linguagem e padrões culturais dos pais dos alunos, está garantida a continuidade entre a escola e a família. Contudo, são cada vez mais as escolas com populações estudantis heterogêneas, nas quais os professores e os pais têm raízes culturais diferentes, provocando, nos alunos, dificuldades de adaptação.

Se tivermos presente a maneira como os alunos aprendem, torna-se evidente à importância da continuidade cultural entre a escola e as famílias. O aluno aprende assimilando a informação pela experiência direta com pessoas e objetos, ou seja, professores, pais, colegas, livros, programas de televisão e Internet. Essa informação é incorporada nas suas estruturas mentais, modificando-as, tornando-as mais complexas e abrangentes. É o desejo de adquirir sentido, detectar compreender, que leva o aluno a aprender.

Confrontados com grandes discontinuidades entre a casa e a escola, incapazes de compreenderem a cultura escolar e de aplicarem as suas experiências passadas aos novos contextos, esses alunos podem rejeitar ou ignorar a nova informação. Quando isso acontece, estão criadas as condições para que o aluno rejeite a cultura escolar. Essa rejeição pode assumir várias formas: indisciplina, violência, abandono, passividade e resignação. Seja qual for a forma assumida pela rejeição, os sinais dessa rejeição devem ser interpretados pelo professor, cabendo-lhe traçar um plano de ação que inclua a comunicação com os pais.

O envolvimento dos pais nas escolas produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais. Os pais que colaboram habitualmente com a escola ficam mais motivados para se envolverem em processos de atualização e reconversão profissional e melhoram a sua auto-estima como pais.

O envolvimento familiar traz, também, benefícios aos professores que, regra geral, sente que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande. A escola também ganha porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções, nomeadamente com a contribuição dos pais na realização de atividades de complemento curricular.

Quando a escola se aproxima das famílias, registra-se uma pressão positivas no sentido de os programas educativos responderem às necessidades dos vários públicos escolares. As

comunidades locais também ganham porque o envolvimento familiar faz parte do movimento cívico mais geral de participação na vida das comunidades, sendo, por vezes, uma oportunidade para os pais intervirem nos destinos das suas comunidades e desenvolverem competências de cidadania.

Restou para a escola a responsabilidade de estabelecer a ordem neste caos e, como não lhe é possível reorganizar o quadro familiar, resta-lhe abrir mais portas para tentar uma parceria educativa com os pais, de modo que possa instituir uma nova estabilidade, que traga de volta, à escola, a legitimidade que a crise da modernidade lhe retirou.

Sem dúvida que este estudo faz parte de uma nova etapa nas relações escola/família, em que os papéis serão reconstituídos sob novas bases éticas, políticas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de adaptação de uma criança na escola, não começa com ela, mas sim com seus pais, que muitas vezes se sentem ansiosos, mostra dificuldades em se separar dos filhos, o que influi demais nesse processo.

Os primeiros dias na escola geram expectativas, ansiedade, insegurança, angústias, medos e dúvidas em pais e crianças.

Escolhemos este tema porque presenciamos momentos onde muitas crianças, ao irem para a escola e se separarem de suas famílias reagem de forma angustiante e com muito choro, e gritos e também por considerarmos esse momento muito importante na vida da criança e de seus pais, pois é quando a criança está deixando o mundo conhecido, que é a família, e passa a fazer parte de um novo grupo que será a nova vivência social.

Nossos objetivos com esta pesquisa bibliográfica são:

Contribuir para projetos futuros, onde a adaptação escolar possa ser um momento prazeroso para a criança e sua família.

Transmitir aos pais segurança, para que este momento de adaptação seja menos possível traumático para criança.

Oferecer situações de acolhimento, tanto para criança como para seus familiares.

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica dissertativa pelo motivo que recorreremos ao uso de materiais como livros, revistas, artigos, publicações avulsas e imprensa escrita.

Marconi e Lakatos (2001) dizem que o fim principal da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao pesquisador o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulações de suas informações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALADAN, Nancy. **O início da vida escolar: da separação à independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**/Eulália Bassedas, Teresa Huguet & Isabel Sole; trado. Cristina Maria de Oliveira – Porto Alegre: Artesw Médicas Sul, 1999.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissas e índices po Juarez de Oliveira, 3^a. Edição, São Paulo: Saraiva, 1993.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BOCK, Ana Mercês Bahia ET alli. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva 1989.

BORGES, M.F.S. T e Souza, R.C. de (org). **A práxis na formação de educadores de educação infantil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CAVALHEIRO, Eliane dos Santos: **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil**. 3^a ed.- São Paulo: Contexto, 2003.

COSTA, Simone Rodrigues de Lima. **Adaptação na educação infantil: Estratégias de envolvimento dos pais**. (monografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. 2003

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (org). **Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série cadernos de reflexão).

DIESEL, Marlete. **A adaptação escolar: sentimentos e percepção do educador diante de questão**. Revista do professor: Porto Alegre, 1974:10-13 .Abr./jun.2003.

HENRIQUES, L.A. **O período de adaptação na pré-escola em um enfoque psicopedagógico**. In: SCOZ, B.J.L. (et al) Psicopedagógico – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

REID, Susan. **Compreendendo seu filho de 2 anos**. Trad. Cláudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente. 1996.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Rebeca Paz

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com o objetivo tratar brevemente sobre a origem da narrativa de contos de fadas e suas mutações ao longo do tempo, destacando sua contribuição para a literatura infantil a partir de seu caráter pedagógico e construção de valores. O conteúdo da pesquisa teve como embasamento teórico os conceitos de filósofos e estudiosos do conto como Propp, Coelho, Hueck, Greggersen e Durand.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Contos Maravilhosos, Contos de Fadas.

ABSTRACT

This article was elaborated with the objective of dealing briefly with the origin of the fairy tale narrative and its mutations over time, highlighting its contribution to children's literature from its pedagogical character and construction of values. The research content was theoretically based on the concepts of philosophers and scholars of the short story such as Propp, Coelho, Hueck, Greggersen and Durand.

Keywords: Children's literature, Fantastic Literature, Fairy Tales.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas, ou contos maravilhosos, são lidos por milhares de crianças há muitos séculos e exercem papel fundamental na literatura infantil. Fato é que essas narrativas de efeito moralizante e que visam trabalhar o imaginário das crianças nem sempre tiveram o formato como lemos nos tempos atuais. Em um passado bem distante, eram histórias contadas apenas oralmente e destinadas aos adultos, cheias de nuances violentas e cruéis com enredos que eram reflexo da vida miserável dos camponeses numa Europa Medieval.

Ao longo do tempo, porém, essas narrativas ganharam nova roupagem e destaque especial na educação de crianças nos anos iniciais escolares.

Atualmente, os contos de fadas com seus enredos de simples compreensão são capazes

de ensinar e divertir as crianças de todo mundo e contribuem para que seus desejos, sonhos, curiosidades, medos e conflitos comecem a surgir e para que esses mesmos leitores tenham mais facilidade de lidar com seus problemas existenciais na medida em que estes mesmos problemas são tratados de forma simples e real nas narrativas fantásticas.

A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas têm sua origem na narrativa celta e apareceram pela primeira vez sob a forma de poemas. Foram amplamente difundidos por hindus, persas, gregos e judeus. Inicialmente eram transmitidos como mitos por trazerem narrativas sobre conflitos entre homens e animais. As primeiras histórias escritas só foram publicadas no século XVII por Charles Perrault, que reuniu as histórias de A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata *Borralheira*, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar em uma coletânea intitulada Contos da Mãe Gansa em 1697.

No século XIX foi a vez dos irmãos Grimm reunirem as histórias contadas pelos camponeses da Alemanha e publicarem as narrativas A Cinderela, A Branca de Neve, João e Maria etc. Hans C. Andersen, autor de O Patinho Feio, A Pequena Sereia e O Soldadinho de Chumbo, e Charles L. Dodgson, autor de Alice no País das Maravilhas, também ganharam notoriedade com a publicação de seus livros no século XIX. No Brasil, podemos destacar a contribuição de Monteiro Lobato para o enriquecimento de nossa literatura infantil através de sua obra A menina do narizinho arrebitado de 1920, livro que misturou o real e o imaginário e muito do folclore brasileiro. O escritor foi quem inaugurou a produção de literatura para o leitor infantil no Brasil.

Essas histórias que lançam mão do maravilhoso e do fantástico com efeito moralizante ganharam a nomenclatura de contos de fadas em 1750 e, de acordo com folcloristas e historiadores, esses textos tiveram sua origem em lendas e mitos da antiguidade que envolviam personificações de traços de caráter humano.

Desde então o termo passou a ser utilizado para caracterizar:

- histórias que não têm nenhuma ligação com a realidade, não são do mundo real;
- histórias sobre fadas e outros seres da natureza;
- histórias sobre seres míticos e folclóricos.

No contexto dessas histórias fantásticas, cheias de seres e lugares maravilhosos e fora da realidade, é possível também que o próprio ser humano esteja presente, desde que seja introduzido de forma encantada. Todavia, este tipo de narrativa tenta descrever as coisas como elas realmente são, afinal de contas o mundo da imaginação não tem existência própria e não tem por finalidade simular e nem ser real ou independente. Para a professora Gabriele Greggersen, pesquisadora especialista neste tipo de literatura, os contos de fadas contêm:

(...)insuspeitas e essenciais lições para o ser humano. Eles provocam uma espécie de conscientização, sem deixar de preservar certa inocência. Em vez de alienação, atribuída à sua frequente associação ao sonho e divagação, eles nos fazem ver as coisas como verdadeiramente são. Eles alimentam a esperança de realização e felicidade na vida, para além de suas dificuldades e sofrimentos cotidianos. (GREGGERSEN, 2006, p. 67-68).

Na maioria das obras de literatura infantil, escritores se utilizam da artimanha de criar uma série de personagens míticas e acontecimentos fantásticos que são o resultado de uma imaginação humana fértil, e com isso são capazes de criar uma realidade que procura revelar o interior mais profundo do homem. Nesta realidade, os seres fantásticos podem ganhar atitudes humanas e vice-versa. Os personagens, muitas vezes, têm a função de representar arquétipos.

Vladimir Propp analisou alguns aspectos do conto de fadas em seu livro *Morfologia do Conto* e nos explica porque o enredo desse tipo de história é tão marcante e de fácil compreensão. Para ele todo conto mantém basicamente a mesma estrutura de enredo composto por um herói, um antagonista e um auxiliar mágico. O autor ainda destaca que, mais importante do que os personagens, são as funções que eles exercem no enredo dos contos de fadas – e é isso que torna os contos tão fáceis de ser guardados na memória do leitor a ponto de os tornarem clássicos literários. Em seu estudo Propp destaca trinta e uma funções dramáticas dos personagens dos contos maravilhosos, aqui citaremos apenas três para efeito de exemplificação:

- **Princesa** – personagem responsável por dar tarefas ao herói e casar-se com o herói no final da história;
- **Herói** – personagem sempre responsável por alguma procura ou salvamento, é sempre colocado em prova na narrativa e ao final casa-se com a princesa;
- **Malfeitor** – personagem que luta e tenta combater o herói.

Nomes como Charles Perrault, Hans C. Andersen, Jean de La Fontaine e os irmãos Grimm foram alguns dos principais escritores a publicar as histórias maravilhosas que, na era medieval, eram apenas transmitidas oralmente. Mais tarde, Walter Disney transformaria estes mesmos contos substituindo o aspecto cruel e violento das histórias, como eram contadas na antiguidade, pelos açucarados finais felizes:

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos-de-fadas ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou nas fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreveram. (COELHO, 1991, p. 12).

Um importante fato que não é do conhecimento de todos é que os primeiros contos de fada eram histórias contadas entre o público adulto e eram recheados de histórias sangrentas, mortes, bruxaria, sexo e outros aspectos nada indicados para a leitura infantil e sem o tom de moralidade tão característico dos contos como os lemos na atualidade. Os cenários com

reis, rainhas, princesas e fadas madrinhas até já existiam àquela época, mas as histórias eram contadas com violência e crueldade. Muito diferente da realidade atual em que os contos foram todos adaptados à moda dos estúdios Disney.

Essa característica histórica dos contos se deve ao fato de, na época em que eles eram fruto apenas da oralidade, serem também o reflexo da estrutura social de vida dos camponeses que sofriam com as péssimas condições de trabalho, má alimentação, doenças, pestes, altos índices de mortalidade infantil e materna, além de outros fatores que tornavam a vida deles miserável. O caso da maioria dos clássicos ter sempre a madrasta má, como nas histórias da Cinderela e da Branca de Neve por exemplo, é reflexo da Europa Medieval onde havia alto índice de mortalidade das parturientes, que deixavam os pais viúvos e sem condições de criar os filhos sozinhos e assim as madrastas eram sempre um elemento da história real que foi incorporado aos contos da época. A história de João e Maria, por exemplo, conforme o relato dos irmãos Grimm, não era só fruto da imaginação, mas sim foi criada a partir do grande número de menores abandonados na Europa do século XIX.

Como já dizia Hueck (2016, p. 16) “Conhecer o lado um pouco mais sangrento das histórias é jogar luz sobre as nossas origens. Olhar para o nosso passado amedrontador permite também que sonhemos com um futuro melhor. No final das contas, é o lado sombrio dos contos de fadas que explica o seu fascínio”.

A IMAGINAÇÃO E A FANTASIA: ASPECTOS ESSENCIAIS DOS CONTOS

Responda com bastante sinceridade a si mesmo qual é o sentimento quando você ouve ou lê frases como essas: “Era uma vez...; Há um tempo atrás...; Há muito, muito tempo atrás em um reino muito distante...”?

É quase que palpável o sentimento de encantamento e a certeza de estar prestes a entrar em um mundo imaginário e cheio de fantasia.

Do latim *imaginari*, a palavra imaginário significa imagem mental de algo, capacidade de sonhar acordado, criar e inventar coisas na mente. A teoria do imaginário foi tratada pelo filósofo Gilbert Durant, que tentou explicar a relação entre o imaginário e a realidade, em que o imaginário é o ponto de origem e, a partir dele, as representações da figura humana, de mundo e da sociedade terão forma na realidade:

A ideia e as experiências do funcionamento concreto do pensamento comprovam que o psiquismo humano (mente) não funciona apenas da percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias, mas também, nas imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética. (DURAND, 2001, p.35)

Nossa capacidade de criar é potencializada na medida em que trabalhamos nosso imaginário, por isso essa parte do nosso cérebro deve ser estimulada desde pequenos para o nosso desenvolvimento cognitivo e emocional. Daí a importância da literatura infantil, especialmente dos contos de fadas, em nossas primeiras experiências como leitores.

A fantasia, como parte integrante do imaginário, começa a ser desenvolvida ainda muito

cedo e faz parte da infância. Porém, para que ela possa existir, a ficção precisa estar presente para que juntas estimulem o imaginário de qualquer ser humano.

E como os contos de fadas vão contribuir para o desenvolvimento do imaginário da criança?

Além de estimular a imaginação, prender a atenção, entreter e despertar a curiosidade, é por meio deste tipo de narrativa que a criança passará a produzir lembranças, sonhos, desejos, dúvidas, medos e associações.

A fantasia, a magia e o final feliz são componentes sempre presentes neste tipo de história e tornam possível a criação de um cenário mítico onde há lugar para os personagens serem o que quiserem. E, ainda mais importante do que isso, os contos de fadas sempre apresentam em suas histórias dilemas existenciais de forma breve e simples, para que o leitor infantil consiga resolver seus problemas existenciais sem muita complexidade:

Os dilemas de Chapeuzinho Vermelho são universais, os mesmos que todo sujeito experimenta na construção de si. Sua atualidade repousa na transcendência, universalidade e invariância dos problemas que nos obriga a confrontar e na validade e eficácia das soluções que apresenta. A eficácia simbólica do conto se deve a suas características míticas, fornecendo um sistema interpretativo da realidade e suas articulações, tonando-se intelectualmente apreensível e afetivamente suportável. Quando ouvimos tal história, incorporamos à consciência um modelo lógico que permite integrar as experiências e formular os estados subjetivos e informados que produzimos ao experimentá-las. A satisfação resultante da repetição dos contos de fadas é aquela proporcionada pela certeza de que a realidade é apreensível, tem ordem e sentido e que, portanto, os conflitos que experimentamos têm validade, atualidade e solução. (GUERREIRO, 2000, p. 15).

O final feliz, a busca pela felicidade eterna, a luta do bem contra o mal são algumas das chaves para compreendermos o principal desejo humano que os contos de fada tentam atender: a necessidade de uma linguagem universal e a vontade que todos têm de ser pessoas melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fada desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança através de histórias que envolvem dois mundos: o real e o imaginário. É importante trabalhar o imaginário da criança pois é nele que a criança pode experimentar, explorar e desenvolver ideias.

Deve-se dar a oportunidade às crianças de ter contato com os contos desde a tenra idade pois eles contribuem para o desenvolvimento do caráter, da afetividade porque são vivenciadas situações difíceis, é existe o contato com seres com personalidades boas e más que vivem situações cujos finais, nem sempre, são felizes.

É possível dizer que os contos de fadas têm a capacidade de elevar a autoestima das crianças pois ajudam a resolver conflitos que surgem em seus mundos reais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense – Universitária, 1981.

COELHO, N. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

CORSO, M; CORSO, D. L. Fadas no divã. A psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURAND, G. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

GREGGERSEN, Gabriele. A Antropofagia Filosófica de C.S. Lewis. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

GREGGERSEN, Gabriele. .A magia das Crônicas de Nárnia: uma abordagem para pais e educadores. Rio de Janeiro: GW Editora, 2005.

GREGGERSEN, Gabriele. (org.). O Evangelho de Nárnia: ensaios para decifrar C.S. Lewis. São Paulo: Vida Nova, 2006.

GUERREIRO, Silas (Org.). Antropos e Psique. São Paulo: Olho D'água, 2000.

HUECK, K. O lado sombrio dos contos de fadas. São Paulo: Super Abril, 2016.

PROPP, W. Morfologia do Conto Maravilhoso. São Paulo: CopyMarket, 2001.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

DEFINIÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS CONTOS DE FADAS

Rebeca Paz

RESUMO

As pesquisas feitas para a elaboração deste trabalho tiveram como objetivo estudar e detalhar alguns aspectos importantes sobre os contos de fadas, abordando sua contribuição para a literatura infantil a partir de seu caráter pedagógico e valores éticos. O conteúdo da pesquisa teve como embasamento teórico os conceitos de filósofos e estudiosos do conto como Jung, Chesterton, Tolkien, Bettelheim, Greggersen, Jolles e Guerreiro para tratar sobre a função dos contos de fadas e suas características mais importantes.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Contos Maravilhosos, Contos de Fadas.

ABSTRACT

The research done for the preparation of this article aimed to study and detail some important aspects about fairy tales, approaching their contribution to children's literature from their pedagogical point of view and ethical values. The research content was theoretically based on the concepts of philosophers such as Jung, Chesterton, Tolkien, Bettelheim, Greggersen, Jolles, and Guerreiro to deal with the function of fairy tales and their most important characteristics.

Keywords: Children's literature; Fantastic Literature; Fairy Tales.

INTRODUÇÃO

Contos de fadas, também popularmente conhecidos como contos maravilhosos ou clássicos infantis, se caracterizam por serem histórias antigas que no passado eram passadas de geração em geração através da oralidade. Ao longo dos séculos essas histórias sofreram alterações, mas não perderam sua essência e hoje se apresentam da forma como as conhecemos. Já é comprovado cientificamente que a leitura dessas histórias para o público infantil ajuda a desenvolver nas crianças o hábito da leitura, promove o desenvolvimento da linguagem escrita e oral enriquecendo sua comunicação, auxilia as crianças a expressarem seus sentimentos favorecendo a interação social e contribui para a construção do imaginário infantil. Os contos

de fadas são grandes aliados dos professores dos anos iniciais por divertirem e estimularem o imaginário e contribuírem com a aprendizagem. Neste estudo procuraremos apresentar reflexões sobre a importância dessas histórias fantásticas e como elas estão intimamente ligadas a conceitos pedagógicos.

De acordo com Diana Luz de Barros, à luz dos conceitos de Bakhtin, “o texto é considerado objeto de significação, isto é, um “tecido” organizado e estruturado, e, também, um objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico”. É nesta perspectiva que pretendemos estudar os contos de fadas, como clássicos da literatura infantil. (BARROS, 2003, p.1)

AS DEFINIÇÕES E AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas, também conhecidos como contos fantásticos, são narrativas de efeito moralizante que visam trabalhar o imaginário das crianças de forma com que desejos, sonhos, curiosidades, medos e conflitos comecem a surgir para que esses mesmos leitores tenham mais facilidade de resolver seus problemas existenciais na medida em que estes problemas são tratados de forma simples e real nas narrativas fantásticas.

Filósofos e estudiosos do conto fantástico definiram – e definem, esse tipo de obra literária de maneiras diferentes. Para alguns os contos representam um gênero literário menos estudado e mais misterioso; outros veem o conto fantástico como forma de tratar os dilemas mais universais do ser humano; há aqueles que definem esses textos como formas de desenvolver o imaginário infantil, a capacidade criativa da criança e sua personalidade. É possível ainda encontrar outras definições. Fato é que, seja como mera forma de entreter ou divertir, seja como forma artística ou como ferramenta pedagógica de ensino de tom moralizante ou seja como ato de subcriação do homem, o conto fantástico ao longo dos séculos ganhou notoriedade e faz parte da infância da grande maioria das crianças em idade escolar.

André Jolles, escritor especialista em contos de fada, trata esse tipo de narrativa como um gênero literário menos estudado e mais misterioso. Diferente da novela – em que o novo, de formato artístico elaborado e forjado e de temas novos e atuais são o foco do texto, o conto de fadas tem como características principais a forma simples, a criação espontânea, os cenários modestos, número de personagens reduzido, menos novidade e geralmente são escritos por autores desconhecidos.

Em contrapartida, afirma André, o conto perde um pouco para a atualidade das novelas, mas ganha em profundidade por tratar dos temas que falam sobre as indagações mais universais do ser humano. O autor compartilha da mesma concepção sobre os contos de fada defendida pelos irmãos Grimm, que acreditavam que o conto tinha origem tão misteriosa quanto a própria linguagem e até mesmo a religião. Para Jolles, o conto de fadas trata sobre uma realidade mais profunda do que qualquer outro tipo de texto é capaz de traduzir, enriquecida por arquétipos válidos para a construção do conhecimento.

Para Bruno Bettelheim, o conto de fadas é capaz de desenvolver a capacidade criativa das

crianças. Através deste tipo de literatura a criança consegue fugir de seus medos interiores, ansiedades e ódio, e consegue diminuir as pressões do meio social. Além disso, os contos de fadas sempre remetem à ideia de um final feliz, que é uma maneira da criança sentir-se aliviada e resolver seus problemas reais com o auxílio de sua imaginação, levando a criança a desenvolver valores moralmente positivos.

Ainda segundo o estudioso, o conto de fadas pode divertir e ao mesmo tempo induzir a criança para voltar-se a si mesma favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade “oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança”. (BETTELHEIM, 2007, p.12).

Outro fator característico deste tipo de literatura é seu compromisso com a arte, pois além dos fatores pedagógicos, o que traz prazer à criança ou ao adulto que lê um conto de fadas é o fato deste tipo de narrativa ser também classificado como obra de arte “o conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte”. (BETELLHEIM, 2007, p.13).

Além das características citadas acima, cabe ainda salientar que este tipo de literatura traduz para o imaginário infantil de maneira bastante simplificada todas as situações do cotidiano, tratando de forma muito fácil os dilemas existenciais da criança sob o prisma de personagens que se confrontam como o mocinho e o bandido, o herói e o vilão, a bruxa e a fada, e que lidam com problemas e situações reais fazendo com que a narrativa encoraje e alivie as tensões inconscientes dos dilemas infantis enfrentados ao longo do desenvolvimento da criança:

É uma característica dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite à criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

Quanto ao teor moralizante deste tipo de narrativa, Gabriele Greggersen explica:

Um aspecto que nos ajuda a distinguir os contos de fada de qualquer outro tipo de conto é sua mensagem fortemente moralizante, embora não seja uma exclusividade dos contos de fada. Essa moralidade não é artificialmente imposta, mas é inerente ou subjacente à história; ela convida o leitor a uma reflexão mais profunda sobre a essência das coisas. (GREGGERSEN, 2006, p. 66).

O conto de fadas, como já conhecido historicamente, não pode ser compreendido como uma história que recria fingimento ou ilusão, pelo contrário, ele cria uma nova realidade e assume vida própria dentro de outro plano.

Segundo o jornalista e escritor inglês G.K. Chesterton, o conto de fadas nos traz um tom de dignidade reconhecida universalmente do homem representado dentro de um mundo lúdico, que tem leis diferentes do mundo real, mas não são absurdas quando vivenciadas no mundo fantástico. Chesterton afirma que o homem só é capaz de perceber que a vida é um privilégio

quando se depara com o imaginário deste tipo de narrativa. O conto maravilhoso, para o escritor, leva o homem a fazer múltiplas interpretações e transformar sua perspectiva quando retorna à sua realidade.

Para Tolkien, os contos fantásticos representam a subcriação do homem e sua vontade de ser Deus, já que da mesma maneira que Deus criou o mundo, o homem descobriu que poderia criar mundos imaginários em outro plano, suprindo sua vontade de sobreviver às profundezas do espaço e do tempo e manter contatos dialógicos com seres não humanos, diminuindo, assim, a distância entre o homem e a natureza.

Segundo o autor, o conto de fadas começou a exercer três grandes funções a partir do momento em que se tornou uma necessidade humana concretizado no ato da subcriação. São elas:

- i. Consolação: sentimento de contentamento, de final feliz.
- ii. Resgate: fuga da visão estreita da realidade.
- iii. Restauração: ato de dar valor às pequenas coisas da vida e também renovação da saúde mental, física e espiritual do homem.

Além disso, estudiosos afirmam que esse tipo de literatura é fundamental para qualquer tipo de aprendizagem:

Por meio desse tipo de conto, o homem reconhece seus limites. E, com isso, pode até, para a sua surpresa, acabar conseguindo superá-los. Acreditamos que esse tipo de superação, ou transcendência, é fundamental para toda e qualquer aprendizagem e que não haja educação possível sem essa abertura e ruptura (GREGGERSEN, 2006, p. 62).

Para Jung, o leitor do conto de fadas pode reconhecer-se ao se deparar com os arquétipos que descobre em seu inconsciente pelo ato da leitura. C. S. Lewis afirma que, mesmo sendo classificada como literatura infantil, os adultos também sabem reconhecer sua importância. De acordo com o autor, podemos entender que os contos de fadas não são escritos para iludir ou seduzir o público infantil, mas sim para mostrar às crianças o prazer de conquistar um mundo fantástico através de sua imaginação, diferentemente de outros tipos de textos infantis que distorcem a realidade e levam as crianças a serem egoístas.

Por fim, é importante ressaltar que todo conto de fadas, além de trazer histórias fantásticas – de reis, rainhas, bruxas, fadas, princesas e animais falantes que animam e divertem crianças de todas as idades, visam principalmente transmitir ao seu leitor infanto-juvenil conteúdo moralizante e ético e o valor de virtudes como o amor, o perdão, a liberdade, a esperança, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da existência de muitos estudos sobre os contos de fada ao redor do mundo e, em alguns casos, existirem divergências de opiniões, é inegável os benefícios que os contos trazem aos leitores infanto-juvenis. Os contos fazem parte da formação do indivíduo através de seu

conteúdo moral e ético e diferentes situações que transformam e perpetuam valores.

Desta forma, entende-se a adoção dos contos de fadas nos primeiros anos da vida escolar para que os alunos possam viver, em um mundo imaginário, de maneira simples, situações ainda não vivenciadas em sua vida real e que, em um futuro, será de grande valia para tomadas de decisões pois a criança, de certa maneira, outrora “vivenciou” a situação de uma maneira simplificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense – Universitária, 1981.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia, e enunciação. In: BARROS; FIORIN, J. L. (Orgs). Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Editora da USP, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BUSATTO, C. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COELHO, N. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

CORSO, M; CORSO, D. L. Fadas no divã. A psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURAND, G. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

GREGGERSEN, Gabriele. A Antropofagia Filosófica de C.S. Lewis. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

GREGGERSEN, Gabriele. .A magia das Crônicas de Nárnia: uma abordagem para pais e educadores. Rio de Janeiro: GW Editora, 2005.

GREGGERSEN, Gabriele. (org.). O Evangelho de Nárnia: ensaios para decifrar C.S. Lewis. São Paulo: Vida Nova, 2006.

GUERREIRO, Silas (Org.). Antropos e Psique. São Paulo: Olho D'água, 2000.

HUECK, K. O lado sombrio dos contos de fadas. São Paulo: Super Abril, 2016.

JOLLES, André. Formas Simples: lenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

KRISTEVA, Julia. Introdução à Semanálise. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

OS CONTOS DE FADAS E A LITERATURA INFANTIL

Rebeca Paz

RESUMO

As pesquisas feitas para a elaboração deste trabalho tiveram como objetivo evidenciar aspectos importantes sobre os contos de fadas e sua contribuição para a literatura infantil a partir de seu caráter pedagógico e valores éticos. Além é claro de elucidar a importância deste tipo de literatura para o público infanto-juvenil. O conteúdo da pesquisa teve como embasamento teórico os conceitos de filósofos e estudiosos do conto como Bakhtin, Lewis, Barros, Radino, Abramovich, Vargas e Colomer.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Contos Maravilhosos, Contos de Fadas

ABSTRACT

The research done for the preparation of this article aimed to highlight important aspects about fairy tales and their contribution to children's literature based on their pedagogical character and ethical values. In addition, it elucidates the importance of this type of literature for children and youth. The content of the research was theoretically based on the concepts of philosophers and scholars of short stories such as Bakhtin, Lewis, Barros, Radino, Abramovich, Vargas and Colomer.

Keywords: Children's literature, Fantastic Literature, Fairy Tales.

INTRODUÇÃO

A pesquisadora Diana Luz de Barros, à luz dos conceitos de Bakhtin, nos diz “o texto é considerado objeto de significação (...) um “tecido” organizado e estruturado, e, também, um objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico”, nos revelando importante perspectiva sobre o estudo do texto que pretendemos usar para contextualizar a importância da leitura dos contos de fadas, clássicos da literatura infantil, nos dias atuais.

Os contos de fadas têm sua origem nos contos medievais europeus que eram transmitidos

apenas na oralidade e, ao longo dos séculos, sofreram algumas transformações até chegarem na forma como são lidos na contemporaneidade. Esses textos ainda hoje trazem marcas culturais e sociais do momento e lugar onde foram inicialmente disseminados, além é claro de serem recheados de histórias fantásticas, enredos simples e conteúdo moralizante tão importantes para o contexto pedagógico.

Na antiguidade, os contos maravilhosos eram voltados para o público adulto e seus enredos eram permeados de detalhes sangrentos e cruéis muitas vezes baseados em histórias de vida dos camponeses da era medieval. Com o passar do tempo, esse tipo de narrativa ganhou nova roupagem através do olhar de escritores como os irmãos Grimm, Perrault, Andersen, La Fontaine e, mais recentemente, Walter Disney, autores que reescreveram esses contos anônimos para o público infanto-juvenil.

Nosso objetivo através deste estudo é refletir sobre a importância deste tipo de narrativa e mostrar como suas características são essenciais para o desenvolvimento do hábito de leitura e do enriquecimento da comunicação do público infanto-juvenil. É comprovado também que a leitura dos contos de fadas nos anos escolares iniciais é uma estratégia assertiva e fortemente aliada dos professores, capaz de promover a diversão e o entretenimento das crianças, bem como auxiliá-las a expressarem seus sentimentos de maneira mais natural, favorecendo a interação social e o desenvolvimento de seu imaginário.

O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

Antes do século XVIII quase não havia publicações voltadas para o leitor infanto-juvenil. As crianças até essa época nem sequer viviam como crianças. Elas conviviam igualmente como adultos, compartilhavam o mesmo tipo de roupa, frequentavam os mesmos ambientes, não havia à época um mundo infantil e, conseqüentemente, não se escrevia para elas. A literatura infantil passou a ser produzida a partir dos ideais iluministas do século em questão quando a criança passou a ser considerada um ser com ideias e características próprias e que deveria ser respeitada como tal, e não mais ser tratada com padrões adultos. Nesse momento da história, a infância passou a ser valorizada e Rousseau foi o pioneiro em entender e defender que a educação deveria ser repensada para o público infantil.

Para o filósofo a educação era o único meio capaz de proteger a criança de ser corrompida pelo meio social. Ele se propôs a estudar as condições essenciais e particularidades do público infantil defendendo que a educação deveria ser pautada no respeito às suas individualidades, ou seja, para ele as crianças precisavam ser ensinadas com amor e afeto, e identificou nos jogos e nas brincadeiras as melhores estratégias para educá-las.

Antes do século XVIII, porém, a produção de literatura infantil teve seu pontapé inicial a partir das histórias de Fenélon cuja função era unicamente educar moralmente as crianças seguindo uma estrutura pedagógica maniqueísta – em que ensinava-se a cultivar o bem e a desprezar-se o mal. Nesta mesma linha de ensino surgiram os primeiros contos de fadas e logo a literatura infantil ganhou status de gênero literário com as publicações de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Hans Andersen, que transcreveram as narrativas folclóricas dos camponeses da

época adequando e moralizando o enredo das histórias. No Brasil, a literatura infantil teve início a partir das produções de Monteiro Lobato.

A IMPORTÂNCIA DE LER HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS

É reconhecido internacionalmente que o ato de ler é capaz de melhorar a empatia e a compreensão do mundo ao nosso redor, é um hábito que mantém nosso cérebro e nossas capacidades mentais em forma e mais ativos. Ler melhora nossa memória, nossa atenção, nossa concentração, nossa visão e fala, estabelece conexão entre todas essas áreas e nos dá compreensão de mundo:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias (...). Escutá-la é o início da aprendizagem para ser um leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descoberta de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1989, p.16)

Para Vargas (2000), ler é uma forma de intertextualizar o mundo do leitor e transformar a sua concepção “Ler, portanto, significa colher conhecimentos e o conhecimento é sempre um ato criador, pois me obriga a redimensionar o que já está estabelecido, introduzindo meu mundo em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que me cerca”. (p. 6)

Ler histórias é um dos métodos mais eficazes para encantar e educar as crianças, que devem estar em contato com os livros e com a literatura infantil desde muito pequenas. Jovens leitores têm muito a ganhar através do desenvolvimento do hábito da leitura pelo ponto de vista pedagógico, e as histórias precisam ser escolhidas de acordo com sua faixa etária. Professores precisam se conscientizar que para alcançar o sucesso na alfabetização e aprendizagem das crianças é necessário motivá-las, emocioná-las e prender sua atenção. Fazer rir, dar asas à imaginação e transportá-las para um mundo além do real é absolutamente possível através do hábito de contar histórias:

Introduzindo as crianças em um mundo rico de simbolizações, os contos de fadas podem auxiliar no processo de alfabetização. Ao ouvir uma história, a criança aprende a imaginar o que evoca a palavra presente presentificada e, aos poucos, aprende a memorizar o conto. Ouvir um conto de fadas é diferente de ouvir uma história realista. Nesta última pode-se até extrair algum conhecimento, mas ele não contribuirá para o processo de integração do ego e de simbolização. Além disso, os contos de fadas poem as crianças em contato com diferentes culturas e momentos da história e de união coletiva. As crianças concentram-se, aprendem a respeitar-se e, acima de tudo, passam momentos de grande prazer. (RADINO, 2003, p.119)

Uma história quando é contada com dedicação e com o coração pode sensibilizar e estimular a imaginação de quem está ouvindo, e é capaz de ensinar através do afeto. O contar histórias, especialmente contos de fadas, é também um momento mágico em que crianças e até os leitores mais velhos dão asas à imaginação. E, dependendo de como professores e contadores de histórias realizam essa prática, eles conseguem desenvolver em seus alunos e ouvintes o hábito de leitura, a cooperação, a socialização, o respeito e a empatia, além de estimularem nas

crianças a fantasia, a imaginação, a criatividade, o enriquecimento do vocabulário, a expansão da linguagem, estímulos à inteligência e concentração e a formação de novos hábitos.

Em nosso país, pesquisas mostram que o hábito de leitura cresce a cada ano. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em 2011, 50% da população mantinha o hábito de ler, em 2016 esse número saltou para 56%. Todavia, a pesquisa também mostrou que 30% dos que não mantinham o hábito da leitura jamais havia comprado nem sequer um livro. Esse fato nos mostra que muito ainda há para ser feito em relação a transformar a população de nosso país em uma população leitora.

Vale ainda lembrar que, conforme defendido por Colomer, as pessoas que não dominam a prática da leitura consciente não conseguem se comunicar na sociedade de maneira eficaz. Para a autora, indivíduos que não leem não conseguem fazer o confronto de ideias.

A prática da leitura deve ser muito mais do que um instrumento pedagógico, ela deve ser uma atividade prazerosa para poder ser um instrumento transformador e de aprendizagem. É preciso entender que para nos tornarmos leitores críticos, ou seja, ter opinião sobre o que é bom ou ruim, é preciso ler muito e buscar referências na leitura. Daí a importância da leitura de histórias para estimular as crianças.

A leitura de histórias fantásticas, dos contos de fadas, tem no encantamento, na alegria, e no transporte automático para um universo mágico seus principais efeitos sobre o leitor infantil, e eu diria que até sobre o leitor adulto. Este tipo de narrativa visa trabalhar o imaginário das crianças de forma com que desejos, sonhos, curiosidades, medos e conflitos comecem a surgir e para que esses mesmos leitores tenham mais facilidade de resolver seus dilemas existenciais na medida em que estes são tratados de forma simples nas narrativas fantásticas. E é exatamente disso que a criança precisa para alimentar e enriquecer o universo de sua imaginação, que é o lugar onde seus conflitos e dilemas serão trabalhados na medida em que forem surgindo.

O imaginário e a fantasia exercem papel importante no desenvolvimento da criança, na formação de sua personalidade e em seu amadurecimento. E como esses componentes estão presentes nos contos de fadas através da ficção e dos personagens e cenários míticos (o príncipe, a princesa, a bruxa, a fada, os animais falantes, o bosque encantado etc.). O fato é que essas histórias trazem em seus enredos dilemas humanos universais e por meio do encantamento, da alegria e da possibilidade de transportar a criança para um universo mágico com naturalidade, esse tipo de texto encoraja o jovem leitor a lidar com seus próprios problemas, aliviar suas tensões inconscientes e ter uma clara compreensão do mundo real.

Mesmo diante do maniqueísmo presente neste tipo de história – em que o belo e o feio, o forte e o fraco, o bem e o mal se confrontam constantemente, o leitor infantil não tem dificuldade para se desligar do mundo imaginário e voltar ao seu mundo real. Pelo contrário, essas características fazem com que as crianças tenham mais facilidade de aprender a importância dos valores morais. Daí os personagens bem definidos dentro deste tipo de narrativa, e que quase sempre representam arquétipos, levando em consideração que a criança ainda não tem uma definição clara dos valores do mundo ao seu redor, ela precisa saber o que é o bem e o que é mal através das situações e personagens mostradas nos contos de fadas para aprender sutilmente como resolver seus conflitos internos em seu mundo real:

O conto de fadas é acusado de dar às crianças uma falsa impressão do mundo em que vivem. Na minha opinião, porém, nenhum outro tipo de literatura que as crianças poderiam ler lhes daria uma impressão tão verdadeira. As histórias infantis que se pretendem “realistas” tendem muito mais a enganar as crianças. Quanto a mim, nunca achei que o mundo real pudesse ser igual aos contos de fadas. Acho que eu esperava que a escola fosse igual às histórias da escola. As fantasias não me enganavam, as histórias de escola, sim... Todas as histórias em que as crianças passam por aventuras e sucessos que são possíveis, no sentido de que não rompem as leis da natureza, mas quase infinitamente improváveis, tendem muito mais que os contos de fadas a criar falsas expectativas (LEWIS, 2005, p. 746).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme tratamos até aqui, mesmo tendo surgido há muitos séculos, o gênero Conto de Fadas ainda é capaz de encantar muitos leitores. Seus maiores clássicos se mantêm vivos nas memórias de jovens e velhos leitores e isso acontece por conta de uma narrativa com linguagem simples, de enredo atrativo, inocente e sem muitas pretensões e texto cheio de simbolismos e metáforas.

Vale ressaltar que as possibilidades de estudo dos contos de fadas não estão esgotadas, muito pelo contrário, elas vão muito além do que o que foi tratado neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail M. Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense – Universitária, 1981.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia, e enunciação. In: BARROS; FIORIN, J. L. (Orgs). Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Editora da USP, 2003.
- BUSATTO, C. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- COELHO, N. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CORSO, M; CORSO, D. L. Fadas no divã. A psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GREGGERSEN, Gabriele. A Antropofagia Filosófica de C.S. Lewis. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.
- HUECK, K. O lado sombrio dos contos de fadas. São Paulo: Super Abril, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf
Acesso em jan/2021

PROPP, W. Morfologia do Conto Maravilhoso. São Paulo: CopyMarket, 2001.

RADINO, G. Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VARGAS, Suzana. Leitura: uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2000.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

A LINGUAGEM DO DESENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

SOUSA, Rita de Cassia¹ - FAUESP, São Paulo

STORNILOLO, Sylvia Regina² - FAUESP, São Paulo

Eixo: Quatro linguagens das Artes

Agência Financeira: Capes

RESUMO

A escolha do tema visa observar que o desenho faz parte do mundo infantil, desta forma o desenho torna-se essencial para a aprendizagem infantil, para o desenvolvimento do sentido sensorial, cognitivo, emocional e social. É preciso então, integrar o desenho a escola primária, buscando abranger estes objetivos, buscando a formação da personalidade do indivíduo contribuindo para seu desenvolvimento intelectual, colocando o ensino como caminho para que se libere e se eduque seus instintos naturais, transpondo todas as suas angústias para que assim se consiga solucionar conflitos presentes dentro dos indivíduos. A escola deve apoiar-se em atividades artísticas lúdicas para favorecer a compreensão da criança sobre quais são as transformações que estão ocorrendo com ela, favorecendo seu desenvolvimento e oferecendo uma formação de qualidade a este pequeno ser em estruturação. Este tem grandes benefícios para o desenvolvimento infantil, uma vez que contribui para sua formação, o professor deve, portanto ampliar a utilização destas técnicas durante seu período letivo dando a devida importância às etapas de desenvolvimento de uma aula de artes, valorizando as condições psicológicas do momento, as condições pedagógicas e as condições materiais para que se tenha uma aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Linguagem. Desenho. Aprendizagem.

¹Formada em Letras na Universidade Paulistana de Ciências e Letras

Pedagoga formada na Universidade Nove Julho em São Paulo, pós - graduada no curso: Alfabetização e letramento, Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Estado de São Paulo

ABSTRACT

The choice of theme aims to observe that the drawing is part of the children's world in this way the drawing becomes essential for children's learning, for the development of the sensorial, cognitive, emotional and social sense. It is then necessary to integrate the design to the primary school, seeking to cover these objectives, seeking the formation of the individual's personality, contributing to his intellectual development, placing teaching as a way to free and educate his natural instincts, transposing all his anxieties. in order to resolve conflicts present within individuals. The school must rely on playful artistic activities to favor the child's understanding of what are the transformations that are taking place with him, favoring his development by offering quality training to this little being in structuring. This has great benefits for child development, since it contributes to their training, the teacher should therefore expand the use of these techniques during their school period, giving due importance to the stages of development of an art class, valuing the psychological conditions. of the moment, the pedagogical conditions and the material conditions for quality learning.

Keywords: Language. Design. Learning.

INTRODUÇÃO

Segundo Piaget (1968 p.48.), conhecer um objeto, é agir sobre ele, é transformá-lo, e para captar os mecanismos desta transformação, é necessário criar o vínculo com estas próprias atividades transformadoras. O que quer dizer que para entender seu meio é preciso que o indivíduo se aproprie adequadamente do aprendizado sugerido conseguindo transpor o que lhe é ensinado, a arte contribui para que se entendam estes conceitos e se apreenda a proposta de aprendizagem oferecida.

Piaget (1968) segue afirmando que, tal vinculação genética entre ação e inteligência traz importantes consequências para a própria definição da inteligência, o desenho oferece esta compreensão, uma vez que a criança simboliza desenvolvendo as habilidades necessárias para compreender o mundo, aprendendo a aprender, desenhando com os sentidos para conseguir expressar seus sentimentos internos.

Entender tais condições e saber interpretá-las é importante para que se tenha um trabalho de artes adequado para a proposta realizada. Estas condições são de âmbitos psicológicos que dizem respeito à segurança e a independência da criança para realizar a atividade proposta.

E de âmbito pedagógico que diz respeito ao incentivo oferecido a criança para que ela realize a atividade proposta, é preciso dar significado as atividades para que se compreenda o que se quer ensinar e se dê o real valor a criação, favorecendo a interpretação de desejos, sonhos, problemas, alegrias, tristezas etc.

O professor que talvez tenha o papel de impor a criança o tipo de desenho que deseja, impede a espontaneidade típica da criança, impedindo-a de apresentar o que sabe naquele momento criando traumas futuros que talvez nunca venham a ser curados criando uma gama de adultos que não sabem ou não gostam de desenhar, sendo infelizes por eterno.

A LINGUAGEM DO DESENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O desenho da criança inicia-se pela garatuja, começa no papel, transpõe-se para as paredes e para o chão, de três a quatro anos a criança encontra-se em fase de dar sentido aos seus desenhos, não consegue definir bem seus desenhos, porém estes já se apresentam um pouco estruturados, os bonecos apresentam-se com pernas e braços.

De quatro a cinco anos, as crianças começam a se desenvolverem em seus desenhos, tudo flutua, porém já se aproxima da realidade, há casas, as pessoas já têm cabelos, existem árvores, etc. De cinco a seis anos os desenhos já apresentam começo meio e fim, os bonecos já têm roupas e calçados. De sete a oito anos, os desenhos aproximam-se do realismo, onde a criança busca alcançar a perfeição do desenho, buscando representar o mundo em que vive.

É importante, explorar nos primeiros anos de vida escolar da criança este tipo de produção mesmo que no início elas sejam devolvidas entre rabiscos, sendo necessária a devida análise por parte do professor considerando o desenho como uma linguagem não verbal importante que pode falar tanto quanto um texto bem escrito.

O desinteresse pode inibir o desenvolvimento dos pequenos, bloqueando a expressividade da criança impedindo seu desenvolvimento artístico, criando um desinteresse considerável pela arte por parte dos alunos.

Os primeiros traços são, portanto o marco definitivo para o desenvolvimento de adultos felizes e interessados pelas expressões artísticas do mundo e é preciso trabalhá-los de maneira expressiva, oferecendo sentido as produções para que este aprendizado seja levado com prazer e curiosidade por toda vida pelas crianças.

O professor deve incentivar esta criatividade, desenvolver esta imaginação e não os reprimir deixando-os desenhar da maneira que desejarem desenvolvendo sua autoconfiança no decorrer das atividades.

A ARTE COMO DISCIPLINA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A arte se tornou disciplina histórica anteriormente a época moderna, somente no século XVI, é que se criou o sentido mais moderno do tema, a renovação do ensino da arte veio da arqueologia, no Brasil no Ensino Fundamental se caracteriza pela espontaneidade existente nas crianças, permitindo o contato com obras que estimulam sua reprodução.

O ensino da Arte é visto, portanto como Cultura e expressão. Apesar de todas as dificuldades de uma disciplina cheia de preconceitos, cada aluno, criança ou adulto, tem seus próprios interesses estéticos, exigindo, nossa atenção como professores de artes voltando-se fundamentalmente para a capacidade das pessoas em experiência a arte mais do que as produzir.

Prova disto é que as crianças emprestam imagens ao invés de criá-las não tendo facilidade em produzir desenhos. Quando desenhamos, tendemos a lembrar do que mais teve significado transformando-se em imagem.

Todo este trajeto evolutivo apresenta progressos notáveis, porém com limitações devido a dificuldade que as crianças têm de abstrair o concreto, já na Adolescência, esta limitação

deixa de existir e a criança pode entender os conceitos, adquirindo a condição crítica necessária para entender os sistemas sociais, propondo novas formas de pensar, podendo justificar seu pensamento através da arte. Definimos todo este processo com um único termo, criatividade.

Para desenvolver este pensamento independente e criativo, porém não é suficiente o conhecimento do tema somente, mas é necessário o ensino das habilidades e capacidades, isto quer dizer que é necessário ter conhecimento do que se vai ensinar e resposta transformando tal processo em conhecimento adquirido, desenvolvendo as habilidades.

Segundo Vygotsky apud Oliveira (1991), desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente nas relações que estabelecem com os meios físicos e sociais, e suas características. Isto porque o desenvolvimento possui uma dinâmica e um ritmo de atuação própria, que resultam da atuação de princípios funcionais que agem como uma espécie de lei constante.

Para que estas características sejam adquiridas pelos indivíduos, é necessário que sejam formadas as ações e operações motoras mentais, como, empilhar, puxar, comparar, ordenar, que são construídas inicialmente através do ato de atividades prazerosas (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1991).

Este fato por sua vez, se baseia no desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo, acrescentando a estes o desenvolvimento da linguagem, ligando-se diretamente a construção do conhecimento cultural e por sua vez artístico da criança.

A construção de conhecimento se dá por meio do desenvolvimento e da aprendizagem, definidos por Piaget (apud Seber) da seguinte forma: a aprendizagem é o ponto essencial da construção, tendo como partida as inteirações com o meio. Já o desenvolvimento, diz respeito à totalidade das estruturas criadas pela aprendizagem oferecida pelo meio. Entende-se, portanto que a assimilação da aprendizagem desencadeia o desenvolvimento total do indivíduo, permitindo-lhe estruturar cognitivamente seu conhecimento.

Apoiar o aprendizado em situações artísticas que estimulem a criança a experimentar, testar, refazer, buscar, pensar, é importante, para que a mesma tenha suporte adequado para realizar a assimilação do que se busca ensinar para tanto, ao apoiar-se as atividades em situações que trabalham toda esta gama de informações oferecendo várias opções para que a criança possa chegar ao produto final, é de suma importância, pois assim o aprendizado se torna mais significativo e prazeroso para quem o recebe, tornando-se eficiente para o quem o recebe.

A palavra brincadeira engloba, portanto, muitos aspectos, sendo necessário, relevar que apesar de arte ser um termo impreciso porque assume vários significados, uma vez que a atividade pode ser livre ou voluntária uma vez que imposta, deixa de ser arte.

Entende-se então que ao oferecer a arte para a criança, é como permitir a ela o mesmo que brincar, representa um fator interessante no desenvolvimento social da criança, pois, é através do brincar que o ser humano amplia sua capacidade de agir em seu mundo culturalmente simbólico desde a infância, uma vez que esta é o período do possível e da fantasia.

É durante este período que a criança necessita ter contato com diferentes experiências artísticas, pois, estas são saudáveis e apropriadas ao desenvolvimento infantil, e precisam ser proporcionados sendo um recurso imprescindível na construção da identidade cultural e da

autonomia da criança, contribuindo também para o desenvolvimento da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes são, recursos que a criança usa para obter prazer e para se ajustar a um mundo incompreendido ou temido. Quando brinca o “faz de conta” sabe que sua conduta não é racional para os outros, mas, não está se preocupando em convencê-los. A arte então ganha espaço, possibilitando o desenvolvimento das habilidades manuais, a criatividade enriquece a experiência sensorial, além de promover a socialização entre as crianças.

Quando a criança desenha, ela realiza mais do que um ato de riscar, a criança realiza a comunicação com o mundo tornando-o uma verdadeira fonte de dados, assim o desenhar acontece em vários e diferentes momentos do cotidiano infantil. No aprendizado a arte tem um importante papel na vida do aluno, pois este consegue expressar-se por meio de suas atividades, resolvendo conflitos comuns da transição entre infância e adolescência, justamente pelo favorecimento dado ao ato de demonstrar sentimentos, medos, desejos e angústias das expressões artísticas possíveis pela disciplina.

Devendo esta ser valorizada uma vez que nela encontra-se um aspecto muito significativo, no qual devemos dispensar um olhar especial, pois como a retém muita atenção e observação das crianças, esta pode se tornar uma forte aliada no trabalho a ser desenvolvido, com o principal dever de resgatar a atividade como caminho para espontaneidade e o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a aprendizagem de diferentes culturas, e a solução de diversos conflitos.

BIBLIOGRAFIAS

MARTINS, M. C./ PICOSQUE, G./ GERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Artes, A língua do mundo – Poetizar, fruir e conhecer arte.** FTD, SP. 1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil, Muitos olhares.** Ed. Cortez, SP. 2001.

OLIVEIRA, Z, DAVIS, C. **Psicologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação,** 3ª ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faeusp

e-ISSN: 2675-1186

OS DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTOS DAS CRIANÇAS

Soraia Milena Souza Franca Magalhães Biserra

RESUMO

Esse artigo procura ressaltar a importância do desenho na educação infantil. O desenho é uma atividade fundamental na educação infantil, pois desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças. Desde os primeiros traços rabiscados no papel, o desenho permite que elas expressem suas ideias, emoções e experiências de maneira visual, estimulando sua criatividade e imaginação. Ao desenhar, as crianças aprendem a observar, analisar e representar o mundo ao seu redor. Elas exploram formas, cores, texturas e proporções, desenvolvendo habilidades visuais e perceptivas. Além disso, o desenho promove o desenvolvimento da coordenação motora fina, à medida que as crianças seguram o lápis ou o pincel e executam diferentes movimentos para criar suas imagens. O desenho também desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem. À medida que as crianças desenhavam, elas podem explicar e descrever o que estão representando, construindo vocabulário e desenvolvendo habilidades de comunicação oral. O desenho permite que elas contem histórias, criem personagens e cenários, estimulando sua capacidade narrativa e promovendo a imaginação. Além disso, o desenho na educação infantil contribui para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao desenhar, elas expressam seus sentimentos e emoções de maneira não verbal, o que pode ser especialmente importante para aquelas que têm dificuldade em expressar-se verbalmente. O desenho também pode ser uma forma de autoexpressão, permitindo que as crianças se expressem de maneira única e pessoal.

Palavras-chave: Linguagem. Desenho. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O desenho na educação infantil também promove o desenvolvimento da concentração e da paciência. Ao se envolverem na atividade de desenho, as crianças aprendem a focar sua atenção e a persistir em uma tarefa, mesmo quando enfrentam desafios. Essas habilidades são transferíveis

para outras áreas de aprendizado e são essenciais para o sucesso acadêmico posterior.

Além disso, o desenho na educação infantil pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da autoestima e da confiança das crianças. Quando são encorajadas e valorizadas por seus desenhos, elas se sentem reconhecidas e apreciadas, o que fortalece sua autoimagem positiva. O desenho também oferece às crianças a oportunidade de experimentar, arriscar -se e aprender com os erros, promovendo um ambiente de aprendizado seguro e encorajador.

Por meio do desenho, as crianças também desenvolvem habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Elas precisam tomar decisões sobre quais cores usar, como organizar os elementos em seu desenho e como representar certos objetos ou pessoas. Essas habilidades de pensamento criativo e lógico são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em suma, o desenho desempenha um papel essencial na educação infantil. Ele promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças, estimulando sua criatividade, imaginação, linguagem, coordenação motora, concentração, autoestima, resolução de problemas e pensamento crítico. Portanto, é fundamental que as escolas e os educadores valorizem e incorporem o desenho como uma atividade regular em seus currículos, proporcionando às crianças um ambiente rico e estimulante para explorar e expressar suas ideias e emoções por meio dessa forma de arte.

As crianças possuem uma grande variedade de maneiras de se expressar, sem limitações naturais. Entretanto, a comunicação dos adultos é amplamente baseada na linguagem escrita e verbal, e isso é refletido nas escolas, que tendem a restringir a gama de expressões das crianças, ao invés de encorajá-las a se expressarem de forma mais ampla e diversa.

Devido ao tempo que passam com adultos que possuem uma mentalidade limitada em relação ao pensamento e à comunicação, muitas crianças acabam perdendo sua habilidade natural de se expressar de forma narrativa.

Muitos adultos não reconhecem o poder do desenho como uma forma narrativa para as crianças. Desenhar é uma maneira natural para as crianças expressarem suas experiências, pensamentos e sentimentos através de imagens visuais. Desde que são capazes de segurar um lápis e colocá-lo no papel, as crianças começam a explorar o processo de desenho. Para elas, desenhar é uma atividade prazerosa e natural.

As crianças utilizam o desenho para expressar suas emoções, já que muitas vezes não conseguem colocar em palavras o que sentem. Através dos desenhos, elas expressam seus medos, alegrias, sonhos, esperanças e pesadelos, além de fornecerem pistas sobre a forma como se relacionam com o mundo e com outras coisas.

Desta maneira é que a arte não possui utilidade: ela não a possui no mundo prático. Não perguntamos nunca para que serve uma obra: ela serve apenas para ser fruída, desfrutada, serve para despertar em nós a consciência e a vivência de aspectos do nosso sentir, com relação ao mundo. (DUARTE JÚNIOR, 2009, p. 55).

A prática do desenho tem um papel importante na comunicação, já que a arte infantil representa uma visão única da personalidade das crianças. Cada desenho é singular e pode

fornecer informações precisas sobre o artista que o criou.

TEORIAS SOBRE O DESENHO

O desenho infantil tem sido objeto de estudo em diversas áreas, tais como psicologia, linguística, antropologia e pedagogia, entre outras. Essas pesquisas são guiadas por outras que investigam a criança e a infância. Ao relacionar-se com a criança, muitas teorias têm sido questionadas e postas em prática, e o desenho pode ser analisado com base nessas teorias. A criança é um indivíduo em constante transformação, e essas mudanças influenciam a análise integral da criança. Nesse contexto, o desenho é uma ferramenta valiosa que contribui para esse processo de análise. Por meio de teóricos, podemos embasar nossos argumentos e obter um melhor entendimento sobre os significados dos desenhos infantis.

De acordo com Freinet (1977, p 91-92):

A criança só poderá falar de si pelo desenho quando estiver segura do lápis. Até lá, a técnica é demasiado imperfeita e o instrumento falha a cada instante. A criança tira vantagem disso e realiza os seus desenhos segundo o princípio da tentativa experimental que definimos. Depois ajusta, como lhe for possível, a sua expressão verbal à sua criação gráfica, mas um pouco como se estes grafismos não lhe fossem pessoais.

A habilidade do desenho permite que a criança se expresse e se revele de forma pessoal, assim que domina a técnica e o instrumento. Antes desse momento, a criança desenvolve sua habilidade de forma experimental.

Vygotsky (1987, p. 18) identifica quatro fases no desenho infantil: na primeira fase, o desenho é esquemático, com representações figurativas dos seres humanos distantes da realidade. Na segunda fase, a criança começa a adicionar mais detalhes, aproximando-se da realidade. Na terceira fase, há maior semelhança com a realidade, com a adição de contornos ao corpo humano, mas sem se preocupar com as perspectivas. Na quarta fase, a criança é capaz de representar plástica e realisticamente as formas dos objetos.

Não há uma idade específica para cada fase, pois o processo não segue um padrão único. Cada indivíduo é resultado do seu meio e, por isso, é único.

Compreender o desenvolvimento do desenho infantil é importante para evitar rotulações injustas de desempenho inferior ou superior das crianças. Os alunos podem estar em momentos distintos de desenvolvimento ou estar incorporando diferentes hábitos culturais.

A criança começa a adquirir habilidades de leitura e escrita muito antes de entrar na escola. Seus primeiros rabiscos são a sua escrita inicial. Assim como a escrita, os desenhos passam por diferentes fases, de acordo com a maturidade e o desenvolvimento individual. É essencial respeitar o tempo de cada criança.

O desenho é uma manifestação da capacidade representativa das crianças que é expressa inicialmente pela imitação e pela linguagem. Ao desenhar, a criança utiliza todo o pensamento que já desenvolveu, reproduzindo graficamente os quadros mentais já construídos. “O que é feito com lápis e papel está ligado a conquistas internas” (SEBER, 1995, p. 75).

Inicialmente, a criança desenvolve seus “quadros mentais” por meio da imitação, nas brincadeiras de faz-de-conta, onde ela utiliza diferentes materiais concretos para simbolizar o que está sendo imitado.

No caso do desenho, as condições são outras. Não há material para substituir ficticiamente outros, não importam gestos imitativos, sons, nada; apenas lápis, papel e o que existe na cabeça da criança. É preciso que as correspondências entre o vivido concretamente e o esboço que o prolonga no plano do pensamento tenham atingido outro nível. (SEBER, 1995, p 75).

É fundamental que o professor incentive o desenvolvimento das crianças em relação à evolução dos desenhos, respeitando as fases individuais de cada um. É importante evitar o uso de modelos para que as crianças não se sintam pressionadas a copiar e possam elaborar e valorizar suas próprias produções, sem medo de não corresponder às expectativas do professor.

O professor deve compreender como o desenho evolui para poder realizar as intervenções pedagógicas necessárias para o melhor desenvolvimento de seus alunos.

De acordo com o Referencial Nacional de Educação Infantil – MEC:

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais. Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas. (1998, p.92)

As primeiras pesquisas sobre o desenvolvimento e a importância do desenho infantil surgiram somente no século XX. Georges Henri Luquet foi responsável por destacar a contribuição do desenho para a evolução psicológica, através de seu trabalho. De acordo com Luquet (1979), “o desenho infantil, como manifestação da atividade da criança, permite penetrar em sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se assemelha ou não à do adulto” (LUQUET, 1979, p. 213-214).

Analisando o desenho sob uma perspectiva evolutiva, é possível considerar duas grandes etapas, de acordo com Maria da Glória Seber: a etapa dos rabiscos e a etapa do desenho.

Existem duas etapas no desenvolvimento do desenho infantil:

I - Etapa dos rabiscos

Nessa fase, a criança não tem a intenção de representar graficamente nenhum objeto. O prazer está simplesmente em rabiscar e a criança não atribui nenhum significado aos traços. O controle motor da criança ainda é limitado e é comum que ela amasse, rasgue ou fure o papel enquanto rabisca. O interesse da criança está principalmente focado em seus próprios movimentos.

A fase dos rabiscos é superada quando a criança começa a se preocupar em representar algo e atribuir significado às suas produções, nomeando-as.

II - Etapa do desenho

Nessa fase, a criança utiliza a linguagem para explicar o que pretende ou o que acabou de realizar. Essa etapa é marcada pelo uso da representação figurativa e pela preocupação com a aparência e a precisão das formas.

Nesse momento de transição entre as duas etapas, a criança se dá conta de que é capaz de criar graficamente uma ideia mediante marcas deixadas em uma folha de papel ou num suporte qualquer. Essa conquista representativa é, portanto, o critério que define a passagem de uma etapa para a outra e pode ser percebida na busca intencional de representar algo e no nome atribuído àquilo que ela produz. (SEBER, 1995, p 81)

Os rabiscos começam a ser substituídos por traços mais precisos, que originam figuras cada vez mais próximas da realidade, à medida que a criança desenvolve sua habilidade motora e cognitiva. Os temas escolhidos, as cores utilizadas e a riqueza de detalhes são aprimorados progressivamente, sempre em correspondência com a evolução do pensamento. De acordo com Seber (1995), “à medida que o pensamento evolui, as crianças manifestam o desejo de serem fiéis aos dados da realidade” (p. 98).

AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO

O desenvolvimento artístico é um processo gradual que ocorre ao longo da vida. As crianças passam por diferentes estágios à medida que desenvolvem suas habilidades artísticas. O Dr. Viktor Lowenfeld identificou seis estágios principais do desenvolvimento artístico:

- Estágio do Rabisco (1-3 anos): As crianças neste estágio estão explorando a sensação de desenhar. Elas não estão tentando representar nada em particular, mas simplesmente se divertindo com o processo de fazer marcas.
- Estágio Pré-Esquemático (3-4 anos): As crianças neste estágio começam a desenvolver um senso de representação em seus desenhos. Elas podem começar a desenhar coisas que estão familiarizadas com elas, como pessoas, animais e objetos.
- Estágio Esquemático (5-6 anos): As crianças neste estágio começam a desenvolver um esquema para seus desenhos. Elas podem começar a usar linhas, formas e cores para representar objetos de forma mais realista.
- Realismo Inicial (7-9 anos): As crianças neste estágio começam a se concentrar em representar objetos de forma mais realista. Elas podem começar a usar perspectiva e sombreamento para criar uma sensação de profundidade em seus desenhos.
- Estágio Pseudo-Naturalista (10-13 anos): As crianças neste estágio continuam a desenvolver suas habilidades de representação. Elas podem começar a usar técnicas mais complexas, como

mistura de cores e sombreamento, para criar desenhos que são mais realistas.

- Estágio de Decisão (13-16 anos): As crianças neste estágio começam a tomar decisões sobre seu futuro como artistas. Algumas crianças podem decidir continuar desenvolvendo suas habilidades artísticas, enquanto outras podem decidir seguir outras carreiras.

É importante notar que esses estágios não são fixos e as crianças podem avançar por eles em ritmos diferentes. É também importante lembrar que todos os artistas são únicos e desenvolvem suas habilidades de maneiras diferentes.

GRAVURA INFANTIL

A expressão artística infantil é uma maneira singular de registro, na qual a criança revela sua rotina, escolhas, objetivos e sua compreensão do mundo adulto, ao mesmo tempo em que se diverte.

Apesar da limitada quantidade de estudos de renomados autores na área da Pedagogia sobre a arte infantil, alguns descrevem-na como estágios do desenvolvimento, outros falam de seus primeiros desenhos e sua relevância para especialistas no tema, enquanto há aqueles que argumentam que ela é um código, com atributos próprios associados ao contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

A área educacional engloba diversas posições e pode ser desafiadora quando não se conhece o estudante e sua família, que muitas vezes omitem informações cruciais para o convívio e aprendizado do sujeito. No entanto, a educação é recompensadora e enriquecedora, pois é gratificante receber a instrução transmitida, apesar de ser pouco valorizada na sociedade atual.

O desenho representa a identidade pessoal da criança no mundo, um momento de explorar, comunicar e interagir com outras pessoas, brincar com os dedos, gravetos, cores e diversos suportes que servem de base para sua arte, conhecer e entender seu contexto e sua trajetória. O desenho é uma forma de expressar o que a alma não verbaliza.

Vygotsky baseia seus estudos na perspectiva histórico-cultural e concebe o ser humano a partir de uma filosofia interacionista, na qual o desenvolvimento do indivíduo ocorre em função das relações sociais e condições de vida.

Embora os desenhos infantis possam ser bastante semelhantes em suas faixas etárias, a maneira singular de cada criança desenhar varia de acordo com sua cultura, hábitos, grupo a que pertence e da relevância e estímulo que cada família dá ao conhecimento.

A arte tem sua própria linguagem, composta por todos os tipos de traços possíveis. Vários estudiosos investigaram o processo de desenvolvimento da arte infantil, incluindo Luquet, Lowenfeld, Kellog e Derdik. Esses especialistas abordaram questões que estavam sendo discutidas em seu momento histórico. Como afirma Barbieri (2012, p. 93), “estudos mostraram a importância da arte infantil como um processo de progresso da linguagem e uma forma única de comunicação”.

Como uma linguagem ancestral e duradoura, a arte atravessa histórias e gerações desde

tempos antigos, expressando o estilo de vida, cultura e conhecimento de uma determinada sociedade em um momento histórico específico.

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), a arte como linguagem é uma forma de signos culturais que permitem que o ser humano dê significado ao mundo. Portanto, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica e um espaço para fomentar e apropriar-se das diversas formas de linguagem e expressão, sendo que a arte tem grande importância nesse processo.

A percepção da criança em relação ao mundo exterior começa a se desenvolver através de traços, que se refletem em suas representações gráficas. O desenho surge como garatuja, resultado da curiosidade e exploração do objeto que, em contato com outro, produz marcas expressivas de um movimento motor. Ao experimentar esses movimentos repetidas vezes com diversas cores, a criança tenta reproduzir aquilo que está presente em seu cotidiano e que é relevante, que tem um valor sentimental e emocional naquele momento.

Geralmente, as primeiras formas que aparecem são geométricas, principalmente círculos que se assemelham a figuras humanas. Conforme a criança amadurece, suas experiências e percepções se desenvolvem, e seus desenhos se tornam cada vez mais parecidos com figuras humanas, objetos do entorno e até mesmo imaginários.

O ato de desenhar não deve ser reduzido apenas ao movimento motor. Quando a criança tem o poder de criar com um material, ela se manifesta de forma única, revelando um modo particular de observar e sentir o mundo ao seu redor, através de suas experiências, emoções e vivências únicas.

A criança desenha para se expressar, se conhecer e principalmente para compreender sua realidade. Desenhar é brincar, é viver o possível e o imaginário, é criar suas próprias regras, é viver em um mundo colorido, mas às vezes também pode ser cinza, escuro e sombrio.

Viver essa experiência é expressar suas emoções, seus desejos, suas angústias, seu prazer, é projetar-se diante da felicidade, do conflito, da tristeza e de todos os sentimentos que acompanham a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da Educação Infantil é um momento de descoberta e construção de conhecimento para as crianças. Elas estão constantemente curiosas, encantadas e atentas ao mundo ao seu redor. É um momento de exploração e aprendizado, e as crianças estão sempre buscando novas informações e experiências.

Este artigo discute o processo de construção do conhecimento pela criança, com foco em seus registros. O objetivo é ajudar os professores a compreender esse processo e usá-lo para

estimular ainda mais seus alunos. Os professores devem respeitar os alunos em suas diferentes fases, dificuldades e desenvolvimento.

Nossas concepções sobre infância e aprendizagem estão mudando, e agora temos um novo olhar para a infância. As crianças chegam à escola como seres em desenvolvimento, pensantes e atuantes, com uma grande bagagem cultural e muitos conhecimentos. Elas estão sempre questionando, buscando e acessando conhecimentos.

Acredita-se que a criança é a protagonista de sua formação, e que as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita não devem ser usadas para classificar ou rotular as crianças. É importante que os professores tenham clareza sobre sua função como educadores e estejam sempre atentos às intervenções e descobertas do dia a dia escolar.

A construção do conhecimento é um processo complexo, mas é também um processo muito gratificante. Quando os professores apoiam as crianças em seu processo de aprendizagem, elas são capazes de alcançar grandes coisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Stela, **Interações: onde está a arte na infância**, coleção: Interações, São Paulo, Blucher, 2012. 162 p.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1993.

FREINET, Celestin. **O método natural: a aprendizagem da língua**. Franco de Souza (Trad.); Maria Antonieta Guerreiro (Trad.). Lisboa: Estampa, 1977.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar – uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

SNYDERS, G. - **“Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários”**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STABILE, Rosa Maria. **A expressão Artística na pré-escola**. FTD, 1988.

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sumaia Cosme da Fonseca Reis
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 tem 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

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

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.

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 papéis 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 matrículas 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 especiais, 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.

REFLEXÕES DO DESENHO E O BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM

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 sensoriais, 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: Papyrus 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 17/05/23)
- 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 17/05/23)
- 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 Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

A CRIATIVIDADE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sumaia Cosme da Fonseca Reis

RESUMO

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

Palavras-chave: Musicalidade, Educação Infantil, Ludicidade

ABSTRACT

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

Keywords: Musicality, Early Childhood Education, Playfulness

INTRODUÇÃO

Há algum tempo educadores dizem que a música pode contribuir para a aprendizagem das crianças, no entanto, muitos professores utilizam a música apenas nos momentos de recreação, seja para brincar, distrair ou acalmá-las, sem a intenção direta de ensinar algo a elas.

É preciso considerar que muitos escritores e pesquisadores relatam que a música pode ser introduzida nas atividades ministradas no dia a dia pelo professor em sala de aula, ou mesmo fora dela, com a intenção de melhorar a aprendizagem da criança, pois a música influencia na interação social, no aprendizado, na coordenação motora e na memorização. Uma evidência de que a música contribui para o aprendizado é o fato de que, antes de nascer a criança, ela já consegue ouvir as batidas do coração de sua mãe, ou canções entoadas por ela, e as músicas que ela escuta influenciam e têm a capacidade de acalmá-la e confortá-la, ainda no ventre materno.

A criança, após o nascimento, se depara com vários sons que sua mãe canta para brincar, acalmar ou dormir e, ao crescer vai para a escola e lá, a presença da música é constante, podendo ser usada para brincadeiras e distrações, mas também podendo ser usada para facilitar os processos de ensino e aprendizagem.

Com esta convicção sobre a influência e poder de penetração da música no ambiente escolar, pretende-se verificar sua importância durante o período da Educação Infantil, buscando estudar e analisar o processo de formação da criança, com a utilização da música, o objetivo de analisar alguns livros de escritores da área da Educação e que abordam o mesmo assunto, para verificar como a música pode ser introduzida com a intenção de contribuir no aprendizado das crianças.

Será estudada a produção literária pertinente já existente, com a leitura e análise de diversas obras relevantes de autores como Teca Alencar Brito e Nicole Jeandot também serão analisadas e discutidas outras produções acadêmicas, relacionadas ao tema, assim como documentos oficiais que baseiam o currículo oficial da Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Desde tempos primordiais, a música é utilizada para várias finalidades como divertimento e meio de socialização, esta introdução se inicia até antes de nascer uma criança e, quando ela nasce, começa a fazer parte do seu dia a dia nas cantigas que são cantadas para que ela possa se acalmar, brincar e dormir.

Ao crescer, a criança reproduz as músicas que escutou e aprendeu durante o seu desenvolvimento podemos afirmar que a música pode contribuir no desenvolvimento e aprendizagem da criança, durante os anos iniciais de escolarização no processo de formação da criança, o professor, ao utilizar a música como elemento para a aprendizagem, ajuda a criança a compreender ritmos, melodias e letras. Esta prática faz sentido e contribui no desenvolvimento e aprendizagem, já que a música ajuda no aprendizado das crianças, sendo de grande importância para a sua formação, pois o som, o ritmo da música ajuda na memorização e na assimilação do conceito a ser aprendido.

A música é uma das formas mais poderosas de interação entre as pessoas e de interação do

indivíduo com o mundo, por meio da música as pessoas contam histórias, declaram suas paixões e seus amores, enaltecem grandes feitos e seus heróis, brincam com os mais diversos temas, emocionam-se, enamoram-se, apaixonam-se a música tem esse poder de envolver as pessoas, de ligá-las entre si e com o mundo; certamente possui força para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem das mais variadas disciplinas. Bragatto (2012) afirma que

“Ouvir música é falar com a alma”, tamanhas são a força e a intensidade que a Música tem, ouvir música é falar com a alma.

A música exerce grande influência na vida das pessoas, ela é algo que toca o ser humano profundamente e através dela as pessoas se comunicam emocionalmente, seja por meio dos ritmos, movimentos, sons ou simplesmente pelas melodias harmoniosas, sendo assim, a música se resume num processo de construção envolvendo o perceber, o sentir, o emitir, o experimentar, o criar, o recriar e o refletir. (Bragatto, 2012).

Segundo Nicole Jeandot, pedagoga, pesquisadora e educadora musical francesa, radicada no Brasil, desde 1960, em sua obra mais conhecida “Explorando o Universo da Música”, de 2001, diz que é muito difícil definir o que seja música.

A educadora afirma que inúmeros estudiosos e pesquisadores têm investigado o significado da arte musical, chegando a conclusões nem sempre unânimes, tendo como tema a importância da música na formação da criança nos anos iniciais de escolarização, esta pesquisa começa levantando uma questão que é muito importante para sua própria construção e compreensão: O que é música?

Segundo Geraldo Mattos (2014), em “Dicionário Júnior da Língua Portuguesa, Música” é a arte de combinar os sons para serem tocados ou cantados, ou o conjunto de sons combinados para serem tocados ou cantados. pode ser o conjunto de sons vocais ou instrumentais, ordenados harmoniosamente segundo determinadas regras de estrutura e de continuidade, também pode ser a Arte de expressar-se por meio dessa combinação harmoniosa de sons.

Entre as outras definições apresentadas para o vocábulo, música pode ser a interpretação de uma composição musical; a partitura ou notação escrita de uma composição musical ou a peça musical, composta ou executada, acompanhada ou não, de letra. A última definição apresentada diz que a Música é uma sequência de sons agradáveis de ouvir, uma melodia com harmonia ou musicalidade.

Assim, acordar numa madrugada de primavera e poder ouvir um sabiá cantando em meio às árvores da pracinha próxima à sua casa, é uma ótima oportunidade de apreciar uma bela música, sem instrumentos, composições ou partituras, desempenhadas por um dos melhores cantores da natureza, sem custos e capaz de tornar suas manhãs muito mais agradáveis.

O professor, escritor e compositor paulista Martins Ferreira (2002), afirma que a Música, além da arte de combinar os sons é uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, e assim deve ser compreendida. Ele diz que é bastante raro encontrar no mundo alguma pessoa que não aprecie algum som, seja ele originado da natureza, como o canto de um pássaro, seja ele produzido pelo ser humano, como uma canção qualquer.

Declara que, indo a extremos, há mesmo quem chegue a afirmar que o som do mar, com as ondas batendo umas nas outras, na areia da praia ou nas rochas, ou até mesmo o som de uma motocicleta podem soar como “verdadeira música” em seus ouvidos.

A professora e pesquisadora Teca Alencar Brito (2010) levanta algumas questões muito interessantes: Por que a música é importante na formação das crianças?

Quais os benefícios proporcionados? A música colabora, efetivamente, com o desenvolvimento integral do ser humano? Podemos encontrar respostas para essas questões nos estudos da própria pesquisadora, que em seu livro “Música na Educação Infantil: Propostas para a Educação Integral da Criança”, de 2003, já afirmava: A música é uma linguagem universal.

Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do Universo em movimento e indicam situações, ambientes paisagens sonoras; a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta. (BRITO, 2003, p. 17).

Para a autora, A música é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente. somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espço, agencia dimensões que por si só são muito significativas.

Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial. (BRITO, 2010, p. 91). E, realmente, a Música, sempre esteve presente na cultura humana, fosse para celebrar suas vitórias, chorar seus mortos ou cultuar seus deuses defende ainda que o trabalho com a Música, enquanto construção pedagógica, não deve ficar restrito aos alunos que demonstram ter alguma aptidão, pré-disposição ou talento.

A Música é, sobretudo, uma arte democrática. “Aceitando a proposição de que a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos, longe da concepção europeia do século passado, que selecionava os “talentos naturais”, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas.

Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final.” A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, quer seja público ou privado, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A primeira LDB não menciona, em nenhuma parte, o ensino específico de Música, seja como disciplina, como parte do ensino de Artes ou como linguagem. sobre o ensino de Artes, essa primeira LDB da Educação nacional é bem sucinta, mencionando o mesmo apenas em seus artigos 26, 66 e 93:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (BRASIL, 1961)

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. (BRASIL, 1961)

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Música é uma linguagem universal, com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de tocar e de organizar os sons. a receptividade à Música é um fenômeno corporal, visto que logo ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que está a seu redor: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos que a cercam.

Assim, sua relação com a Música é imediata, seja por meio do acalanto da mãe e de seu canto e o canto de outras pessoas, seja através de aparelhos sonoros de sua casa. Segundo ela, em todas as civilizações costuma-se acalantar os bebês com cantos e movimentos e a criança já toma contato com um dos elementos fundamentais da Música: o ritmo, através das pulsações do coração de sua mãe. Jeandot (2001) nos fala que, ainda antes de começarem a falar, podemos ver os bebês cantarem, gorjearem, experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca.

Ao observarmos uma criança pequena, podemos vê-la cantarolar um versinho, uma melodia, ou emitir algum som repetitivo e monótono, balançando-se de uma perna para a outra, ou para frente e para trás, como que reproduzindo o movimento de acalanto, as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, em um primeiro momento, é esse movimento bilateral que ela irá realizar, é a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança.

Hoje, algumas das canções de ninar que ainda são bem populares são: Atirei o pau no gato, Boi da cara preta e Dorme nenê ou Nana nenê, a cultura brasileira é extremamente rica em sons e ritmos diferentes. Essa forma de transmissão é feita dentro das próprias comunidades, por meio da transmissão de conhecimentos de uma pessoa mais velha para os mais jovens, ou quando uma pessoa com conhecimentos musicais ensina as outras, por meio de uma iniciativa ou projeto pessoal ou por meio de alguma instituição, ou organização que atue dentro daquela comunidade.

BIBLIOGRAFIA

BRAGATTO, Rosangela Ap. Marques de Moraes. A importância da música no processo de alfabetização. Monografia. 43 f. (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>, acessado em 15/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança. 3ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música / Nicole Jeandot. 2.ed., 3ª reimpressão. — São Paulo: Scipione, 2001. 176 p.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

LITERATURA INFANTIL E OS DESAFIOS PARA ALFABETIZAÇÃO

Sumaia Cosme da Fonseca Reis

RESUMO

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre a importância dos direitos da criança, 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 visa refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar.

Palavras-chave: Ludicidade; Direitos da Criança , Educação Infantil.

ABSTRACT

This article aims to bring a reflection on the importance of children's rights, through the vision of older and modern theorists who have focused on the theme education and playfulness and who have brought us light on children's education, games and games beyond storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school aims to reflect on the importance of play in learning, especially during childhood, and some considerations about the relationship between learning and playing.

Keywords: Playfulness; Children's Rights , Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos. Hoje, sabe-se que a infância constitui uma fase especial de evolução e formação, com as suas implicações específicas e suas complexidades, em nada comparável com o adulto. E todas as potencialidades da criança devem ser cuidadosamente cultivadas com seriedade e amor. necessário ter em mente que todo patrimônio cultural da humanidade vem da literatura.

É a partir dos 3 anos que se inicia o primeiro nível de socialização, e a criança começa a se interessar por pequenas histórias, com estampas, ilustrações agradáveis e coloridos, aí começa a formação da criança pela literatura, pela arte representada, enriquecendo sua imaginação, sua sensibilidade, e o desenvolvimento de sua inteligência, é a partir daí que a criança começa a organizar seu mundo interior.

Dos 4 aos 7 anos, os processos discursivos não têm lógica, são imprevisíveis, absurdos, horas com profundidade surpreendente; horas, desconexos; interpretações diferentes de uma mesma realidade. Segundo Piaget: “no pensamento mágico tudo é possível”.

Embora a criança já possua o pensamento lógico, ela não se desvincula de suas leis mágicas, seu mundo lúdico deve ser harmônico e estético, porque é aí que ela submerge para realizar o seu reino impossível e escapar à “incompreensão” dos que a cercam, dos adultos, superando “suas frustrações” com a fantasia. é a hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduza-la.

Nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano e de ser rela. Esta educação é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978).

Aa hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduza-la. nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978) a Literatura é comunicação, é fonte de conhecimentos, é veículo de formação.

Poucas crianças têm o hábito de ler em nosso país maioria tem o primeiro contato com a literatura apenas quando chega à escola. Mas infelizmente muitos de nossos professores não gostam de trabalhar com a literatura infantil e talvez desconheçam técnicas que ajudem a “dar vida às histórias” e que, conseqüentemente, produzam conhecimentos.

Muitos não levam em conta o gosto e a faixa etária em que a criança se encontra, sendo que muitas vezes o livro indicado ou lido pelo professor está além das possibilidades de compreensão dela em termos de linguagem. literatura traz muitas possibilidades de aprendizagem, possibilita a troca de opiniões e o desenvolvimento da capacidade de expressão.

O professor pode desenvolver os múltiplos aspectos educativos da literatura infantil e,

estabelecendo assim relações entre comportamento das próprias crianças na sociedade para que a criança tenha entendimento do mundo em que vivem, e para que vivam, e para que possam construir aos poucos o seu próprio conhecimento é muito importante que tenham experiências felizes com a literatura infantil interagindo e trabalhando com diversos textos.

É importante que o professor descubra critérios e que saiba selecionar as obras literárias a serem trabalhadas com as crianças, e com isso alcançar um ensino de qualidade, desenvolver recursos pedagógicos que intensifique a relação da criança com o livro e com seus colegas. Segundo Bettelheim (1996): “Para que a estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade”.

Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam... (Bettelheim, 1996). estabelecer uma relação dialógica com o aluno, o professor pode trazer a literatura infantil para a sala de aula, e assim conseguir com que o aluno, o livro, sua cultura, e a própria realidade relaciona-se entre si, criando condições para que a criança trabalhe com a história a partir do seu ponto de vista, discutindo fatos narrados, e criando novas situações para que as próprias crianças construam uma nova história, que retrate alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história.

Contudo a conquista do pequeno leitor se dá através da relação do livro infantil com a criança, e da prazerosa sensação que a criança tem ao misturar, o sonho, a fantasia e a imaginação numa realidade única, isso leva a criança a vivenciar as emoções da história e a introduzir em situações da realidade. o primeiro contato da criança com o ambiente escolar vem sendo cada vez mais precoce, as crianças tem sido apartada do conteúdo imaginário, do brincar, do gratuito, e a criança é cobrada de um conhecimento que alguém estabeleceu “que ela deve saber o que quem elas cobram o seu espaço para a fantasia, a sua necessidade de vivenciar a criatividade e de exercer exercitar o prazer de vida?”.

Seja como for o lúdico, a fantasia são os meios de expressão fundamentais para a criança: expressão simbólica de experiências e desejos. esse é dado pela literatura infantil, em especial pelos contos de fadas, a criança busca os elementos que irão possibilitar a construção do seu imaginário. Neles a criança irá projetar seus desejos, seus temores, seus sonhos. a escola possa contribuir para restaurar a convivência com o lúdico, é preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados e que cada uma delas irá pelo tipo de aquisições verificadas, projetar ou identificar-se com os personagens apresentados, tornando-os modelos de vida na educação infantil é o período preparatório para a alfabetização. o período em que a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura da construção de símbolos, do desenvolvimento da linguagem oral

A percepção que permite o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras (MORTATTI, 2000). assim tomando por base os interesses da leitura, dos alunos, devemos sempre ter o cuidado de não limitar a leitura dos livros. Sempre que indicada uma temática, esta não deve ser exclusiva. O educador pode abrir novas possibilidades de exploração do livro. o professor deve provocar a participação dos alunos através de perguntas enquanto lê, mostrando

as ilustrações e / ou fazendo pausas que permitam a interpretação das crianças.

Mediante a realização do trabalho posso concluir a grande importância da literatura nas séries iniciais, pois é através do estímulo do professor com a leitura que a criança cria autonomia para agir, discutir, realizar e proporcionar aprendizado. Muito se discute sobre a importância da literatura nas séries iniciais, os livros chamam a atenção das crianças desde muito pequenas, percebo a alegria e o entusiasmo dos bebês ao verem as figuras nos livros, principalmente os articulados.

A escola tem papel fundamental na literatura, introduzindo a criança no mundo mágico dos livros. Ao ouvir histórias as crianças experimentam muitas emoções e sempre querem senti-las de novo, e por diversas vezes pedem a releitura da história onde a literatura infantil proporciona às crianças o desenvolvimento de várias habilidades como o aumento de vocabulário, referências textuais, reflexão e criatividade.

Introduzir as crianças no mundo das ideias, do lúdico a literatura traz possibilidades de troca e desenvolvimento da capacidade de expressão, é importante que as escolas tenham um espaço onde os livros preferidos de suma importância que o momento de ouvir histórias seja diário a instituição escolar é cada vez mais precoce, a criança é cobrada desde muito cedo e a literatura ajuda e muito nesse momento tão importante em suas vidas, a escola para fazer esse trabalho deve pensar que não se tem só uma criança, mais várias crianças com variados modelo de vida a literatura desenvolve a imaginação, ela conduz a criança para o aprendizado e um costume para a leitura. com o livro deve ser iniciado desde cedo para que as crianças tenham entendimento do mundo em que vivem e assim construam seus próprios conhecimentos a criança que cresce ouvindo histórias torna-se um adulto leitor.

CONCLUSÃO

Esta é a hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduza-la nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano e de ser rela. Esta educação é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978).

Esta é a hora de conduzir a criança à literatura, desde muito cedo a criança é vencida pelo ambiente social, sujeitando-se às limitações que os adultos lhe impõem, para educá-la e conduza-la. nenhuma formação prescinde da educação do espírito, porque esta é que vai formar o homem despertando a sensibilidade, os valores éticos, para a conscientização do ser humano e de ser rela. Esta educação é feita pela cultura que, em maior ou menor grau, se vai adquirindo, e só a literatura pode fornecê-la (Piaget, 1978).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENEDETTI, Lúcia. Aspectos do teatro infantil. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

AGUIAR, Vera Teixeira Era uma vez... na escola: formando educadores para formar

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria Análise, didática. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

ANTUNES, Maria Antonieta Cunha. Literatura Infantil-Teoria e Prática. 18.ed. São Paulo: Ática, 2004.

GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Pioneira, 1984.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

HABITUS E A TEORIA DOS CAMPOS DE BOURDIEU

PAIXÃO, Vivian Santana

RESUMO

Este artigo tem como objetivo entender dois conceitos importantes na obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu: a noção de *habitus* e a teoria dos campos.

Palavras-chave: Bourdieu. *Habitus*. Teoria dos Campos.

ABSTRACT

This article aims to understand two important concepts in the work of the French sociologist Pierre Bourdieu: the notion of *habitus* and the theory of fields.

Keywords: Bourdieu. *Habitus*. Field Theory.

INTRODUÇÃO

Como as pessoas escolhem suas músicas e livros preferidos, seus pratos prediletos, as roupas que irão vestir na festa de amanhã, suas revistas que as manterão informadas sobre o mundo? Como, diante de uma infinidade de possibilidades, somente determinadas escolhas são feitas? Será que é somente gosto pessoal, seguindo a já gasta ideia de que “gosto não se discute” ou existe algo mais complexo por trás de cada decisão tomada?

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, por meio de um longo processo de estudos, entrevistas e pesquisas, tenta responder a essas perguntas feitas que, somente a primeira vista, parecem ser simples e despreziosas. Ele mostra que como pano de fundo de cada decisão tomada há inúmeras influências e imposições que, na maioria das vezes, o sujeito não tem noção de que existem.

BOURDIEU E A NOÇÃO DE HABITUS

Bourdieu, ao falar sobre gostos, utiliza um conceito que é de extrema importância ao se discutir sobre este tema: a noção de *habitus*. Para ele:

O *habitus*, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe; em particular, através das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário, manifestar-se apenas como regressões insensíveis (BOURDIEU, 1990, p.31).

O autor mostra que a definição de *habitus* ajuda a pensar sobre as características que compõem um ser social no que diz respeito ao ato de escolher, mostrando que essa escolha não é aleatória, pois cada um traz consigo uma experiência de vida que é diferente da experiência vivenciada por outros indivíduos. A família, a educação, os laços afetivos e a mídia criam um arcabouço que sustenta e predispõe cada um a fazer determinada escolha.

Os agentes de algum modo caem na sua própria prática, mais do que a escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica. Se isso acontece dessa maneira, é porque o *habitus*, sistema de disposições adquiridas na relação com um determinado campo, torna-se eficiente, operante, quando encontra as condições de sua eficácia, isto é, condições idênticas ou análogas àquelas de que ele é produto (BOURDIEU, 1990, p.130).

O cotidiano é formado por pequenas escolhas: entre aquilo que as pessoas acham prazeroso, bonito e confiável, e por aquilo que acham ser simples modismo, feio, cafona. No entanto, Bourdieu ensina que as diferentes escolhas são todas distinções, ou melhor, são escolhas que se opõem àquelas feitas por indivíduos de outras classes. Para o autor, o mundo social age como um sistema de relações de poder e como um sistema simbólico, em que diferenças em relação ao gosto se tornam a base do julgamento social. Tudo depende do capital simbólico que cada indivíduo possui.

o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes - o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais. (BOURDIEU, 1996, p.19)

É a noção de *habitus* que permitiu Bourdieu entender a conduta do indivíduo, isoladamente, e o comportamento dos grupos sociais. No que se refere às classes sociais, o “*habitus* de classe” é o mediador entre as estruturas e as práticas. Ainda que Bourdieu declare que o *habitus* seja uma experiência de cunho biográfico, ele não descarta a formação do *habitus* de classe: escolhas

e ações comuns a determinados grupos de pessoas que tenham percorrido trajetórias sociais parecidas.

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas - o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes (BOURDIEU, 1996, p.21).

É fundamental compreender a visão espacial da sociedade elaborada por Bourdieu; para ele, o “espaço social” é organizado pela distribuição desigual de diferentes capitais, e a descrição da sociedade em termos de “espaço social” permite enfatizar a dimensão dos relacionamentos entre as posições sociais. Assim, os diferentes tipos de capital que estruturam o espaço social e que definem as oportunidades na vida do indivíduo são o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico.

Para Bourdieu, mesmo as escolhas mais pessoais são resultados de “fios invisíveis” que interligam interesses de classe. Esses fios tanto consolidam afinidades como criam antipatias firmadas pelo preconceito. Desta maneira, ao incorporar o *habitus* de classe, o processo de socialização produz a “filiação de classe” das pessoas, reproduzindo, ao mesmo tempo, a classe enquanto grupo que divide o mesmo *habitus*. Este conceito está no centro da reprodução da ordem social.

O autor explica que o conceito de classe social deve ser tratado em relação, não com o indivíduo ou com uma população, mas sim com o *habitus* de classe, que é definido como um sistema socialmente constituído de disposições que orientam pensamentos e ações. No livro *Distinção: crítica social do julgamento*, ele mostra a hipótese de que o gosto é um determinante de classe, e que o consumo de bens culturais preenche uma função social de confirmar as diferenças sociais. O gosto funciona como distinção, separando e unindo pessoas e, como consequência, dividindo grupos.

(...) a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as políticas culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras etc.) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social (BOURDIEU, 2011, p.9).

SOBRE A TEORIA DOS CAMPOS

Entre os vários conceitos criados pelo francês Pierre Bourdieu para entender as relações sociais de forma mais precisa, está a noção de campo. No texto, *Algumas teorias dos campos*, publicado no livro *Questões de Sociologia*, o autor explica este conceito e mostra a sua importância no dia a dia dos sujeitos e das corporações que eles fazem parte. Bourdieu explica que o campo se estrutura na relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na

distribuição do capital específico que, acumulado, orienta as decisões e estratégias posteriores (2003).

Os campos apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem de sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas) (BOURDIEU, 2003, p.119).

O campo é um espaço social com inúmeras relações de interesses entre as pessoas que possuem objetivos em comum e disputam por meios de se sobressair, mas nem todos possuem os mesmos capitais simbólicos para isso. É importante mencionar que o campo é um espaço de competição entre aqueles que têm o poder de dar as ordens e os que têm somente a opção de acatá-las, ou melhor, é um ambiente em que a disputa pelo poder e por atender as exigências do campo é latente. De acordo com Bourdieu, há uma disputa entre um campo existente e outro que procura se estabelecer.

Mas sabemos que em qualquer campo descobriremos uma luta, cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência (BOURDIEU, 2003, p.119-120).

Para que se possa compreender melhor como este conceito é vivenciado pelos seus agentes, recorreremos à relação entre a comunicação e a semiótica; em que ambas, apesar de trabalharem em parceria com a linguagem, fazem parte de campos diferentes.

Levando-se em conta que a semiótica é a ciência da significação e de todos os tipos de signos, afirmar que as teorias semióticas e suas respectivas metodologias podem ser aplicadas às linguagens das mídias mais diversas e seus respectivos processos de comunicação, desde a oralidade até o ciberespaço, é uma asserção passível de pouca discussão, chegando a se constituir em um truísmo (SANTAELLA, NÖTH, 2004, p.7).

COMUNICAÇÃO, SEMIÓTICA E A TEORIA DOS CAMPOS

A comunicação faz parte da vida humana desde sempre. Seja como meio de comunicação ou como sinônimo de mídia, ela é cada vez mais essencial para o desenvolvimento e para a compreensão do mundo. Sendo assim, a semiótica que tem como objeto todas as linguagens existentes auxilia a comunicação em todos os seus potenciais possíveis. As relações entre comunicação e semiótica são íntimas e as partes essenciais de ambas se cruzam. A professora de Comunicação da Universidade de São Paulo, Irene Machado, explique que

uma das propriedades inalienáveis da comunicação é a capacidade de organizar informações em mensagens valendo-se, para isso, de linguagens com diferentes codificações. Uma das características fundamentais da semiótica é a compreensão do *modus operandi* dos signos no processo de criação das significações a partir das relações estabelecidas em atividades interativas que acontecem entre homens, organismos, aparelhos e máquinas ou em qualquer

outra atividade de linguagem. Nesse sentido, todo ato comunicativo mostra-se, a um só tempo, produtor e resultado de algum tipo de enredamento sógnico. A linguagem é a potencialidade da base tanto organizadora da comunicação quanto criadora da rede semiótica (2001, p.2).

Campo é um dos conceitos essenciais na obra de Bourdieu e pode ser definido como um espaço em que chefes e subordinados lutam por postos importantes de atuação; todos querem ter o seu lugar sem se preocupar com o que é preciso fazer para isso. De acordo com Bourdieu,

em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo, artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2005, p.60).

Bourdieu define algumas características que os campos precisam ter para serem considerados como tal: de início, é necessário que um espaço social para ser considerado campo deva ser autônomo em relação a outros campos; é importante também que exista o reconhecimento dos agentes ao que diz respeito aos objetos de interesses; por fim, é preciso haver focos de disputa e pessoas que os reconheçam e que queiram fazer parte deste jogo de interesses. O campo só se constitui se houver disputa comum por reconhecimento.

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (BOURDIEU, 2003, p.120-121).

Para o sociólogo francês, o que faz com que o universo social se estruture é a posse de diversos tipos de capital. A representatividade e a importância dos sujeitos dependem, principalmente da quantidade e da importância do seu capital simbólico.

Além das leis gerais do campo, há especificidades próprias a cada campo particular. Em cada um deles, a disputa entre os participantes, a maneira que devem se comportar, as regras de pertencimento e os prêmios pelos quais se lutam possuem propriedades próprias que, em muitos casos, são inaceitáveis a outros campos. Todos devem possuir o *habitus* daquele campo, estar de acordo sobre o valor do jogo e contribuir para a sua manutenção.

Um campo, ainda que do campo científico se trate, define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irreduzíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos (não se pode fazer correr um filósofo com as paradas em jogo dos geógrafos) e que não são percebidos por alguém que não tenha sido construído para entrar nesse campo (cada categoria de interesses implica indiferença perante outros interesses, outros investimentos, assim votados a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou sublimes, desinteressados). Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc (BOURDIEU, 2003, p.120).

Tendo em vista o conceito criado por Bourdieu, a comunicação pode ser considerada um campo, pois possui todos os requisitos solicitados – é autônoma em relação aos outros campos, os agentes reconhecem os objetos de interesse e há disputa. A comunicação, não somente a que se vê como sinônimo de mídia, permeia a vida humana e faz parte de todos os fenômenos cotidianos. Ela está tão ligada aos acontecimentos espontâneos que, muitas vezes, nem se é dada a sua devida importância. Em todas as épocas, grupos humanos sempre utilizaram a comunicação e as manifestações de sentido para se expressarem e se constituírem como sociedade, tecendo assim as suas redes sociais no sentido lato do termo.

Pensando nisso, pode-se considerar que, por também ter as características necessárias, a semiótica é um campo autônomo ao que diz respeito à comunicação. Todos os fenômenos sociais e culturais são articulados pelo ser humano por meio da linguagem. Assim, todos os significados são transformados em outros signos, ou seja, os elementos semióticos traduzem todos os acontecimentos para que o falante consiga interpretá-los a partir de processos mentais que são utilizados para a compreensão do mundo. De acordo com Fiorin, linguista e professor da Universidade de São Paulo, “os textos criados pelos meios de comunicação são produtos de linguagens e, por conseguinte, podem ser examinados pelas teorias linguísticas e semióticas” (2004, p.14).

Com o a criação dos meios de comunicação de massa,

existe infelizmente uma tendência para se restringir o campo da comunicação ao limite estrito da comunicação de massa, ou, o que é pior, meramente ao dos meios de comunicação de massa. [...] Assim como a comunicação, também os signos, isto é, a produção e troca simbólicas, sempre existiram e são fatores de constituição da própria condição humana. Por isso mesmo, a semiótica, mesmo que nem sempre com esse nome, enquanto reflexão sobre a linguagem e seus sentidos, teve suas origens já no mundo grego e atravessou, com características próprias de cada época, toda a história humana desde então” (SANTAELLA; NÖRTH, 2004, p.23-24).

No mundo de hoje, a internet com as suas mídias digitais se tornou propícia à interação da semiótica com a comunicação, já que é nesse contexto que surge um grande número de linguagens com a criação de signos que representam uma realidade virtual. A semiótica não é somente um campo autônomo como também pode “invadir” todos os outros campos. Existem signos em todos os lugares, mas isso não quer dizer que a semiótica está tomando os territórios alheios. Pelo contrário, a semiótica contribui para a compreensão de todos os tipos possíveis de signos e todo o seu comportamento e propriedades.

A semiótica auxilia a eficácia da comunicação na medida em que tem como objetivo o estudo dos signos, considerando os contextos das mensagens. Por isso, devido a sua natureza, a semiótica é muito importante no estudo de qualquer fenômeno relacionado à transmissão de informação: a linguagem, as artes e a própria comunicação.

Por não existir comunicação sem troca de signos, pode-se entender que a comunicação e a semiótica caminham lado a lado. Sem a interpretação das mensagens transmitidas, não há o campo da comunicação, por isso ambas estão intrinsecamente ligadas. Os signos são a base das mensagens, então se a semiótica é o estudo dos signos, logo o ponto em que comunicação e semiótica se cruzam fica nítido.

Se levarmos ainda em consideração que o estudo da ação dos signos não se reduz a um mero formalismo descritivo das propriedades internas dos signos, mas inclui suas relações de referência, suas ligações contextuais, seus processos de emissão, os efeitos que estão aptos a produzir nos receptores e, sobretudo, se levarmos em conta que signo é mediação entre algo a que ele se refere ou aplica-se e os efeitos que serão produzidos no receptor, o que inclui as consequências que disso podem advir no futuro, as relações entre a comunicação e a semiótica ficam mais intrincadas e muito mais substanciais do que pode parecer à primeira vista (SANTAELLA; NÖRTH, 2004, p.77).

Como foi dito, todo campo tem como fator principal a imposição de critérios de atuação e objetivos para aqueles que dele fazem parte, precisa haver disputa, jogos de interesses e, muitas vezes, conflitos. Por possuírem todas essas características, a comunicação e a semiótica podem ser consideradas campos sociais.

Outra propriedade, já menos visível, de um campo: todas as pessoas que estão cometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria existência do campo: daí uma cumplicidade objetiva que está subjacente a todos os antagonismos (BOURDIEU, 2003, p.121).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de *habitus*, apresentada por Pierre Bourdieu, explica que por trás de todas as escolhas feitas há algo mais complexo que a simples ideia de “gosto”. As preferências de cada um estão relacionadas ao capital social recebido na escola e também herdado através da família, fatores estes que fornecem as possibilidades de escolhas advindas de uma origem social. Ou seja, as escolhas feitas diferenciam aquilo que será reconhecido como gosto refinado, de classe média ou popular.

Já a teoria do campo, como foi dito, tem como fator principal a imposição de critérios de atuação e objetivos para aqueles que dele fazem parte, precisa haver disputa, jogos de interesses e, muitas vezes, conflitos. Por possuir todas essas características, a comunicação pode ser considerada um campo social.

A comunicação faz parte da vida humana desde sempre. Seja como meio de comunicação ou como sinônimo de mídia, ela é cada vez mais essencial para o desenvolvimento e para a compreensão do mundo. Sendo assim, a semiótica que tem como objeto todas as linguagens

existentes, por mais que alguns discordem, auxilia a comunicação em todos os seus potenciais possíveis. As relações entre comunicação e semiótica são íntimas e as partes essenciais de ambas se cruzam.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Emiliano Rivello. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a09v23n1.pdf>

ARAÚJO, F.M.de B., ALVES, E.M., CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e *habitus* na obra de Pierre Bourdieu <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/revistapct/article/viewFile/14/14> Ac

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk, 2011.

_____. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Razões Práticas. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. Algumas propriedades dos campos in Questões de sociologia. Lisboa: Edições, Sociedade Unipessoal, 2003.

CAVALCANTI, José Carlos. Gosto não se discute?

Disponível em: <http://www.creativante.com.br/download/Gosto3.pdf>

FIGUEIREDO, Carlos. O poder simbólico da notícia: mídia, eleições e escândalo político.

Disponível em: http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/individual_16_carlos_figueiredo.pdf

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. Comunicação e semiótica. São Paulo: Hacker Editores, 2004.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANDRÉ, Waldirene¹

RESUMO

Considerando a criança como sujeito histórico e social, o presente artigo procurou compreender como ocorre o processo de desenvolvimento afetivo e a construção de vínculos dessa natureza no Ensino Fundamental. Por meio de uma reflexão sobre as fases do desenvolvimento humano, os conceitos de afetividade e a construção de vínculos, foi possível analisar como a cognição e o afeto operam juntos, e que a escola, mais precisamente o professor, como agente mediador, converge não só para as apropriações do meio externo ou para os aspectos relativos à cognição, mas em muito contribui para as apropriações de aspectos ligados à afetividade, sendo esta última tão importante quanto a primeira, consolidando assim a necessidade de o professor considerá-las na sala de aula.

Palavras-chave: Afetividade, Desenvolvimento Humano, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Considering the child as a historical and social subject, this article sought to understand how the affective development process and the construction of bonds of this nature occur in Elementary School. Through a reflection on the stages of human development, the concepts of affectivity and the construction of bonds, it was possible to analyze how cognition and affection operate together, and that the school, more precisely the teacher, as a mediating agent, converges not only for the appropriations of the external environment or for aspects related to cognition, but it contributes a lot to the appropriations of aspects linked to affectivity, the latter being as important as the first, thus consolidating the need for the teacher to consider them in the classroom. classroom.

Keywords: Affectivity, Human Development, Elementary School.

¹ Professora de Ensino Fundamental II e Médio no CIEJA Prof. Francisco Hernani Alverne Facundo Leite. E-mail: walldirene.andre@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a importância das relações afetivas dentro da sala de aula envolvendo professor e aluno das séries iniciais. Sabe-se que a criança na Educação Infantil está inserida em um contexto voltado à área afetiva e ao iniciar o Ensino Fundamental o tratamento recebido está pautado em atividades obrigatórias de leitura e escrita, ficando a parte afetiva para segundo plano.

CONCEPÇÕES DE JEAN PIAGET SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças constroem seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) a noção de equilíbrio é o alicerce da teoria de Piaget, pois qualquer organismo que possui vida relaciona-se com o meio em que vive por meio da tentativa de manter um estado de equilíbrio, superando as perturbações surgidas no decorrer das etapas a serem seguidas. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de diversos desequilíbrios e equilibrações, ou seja, diante de uma nova situação, o indivíduo pode entrar no estado de desequilíbrio.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (p.16).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibração, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (p. 38).

O desenvolvimento psíquico tem início desde o momento do nascimento da criança, terminando somente na fase adulta, onde este indivíduo está totalmente desenvolvido pela maturação dos seus órgãos, porém observa-se o fato que este desenvolvimento psíquico dá-se por meio do equilíbrio, considera Piaget. Ainda, sobre o desenvolvimento mental da criança, acrescenta:

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Porém, de acordo com Piaget (2007), este desenvolvimento quando é atingido totalmente na fase adulta dá início a uma nova fase, a de regressão, pois este indivíduo encontra-se na fase da velhice, e na criança este desenvolvimento é contínuo.

Portanto:

[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (p. 14).

Para o autor, estas estruturas variáveis são as formas pelas quais há a organização mental, sendo elas estabelecidas em dois aspectos: motor ou intelectual de um lado e afetivo do outro, mas com duas dimensões: individual e social. No entanto, em cada estágio nota-se o aparecimento de características relacionadas com o período desta passagem sendo que pode-se diferenciá-los dos estágios anteriores por possuírem estruturas próprias em cada nível.

De acordo com Piaget (2007), a criança passa por quatro etapas de desenvolvimento e a cada fase são adquiridas novas estruturas cognitivas. As etapas propostas por Piaget são as seguintes: Sensório-motora (0 a 2 anos); Pré-operatória (2 a 7 anos); Operatório-concreta (7 a 11/12 anos) e Operatório-formal (11/12 anos em diante).

No entanto, considerando a faixa etária em destaque nesta pesquisa serão priorizadas as características da criança ao final do período pré-operatório e início do operatório-concreto.

Período Pré-operatório (2 a 7 anos):

No segundo estágio definido por Jean Piaget, o aparecimento da linguagem destaca-se como um fator de extrema importância, pois possibilitará mudanças nos aspectos afetivos,

intelectual e social da criança, havendo assim um desenvolvimento do seu pensamento. No início do período, nota-se que a criança ainda não domina totalmente a linguagem, pois parte do seu repertório verbal por meio da imitação, ressaltando também que ela ainda não possui o conceito de número nesta etapa de seu desenvolvimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Sobre a linguagem, um meio de comunicação de fundamental importância para os seres humanos, o próprio Piaget (2006) relata que:

A aquisição da linguagem, tornada acessível nesses contextos de imitação, cobre finalmente o conjunto do processo, assegurando um contato com outrem muito mais vigoroso do que a simples imitação e permitindo, portanto, à representação nascente aumentar os seus poderes apoiada na comunicação (p. 55).

Nesta fase, o pensamento da criança é diferente dos adultos, pois é marcado por um egocentrismo, ou seja, a criança parte do princípio que tudo ao seu redor está relacionado a ela, centrado no seu próprio eu, não conseguindo colocar-se no lugar do outro, perpetuando assim até o final do período (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Segundo as autoras, este egocentrismo, como é denominado por Piaget, caracteriza também o aspecto afetivo com o predomínio dos sentimentos interindividuais. O fato de a criança desta etapa estar centrada em si mesmas acaba dificultando também o trabalho em grupo.

Assim sendo, de acordo com Piaget (2007):

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob formas narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal (p. 24).

A criança do pré-operatório tem seu pensamento baseado na percepção imediata, não tendo ainda a noção de reversibilidade, ou seja, “[...] a criança não é capaz de perceber que é possível retornar, mentalmente, ao ponto de partida” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 43).

No aspecto afetivo, nesta etapa, as crianças utilizam-se dos sentimentos de antipatia e simpatia. “A simpatia, então, de um lado supõe uma valorização mútua e, de outro, uma escala de valores comuns que permitem trocas”. Com isso, as crianças demonstram simpatia principalmente àquelas pessoas com as quais elas se identificam (PIAGET, 2007, p. 38). Porém “[...] a antipatia nasce da ausência de gostos comuns e da escala de valores comuns” (Ibidem).

As crianças começam a desenvolver o juízo moral, com o aparecimento dos primeiros sentimentos morais como o amor, temor, respeito e obediência. As crianças na fase ré-operatória demonstram respeito pelos pais ou pessoas mais velhas, ou seja, indivíduos que julgam superiores e a eles obedecem, é a moral da obediência (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Nesse sentido, Piaget (2007, p. 53) relata que “[...] os sentimentos morais se originam do respeito unilateral da criança em relação a seus pais, ou ao adulto, e também como esse respeito estabelece a formação de uma moral de obediência ou heteronomia”.

Observa-se que a criança não possui autonomia, aceitando tudo o que lhe é imposto. Porém, por meio da cooperação, aparece um novo sentimento, o respeito mútuo, que a criança nutre pelos amigos.

[...] o respeito mútuo conduz a formas novas de sentimentos morais, distintas da obediência exterior inicial. Podem citar, em primeiro lugar, as transformações referentes ao sentido da regra, tanto a que liga as crianças entre si, como aquela que as une ao adulto (Ibidem).

Período Operatório-concreto (7 a 11/12 anos):

Nesse período, a criança começa a desenvolver a construção da lógica, o que lhe permite perceber pontos de vista diferentes, saindo do egocentrismo intelectual e social que caracterizavam a fase anterior. Portanto, com esta superação a criança possuirá uma nova habilidade intelectual, que é a capacidade mental de coordenar as operações, porém com objetos concretos que podem ser manipulados ou que já tenham conhecimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Sendo assim, as crianças conseguem por meio do pensamento:

- estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim;
- sequenciar ideias ou eventos;
- trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente;
- formar o conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência com o objeto concreto (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 104).

Nesta fase, “[...] o pensamento é reversível: o sujeito pode retornar mentalmente, ao ponto de partida” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 43). Ao coordenar as operações esta criança irá adquirir uma noção de conservação, característica do período das operações.

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer configura-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

É imprescindível, então, que no contexto escolar trabalhem a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma “atividade diferente” na escola.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E HENRI WALLON PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para Vygotsky, o funcionamento psicológico depende das relações sociais e mediações estabelecidas entre o indivíduo e o meio onde vive. Acredita que o homem se constitui na relação com o outro e socialmente. Para ele, acrescenta a criança não é considerada como um ser passivo, mas sim um ser ativo em pleno desenvolvimento.

Assim sendo, de acordo com Davis e Oliveira (1994, p. 54):

Para Vygotsky, em resumo, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação

ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura. O funcionamento intelectual mais complexo desenvolve-se graças a regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto-regulações [...].

De acordo com o autor, a criança passa por todos estes níveis de desenvolvimento, sendo que este processo está em constante mudança, pois quando uma criança se encontra em uma determinada atividade não conseguindo realizá-la ela está no nível de desenvolvimento potencial.

De acordo com Vygotsky (1998) o desenvolvimento da aprendizagem tem uma relação intensa com a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois os seres humanos necessitam de estímulos culturais para o desenvolvimento da aprendizagem.

[...] É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam de ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

Portanto, é essencial analisar o estado psicológico da criança, pois as atividades têm que assumir uma coerência com ele, de maneira que o educador deve propor desafios que a criança poderá realizar, com a sua mediação. “Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como uma mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura” (OLIVEIRA, 1993, p. 64). Diante desse fato, o educador deverá analisar quais habilidades já possuem para assim perseguir nos próximos aprendizados.

A origem das construções cognitivas está profundamente vinculada às interações sociais, nas quais a cooperação e a colaboração viabilizam o desenvolvimento nas atividades coletivas.

Aquele que está em processo de aprendizagem deve entrar em contato com o mundo da escrita por meio das práticas sociais. Essa é a maneira de provocar educação a partir da percepção e não apenas de conceitos, de forma que o saber possa ser construído ativamente, ao serem incorporadas informações que serão assimiladas significativamente.

Vygotsky (1998) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio-historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico. Os conceitos que a sociedade atribui às palavras variam e devem ser consideradas em suas transformações.

Segundo Oliveira (1993), quando um educador faz intervenções com os seus alunos, vários avanços psicológicos poderão ocorrer, pois estas mediações articulam a aprendizagem no desenvolvimento psicológico da criança. Esse ensino mediado por instrumentos e signos só ocorrem com o contato direto entre as pessoas.

Conceitos de Henri Wallon:

Assim como Jean Piaget, Henri Wallon também descreve o desenvolvimento da criança dividido em etapas. Na concepção walloniana são destacadas cinco etapas: Impulsivo-emocional (0 a 1 ano); Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11/12 anos) e Puberdade e adolescência (a partir dos 11/12 anos). A passagem de um estágio para outro é marcada por rupturas, retrocessos e reviravoltas (GALVÃO, 2008).

Para Wallon (2007), a criança ainda necessita do auxílio dos pais, porém como não é possível a presença constante da família na escola, a criança busca no educador o afeto que necessita. Diante deste contexto as crianças se agrupam sejam nas salas de aula ou nas brincadeiras, mas nem sempre esses grupos são iguais, pois elas não estão mais na fase de que tudo é voltado unicamente em um sentido podendo ser mudado a qualquer instante.

Nos anos iniciais da fase escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar. É um salto muito grande em seu desenvolvimento e precisa estar vinculado com o correto direcionamento do mesmo para que ocorra de maneira satisfatória e produtora.

O meio oferece muita resistência e exigências, nesse período, dificultando a iniciação da criança nesse novo universo. A estimulação psicossocial é necessária para que as demandas impostas pelo meio não surtam efeito negativo na criança.

Fatores de saúde, intelectuais, emocionais, comportamentais, familiares, contatos com outras crianças, oscilações físicas e psicológicas, questões sociais e tantos outros aspectos podem influenciar o aluno que está em processo de adaptação ao novo meio, em que ele precisa entender seu papel e como desempenhá-lo.

Professores e pais são recipientes de fantasias, emoções, impulsos, agressividade, angústias, medos. O conforto e a estimulação oferecidos por esses dois agentes imprescindíveis no desenvolvimento da criança irão viabilizar um processo mais prazeroso, tranquilo e propenso ao sucesso. Para isso, é necessário estar atento à criança como um todo, inclusive às suas necessidades emocionais e físicas.

O desenvolvimento cognitivo acontece paralelamente ao social, e um age diretamente sobre o outro, influenciando de maneira positiva ou negativa, proporcionando novas perspectivas, novos estímulos, novas reações, novos caminhos e novos desafios a todo momento para a criança.

Todo ambiente de convívio é espaço de aprendizagem, inclusive no que diz respeito à aquisição da escrita. Códigos diversos rodeiam a criança o tempo todo em todos os âmbitos de sua vida, mediando sua relação com o meio por meio da linguagem que primeiramente se apresenta apenas como expressão oral, seguida pela possibilidade de registro gráfico.

Dessa forma, é necessário estar atento ao modo como a criança é assistida no processo de contato e internalização da escrita, levando em consideração fatores decisivos que influenciarão diretamente no progresso e no sucesso da experiência.

Considerando a atuação na área educativa e o pleno desenvolvimento dos alunos como meta, cabe investigar se a afetividade está presente na ação pedagógica entre professor e aluno e se esse afeto contribui para o processo de aprendizagem. Assim sendo, o próximo capítulo abordará o tema afetividade na visão de vários autores.

O CONCEITO DE AFETIVIDADE

Ao se conceituar afetividade percebe-se que existem várias definições sobre o seu significado. Entre as várias conceituações, Ribeiro (2010, p. 403) define afetividade como “[...] atitudes e

valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, interrelação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções”. Segundo a autora, a afetividade é fundamenta para que um ambiente escolar seja apropriado no sentido de promover a aprendizagem dos alunos.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2004, p. 61).

Afetividade. [De afetivo + - (i) dade.] S.f.1. qualidade ou caráter de afetivo. 2. Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhadas sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

De acordo com Davis e Oliveira (1994) a afetividade caracteriza-se em amor, ódio, tristeza, alegria ou medo, sensações que levam o indivíduo a afastar-se ou aproximar-se das pessoas, ou vivenciar novas experiências. Nesta perspectiva o afeto inclui expressão e linguagem, como: sorrisos, gritos, lágrimas, olhar e rosto triste, boca fechada e sobrelhas caídas, são algumas expressões que comunicam os sentimentos dos seres humanos.

Em seus estudos, Piaget abordou as relações entre afetividade, cognição e relações sociais, para melhor entender a gênese da moral (construção de valores e sentimentos). Ele defende que a construção de valores, considerando esses elementos afetivos como essenciais para explicar o desenvolvimento cognitivo (SOUZA, 2003).

Tendo como base os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, a autora destaca que no estágio pré-operatório esta questão afetiva necessita de maior atenção no que se refere às relações entre as pessoas. Nessa fase começam a surgir os primeiros sentimentos morais (amor, temor, respeito...), sendo estes sentimentos imprescindíveis para a determinação de uma moral heterônoma, pois se sabe que a criança heterônoma aceita as regras sem questionamentos (SOUZA, 2003).

Para Vygotsky, não há a separação entre a afetividade e o cognitivo, pois eles estão interligados entre si, fato que o autor critica a pedagogia tradicional em separar a afetividade da cognição. Diante disto, Vygotsky entende a afetividade como fator de contribuição para o desenvolvimento do indivíduo, ressaltando que o ser humano se desenvolve na interação com o meio social e cultural, para ele, afetividade e as emoções desenvolvem-se desde o nascimento (OLIVEIRA; REGO, 2003).

A afetividade, para Wallon, é um fator primordial para o desenvolvimento dos seres humanos, assim sendo, conforme consideram Almeida e Mahoney (2009), na concepção walloniana a afetividade pode ser definida da seguinte forma:

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoções, sentimentos e paixão (p. 17).

Nesse sentido, Wallon considera a afetividade um fator essencial para o desenvolvimento da inteligência na criança, sendo que ao nascer o primeiro contato que a criança tem com o meio

social, é por meio dessa interação que se dá sua sobrevivência, por depender exclusivamente do outro (WALLON, 2007).

De acordo com Souza (2003), Piaget utiliza-se de muitos aspectos para explicar sua teoria sobre afetividade e cognição, no entanto, aqui serão descritos apenas aspectos que são necessários para a compreensão da atividade no âmbito escolar, em especial nas séries iniciais.

Almeida e Mahoney (2009) à luz da teoria walloniana, ressaltam que em suas análises com crianças do Ensino Fundamental I, observaram que os alunos demonstram sentimentos positivos (tranquilidade, entusiasmo, confiança, alegria e prazer), associados ao que sentem pelos educadores. Isso reforça a importância que os professores têm em desempenhar uma relação de afeto com os discentes, provocando neles diferentes reações.

Há ainda que se destacar a necessidade de atentar e refletir sobre a afetividade presente no processo de ensino-aprendizagem, bem como a de estarmos sempre muito atentos ao que nossos alunos e nossas alunas têm a dizer. Ouvi-los (as) falar sobre suas vivências e seus sentimentos na escola constitui-se num diferencial deste estudo, que mostrou que as crianças têm muito a comunicar e a informar, de forma autêntica e enriquecedora. A possibilidade de se expressarem de forma tão espontânea e verdadeira, como ocorreu, permitiu penetrar nesse universo afetivo e perceber o quanto a educação, hoje, precisa aprender ou saber lidar com ele (SAUD, 2009, p. 41).

Saud (2009) baseada na teoria de Wallon afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Nesse sentido, percebe-se que o afeto está presente na relação professor-aluno, mesmo que não haja contato físico entre eles como os beijos e abraços, pois o educador capaz de ouvir seus alunos, conversar com eles e respeitá-los em suas especificidades também está demonstrando uma forma de afeto.

Ter a afetividade e a aprendizagem como tema implica enveredar por um caminho intrigante que envolve processos psicológicos difíceis de serem percebidos e desvendados. Apesar da existência de teorias e reflexões a respeito do tema, a escola continua priorizando o conhecimento racional em detrimento das relações afetivas. Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

É imprescindível que no contexto escolar se trabalhe a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer uma “atividade diferente” na escola. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como lócus privilegiado na formação humana.

A afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação

afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propiciou uma reflexão sobre a importância de estabelecer vínculos afetivos entre professor e aluno, pois nota-se o quanto a afetividade facilita no processo de aprendizagem dos discentes, principalmente nas séries iniciais.

Cabe à escola esforçar-se para proporcionar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nessas condições a atividade intelectual fica facilitada. Nesse sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e de seu papel na aprendizagem, devem ser discutidos.

Na escola, a relação com o professor é o eixo de todas as relações e produções. Por um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para escola. Por outro lado, o professor é quem representa a instituição, com seu saber e suas leis.

O aluno tem de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos e preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com ideias e sentimentos que podem ser partilhados com ele. Nesse processo de interação humana, de intercâmbio, o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores e concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagens próprios de seu ambiente cultural.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico e serviço da mudança para um mundo melhor ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. Desta forma espera-se contribuir com este trabalho, não apenas com esclarecimentos, mas também na prática pedagógica de alguns educadores. O afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar condições afetivas favoráveis que facilitem e estimulem a aprendizagem.

O sujeito constrói-se a partir das relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos e emoções, portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa.

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima.

O reconhecimento do aluno enquanto indivíduo, sujeito e cidadão, é fundamental para que haja o estabelecimento de trocas enriquecedoras das experiências, as quais promovem a mobilização de estruturas de saberes significativos.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky** – aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

_____. REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

Piaget, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A psicologia da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

RIBEIRO, Lopes Marinalva. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 403-412, jun.-set. 2010.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo: Summus, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

ENSINO DE ARTE EM PERSPECTIVA

ANDRÉ, Waldirene¹

RESUMO

Nesta pesquisa, serão realizadas reflexões sobre ações pedagógicas que orientem o docente a levar o educando a aprendizagem no ensino da arte, a fim de aproximar a teoria da prática educativa, bem como referenciar e subsidiar essa prática e pensar na arte interagindo com o ato de ensinar e aprender. Para tanto, será feita uma contextualização acerca da História da Arte no Brasil, para que se possa situar este saber no tempo e na cultura da sociedade. Por fim, ao ser abordada a relevância que o ensino da arte possui, serão apontados elementos sobre o ato de ensinar arte e os procedimentos metodológicos envolvidos no processo em questão.

Palavras-chave: Educação, Arte, Ensino de Arte.

ABSTRACT

In this research, reflections will be carried out on pedagogical actions that guide the teacher to lead the student to learning in the teaching of art, in order to bring the theory closer to the educational practice, as well as to reference and subsidize this practice and to think about art interacting with the act of teach and learn. Therefore, a contextualization will be made about the History of Art in Brazil, so that this knowledge can be situated in time and in the culture of society. Finally, when addressing the relevance of art teaching, elements about the act of teaching art and the methodological procedures involved in the process in question will be pointed out.

Keywords: Education, Art, Art Teaching.

¹ Professora de Ensino Fundamental II e Médio no CIEJA Prof. Francisco Hernani Alverne Facundo Leite. E-mail: walldirene.andre@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca contribuir para a compreensão sobre o processo de organização do trabalho no ensino da arte, ressaltando a importância do papel da arte na formação das crianças, jovens e adultos articulando estas questões com as concepções contemporâneas educacionais e artísticas.

A educação deve ser um processo intencional, interativo, significativo e dinâmico, portanto, uma boa programação em arte deverá contar com propostas que satisfaçam a prática educativa, profissionais que entendam, apreciam e posicionam-se criticamente com relação às questões teóricas, metodológicas, sociais e culturais que norteiam o mundo da arte.

HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Considerando que a História do Ensino da Arte no Brasil implica na contemporaneidade, os registros devem ser revisados, buscando as origens de nossa cultura, o processo de desenvolvimento, os equívocos e o que ficou de melhor em todo este percurso histórico, para assim analisarmos reflexivamente o contexto atual contemporâneo.

Ao longo da História, houve avanços industriais e tecnológicos, na extração dos recursos naturais do nosso país, nas relações sociais e políticas e principalmente na construção de nossa cultura heterogênea, formada pelos imigrantes que fizeram parte da colonização. Todos estes fatos influenciaram de forma significativa o desenvolvimento e processo educacional.

O foco da Escola Nacional de Belas-Artes era o ensino do desenho puramente como cópia, por meio de modelos europeus. A expressão da criança não podia ser manifestada, de modo que reprimia seus sentimentos, assim como sua imaginação. Esta realidade comprometia, inevitavelmente, a criatividade e até mesmo o desenvolvimento cognitivo.

Em Minas Gerais, o Barroco era o movimento em destaque, porém os franceses trouxeram como novidade o Neoclassicismo que foi aceito pela elite e governantes sendo visto como o “moderno”, porém disponível somente para os privilegiados economicamente que descartavam novas ideias ridicularizando manifestações artísticas que não se enquadrassem nos padrões estabelecidos. Nesta época, o ensino pautava-se em uma concepção autoritária, na qual o valor estava no objeto, ou seja, no produto final.

As regras eram estabelecidas firmemente pelo professor, que cuidavam para que os alunos as cumprissem sem questionamentos, exercendo autoridade máxima na relação entre aluno e professor.

Para a fixação e memorização de conteúdo, usa exercícios maçantes e muitas vezes não proporciona experiências significativas que aproximem a teoria da prática. Vestígios do ensino tradicional persistem até hoje.

O surgimento da Escola Nova, entre 1950 e 1960 ocasionou determinadas mudanças na educação, as quais receberam influência do desenvolvimento súbito da indústria e relações políticas.

Esta pedagogia, nas aulas da arte, direcionava o ensino para a livre expressão. O aluno tinha liberdade para realizar seus trabalhos, não se restringindo aos modelos determinados. O processo criativo era totalmente valorizado com a intenção de desenvolver a criatividade sem preocupações com o resultado final.

A função do professor era oportunizar situações em que o aluno revelasse seus sentimentos, desenhando, pintando, “fazendo”. A individualidade do aluno era valorizada. Neste sistema de concepção espontânea, no qual o processo artístico deveria nascer do aluno, perdeu-se o direcionamento do conteúdo e simultaneamente a qualidade de aprendizagem. A avaliação conseqüentemente não apresentava coerência, pois não estava pautada em objetivos ou critérios.

Três autores/professores se destacaram por suas ideias e pesquisas na educação brasileira voltada ao Ensino de Arte, consolidando a Pedagogia Nova do século 20, entre eles merecem destaque: John Dewey (1900), Viktor Lowenfeld (1939) e Herbert Read (1943) o qual colaborou para formação de um dos movimentos mais importantes no ensino artístico.

A espontaneidade e liberdade do aluno em produzir durante a Pedagogia Nova é o que deve ser considerado, por outro lado os vestígios da falta de planejamento e orientação deste momento, também são características entre professores nos dias de hoje, que não se preocupam em organizar conteúdos e metodologias que possibilitem a aprendizagem baseado nas dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento na área de arte que por sua vez não podem ser desvinculados, pois são frutos da relação entre o mundo, o homem e o conhecimento.

As aulas de artes passam a ter um sentido terapêutico, como algo para relaxar, se descontrair, perdendo em qualidade e oportunidade de construção de conhecimento científico. Na tendência tecnicista, a escola se dedica em produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

O professor tem papel de especialista para transmitir esses conhecimentos, sua prática é extremamente controlada. Contudo, o professor torna-se neutro aos seus conteúdos e a educação se desenvolve por meio dos aspectos estruturais das salas de aula que devem estar bem equipadas para que o aprendizado conseqüentemente aconteça.

A escola está diretamente relacionada com o sistema produtivo, ou seja, o capitalismo, formando mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, trata-se do sistema capitalista que necessita de produtividade e de pessoas capacitadas para o mercado de trabalho.

Diante deste contexto, fica a cargo da educação estimular atividades de pesquisa e descobertas, o professor é responsável por aplicar essas técnicas e atividades, dessa forma, educar com a intenção de produzir indivíduos competentes para suprir a necessidade do sistema, ou seja, do mercado de trabalho.

Em consequência, o ensino da arte é direcionado a uma concepção mecanicista moldando agentes para produção, desconsiderando os objetivos da arte na escola, competências e habilidades realmente significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do sujeito.

É possível verificar por esta breve retrospectiva da história do ensino da arte no Brasil, que muitos vestígios negativos das tendências anteriores nos restam nas aulas de arte em nossas escolas.

Porém, não se deve desconsiderar os procedimentos pedagógicos e experiências anteriores, é importante buscar o equilíbrio, bom senso e a coerência entre as relações de ensino-aprendizagem.

Relacionar os registros da história do ensino da arte com o processo de desenvolvimento na atualidade, associando-os aos problemas e dificuldades da educação em todo seu contexto, nos leva a conhecer as diferentes linguagens de manifestações artísticas, valorizando as diversidades culturais e compreendendo os princípios e valores éticos da sociedade contemporânea a fim de articular o fazer e o conhecer com reflexão, flexibilidade e sensibilidade.

Podemos, assim, entender os princípios conceituais da metodologia do ensino de artes e conseqüentemente realizar uma avaliação dialética que proporcione uma averiguação de conhecimentos, como também de um processo de desenvolvimento do educando, compreendendo que o mesmo está em constante transformação e esse utiliza de recursos expressivos que consistem todo processo educacional o que pode colaborar com o desenvolvimento e expansão da capacidade de compreender a arte.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE E SUAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

O ser humano produz arte desde o início de sua existência e por meio dela expressa sua compreensão de mundo, daquilo que vê e sente dentro do seu contexto sociocultural.

Uma obra de arte expressa o espírito da época em que foi feita, bem como o contexto e os valores sociais. Além disso, são também expressos pela arte valores culturais e econômicos. Manifestações artísticas demonstram a história do mundo, o que faz da arte uma linguagem que não encontra barreiras na língua e pode de ser entendida em todo o mundo.

Há tempos se discutem a importância da arte na educação escolar. Sabemos que é uma das poucas disciplinas que nos dá a liberdade de escolher a maneira de se expressar e que nos leva a investigar e refletir sobre nossa história, por meio dos registros de manifestações artísticas de gerações passadas do mundo inteiro.

Observa-se que crianças envolvidas em atividades artísticas na escola se desenvolvem melhor na fala e na escrita, se expressam com facilidade e articulam informações que aos poucos se tornam conhecimento através deste contato inicial com a arte. Todas estas contribuições produzidas em sala de aula, por intermédio de atividades significativas, favorecem o desenvolvimento sociocultural do educando.

Desde a infância vamos fazendo relações visuais, táteis e sonoras com o mundo, tudo que nos rodeia nos influencia na maneira de ser e agir. Neste repertório de imagens e sons vão se agregando novas informações, construindo conceitos e conhecimentos. Interagimos com as manifestações artísticas e culturais, vamos desenvolvendo gradativamente nosso gosto e apreciação pela arte.

Quanto recursos visuais uma obra de arte nos permite ter? Além das formas, cores, diversidade de materiais, elementos visuais, uma obra de arte nos faz pensar sobre o contexto em que foi realizada, na história e nos costumes de uma civilização, na sua forma de se expressar

e sentir sobre as situações do cotidiano em um local e em um tempo determinado.

A arte é capaz de mobilizar a vida das pessoas, é evidente que em algum momento a arte seria indispensável na educação escolar e assim passamos a assumir a necessidade de ensinar arte nas instituições ensino.

Para isto, nos comprometemos em rever as metodologias aplicadas em sala de aula e envolvê-las ao contexto e universo artístico.

A escola é o lócus onde se ensina, o conhecimento sistemático, onde os vínculos entre a cultura social e o conhecimento científico se complementam para o aprimoramento e desenvolvimento. Isso não significa que este aprendizado deve ser maçante, autoritário.

Partindo de investigações sobre a clientela escolar, podemos organizar propostas metodológicas que oportunizem situações de aprendizagem próximas à realidade dos alunos. Porém, devemos nos conscientizar que em uma sala de aula há muitas diferenças sociais, culturais e cognitivas.

Muitas vezes encontrar um método e atividades que correspondem ao mundo do aluno, é uma tarefa conflitante entre a teoria e a prática educativa.

O arte-educador que ama o que faz, busca meios para atingir seus objetivos, dá sentido as manifestações artísticas, ao conteúdo e as atividades escolares, transmitindo conhecimento, desenvolvendo o senso crítico e estimulando a apreciação da arte entre seus aprendizes.

Em suas práticas pedagógicas o educador convive com situações de constantes mudanças culturais. Mudanças que influenciam particularmente cada indivíduo em cada etapa de desenvolvimento.

Neste crescimento contínuo há uma troca entre o conhecer e o produzir arte, o fazer e o interpretar, desse modo, o arte-educador deve estar atento a estas transformações do aluno e da sociedade, acompanhando o processo evolutivo do conhecimento do ensino-aprendizagem. Para Martins (1998, p.128),

Nessa perspectiva, ensinar que etimologicamente significa apontar signos é possibilitar que o outro construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores.

Por meio destas reflexões, o processo de criação simultaneamente também sofre modificações, é necessário pesquisar e refletir sobre todos os aspectos que envolvem a vida do homem contemporâneo, buscando formas de expressar uma linguagem à altura do entendimento do espectador sem perder a essência de comunicação, de criatividade e a relação de como os símbolos influenciam na compreensão do homem com o mundo externo, pois a imagem amplia as possibilidades de entendimento dando subsídios para diversas reflexões.

Contudo, a arte através de linhas, formas, texturas e cores produzem novas imagens a cada instante que tocam o íntimo do ser humano provocando sensações, desejos e uma análise geral do contexto, desde que esteja situado às mudanças e às novas expectativas do homem pós-moderno.

A comunicação entre as pessoas e o mundo não acontece apenas através da linguagem verbal, ou seja, pela palavra propriamente dita. A comunicação contemporânea vai muito além

de o que é vivido.

Além da soma de referências visuais, sonoras, táteis, por intermédio dos conhecimentos adquiridos, os indivíduos se apropriam de tal forma das linguagens a ponto de dar sentido a elas. Sem dúvida, este sentido se diferencia a cada indivíduo, pois identificam os signos de maneira própria e particular.

Partindo destas interpretações, pode-se compreender o mundo e as manifestações culturais.

Estes três campos conceituais, criar, analisar e contextualizar sobre a produção artística norteia a prática metodológica do ensino da arte. No entanto, fazer uma mistura de tendências pedagógicas, muitas vezes não proporciona o aprendizado. O professor adapta os recursos e ações pedagógicas desvinculadas aos conteúdos, não se atenta ao processo de avaliação e se afasta gradativamente dos objetivos da disciplina.

O currículo concebe a arte como uma prática humano-social e propõe três eixos metodológicos: a humanização dos objetos e dos sentidos que se referem à construção e formação dos sentidos, a familiarização cultural que é a proximidade entre o aluno com a arte, por meio do convívio em ver, sentir, ouvir, conhecer e apreciar a arte e por último, porém não menos importante, o trabalho artístico em que é preciso praticar a arte, conhecer técnicas, criar, experimentar, desenvolver ideias, enfim: o fazer. Como organizar toda esta metodologia?

A proposta curricular organiza as ações a serem realizadas para se alcançar as metas estimadas no planejamento anual, que é elaborado partindo da realidade da escola, tendo como apoio o Projeto Político Pedagógico que oferece condições básicas, desde que seja um documento construído democraticamente pelos responsáveis da instituição.

As diretrizes de uma instituição escolar devem estar pautadas como um todo na escolha dos conteúdos, na metodologia de ensino, nos objetivos, nos projetos, nos recursos didáticos e na avaliação.

A organização de toda esta estrutura que garante o funcionamento do ensino--aprendizagem no meio escolar. A proposta escolar, em hipótese alguma pode ser um documento rígido e inflexível.

Nos dias contemporâneos, as mudanças são constantes e devem estar em articulação com os encaminhamentos metodológicos, pois o currículo escolar é um documento que auxilia a prática e deve ter flexibilidade a modificações, de acordo com as necessidades e mudanças que vão surgindo no decorrer do caminho. “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional” (COLL, 1998).

Considerando esta afirmação, o currículo viabiliza as bases teóricas com as diretrizes práticas nelas fundamentadas. É importante refletir sobre a prática educativa e a proposta curricular subsidia e dá referências para esta prática.

Nos componentes do currículo, Saviani (2003), dá enfoque a três: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Os conteúdos e objetivos estão relacionados à que ensinar. Sobre a forma de ordenar e dar sequência aos conteúdos e objetivos estão relacionados os outros dois enfoques, quando e como ensinar.

Como eixo estruturador do currículo sob os três enfoques, na abordagem da relação escola/sociedade, fazem referência à crítica, à visão ingênua de que existem possibilidades de

transformação da sociedade pela ação da educação escolar, concebendo-a, ao contrário como determinante socialmente.

Saviani (2003) também salienta a necessidade de que o ensino deve se organizar com bases nas situações vivenciais dos alunos e suas experiências.

Analisar e refletir sobre a produção artística em um contexto histórico do próprio autor.

Contudo, é importante manter o foco no aluno e o cotidiano de sala de aula, sua vivência e as ações pedagógicas, aos conteúdos e os objetivos deseja-se alcançar com eles, abordando a importância do Ensino da Arte contextualizando com a história e o mundo em que vivemos.

Fundamentar nossas ações pedagógicas considerando a leitura que os alunos fazem das manifestações artísticas e culturais articulando com a produção da linguagem no ambiente escolar é contribuir com a construção permanente de conhecimentos interdisciplinares.

METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE

A comunicação entre as pessoas e o mundo não acontece apenas através da linguagem verbal, ou seja, pela palavra propriamente dita. A comunicação contemporânea vai muito além de o que é vivido.

Além da soma de referências visuais, sonoras, táteis, por intermédio dos conhecimentos adquiridos, os indivíduos se apropriam de tal forma das linguagens a ponto de dar sentido a elas. Sem dúvida, este sentido se diferencia a cada indivíduo, pois identificam os signos de maneira própria e particular.

Estes três campos conceituais, criar, analisar e contextualizar sobre a produção artística norteia a prática metodológica do ensino da arte. No entanto, fazer uma mistura de tendências pedagógicas, muitas vezes não proporciona o aprendizado. O professor adapta os recursos e ações pedagógicas desvinculadas aos conteúdos, não se atenta ao processo de avaliação e se afasta gradativamente dos objetivos da disciplina.

O currículo concebe a arte como uma prática humano-social e propõe três eixos metodológicos: a humanização dos objetos e dos sentidos que se referem à construção e formação dos sentidos, a familiarização cultural que é a proximidade entre o aluno com a arte, por meio do convívio em ver, sentir, ouvir, conhecer e apreciar a arte e por último, porém não menos importante, o trabalho artístico em que é preciso praticar a arte, conhecer técnicas, criar, experimentar, desenvolver ideias, enfim: o fazer. Como organizar toda esta metodologia?

A proposta curricular organiza as ações a serem realizadas para se alcançar as metas estimadas no planejamento anual, que é elaborado partindo da realidade da escola, tendo como apoio o Projeto Político Pedagógico que oferece condições básicas, desde que seja um documento construído democraticamente pelos responsáveis da instituição.

As diretrizes de uma instituição escolar devem estar pautadas como um todo na escolha dos conteúdos, na metodologia de ensino, nos objetivos, nos projetos, nos recursos didáticos e na avaliação.

A organização de toda esta estrutura que garante o funcionamento do ensino--aprendizagem

no meio escolar. A proposta escolar, em hipótese alguma pode ser um documento rígido e inflexível.

Nos dias contemporâneos, as mudanças são constantes e devem estar em articulação com os encaminhamentos metodológicos, pois o currículo escolar é um documento que auxilia a prática e deve ter flexibilidade a modificações, de acordo com as necessidades e mudanças que vão surgindo no decorrer do caminho. “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional” (COLL, 1998).

Considerando esta afirmação, o currículo viabiliza as bases teóricas com as diretrizes práticas nelas fundamentadas. É importante refletir sobre a prática educativa e a proposta curricular subsidia e dá referências para esta prática.

Nos componentes do currículo, Saviani (2003), dá enfoque a três: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Os conteúdos e objetivos estão relacionados à que ensinar. Sobre a forma de ordenar e dar sequência aos conteúdos e objetivos estão relacionados os outros dois enfoques, quando e como ensinar.

Como eixo estruturador do currículo sob os três enfoques, na abordagem da relação escola/sociedade, fazem referência à crítica, à visão ingênua de que existem possibilidades de transformação da sociedade pela ação da educação escolar, concebendo-a, ao contrário como determinante socialmente.

Contudo, é importante manter o foco no aluno e o cotidiano de sala de aula, sua vivência e as ações pedagógicas, aos conteúdos e os objetivos deseja-se alcançar com eles, abordando a importância do Ensino da Arte contextualizando com a história e o mundo em que vivemos.

Fundamentar nossas ações pedagógicas considerando a leitura que os alunos fazem das manifestações artísticas e culturais articulando com a produção da linguagem no ambiente escolar é contribuir com a construção permanente de conhecimentos interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível compreender que o ensino da arte deve ser desenvolvido nas escolas como uma disciplina que desempenha um papel de grande relevância para e que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento sociocultural do educando.

É recomendável que o aluno tenha conhecimento da arte que foi e é produzida em seu contexto social e no mundo que o cerca, para que possa fazer articulações com o presente, o passado e as perspectivas do futuro.

Além de levar o indivíduo a conhecer outras sociedades e outros pensares diferentes ou talvez parecidos com o seu, a Arte possibilita ao aluno refletir o significado e a importância das mais diversas manifestações culturais sejam elas de artes visuais, dança, música ou teatro. Por meio da arte todos os sentidos são solicitados e o aluno pode, numa dimensão mais poética, transformar continuamente sua existência.

Ao longo da pesquisa, foram mobilizados conhecimentos a respeito das possíveis definições sobre o conceito de arte, além de importantes reflexões sobre a história da arte no Brasil.

A partir de tais noções, foi possível realizar um aprofundamento sobre o ensino de arte, os desafios e inquietações que esta prática pode suscitar no cotidiano escolar.

São inúmeras as preocupações em relação ao ensino da arte. A falta de credibilidade na disciplina, a ausência de exemplares teóricos específicos da área que auxiliem o trabalho do professor e muitas vezes o despreparo profissional dificulta a organização de conteúdos adequados à realidade escolar, métodos e critérios avaliativos que proporcionem um aprendizado significativo. O professor arte-educador deve ter como objetivo de suas metodologias, proporcionar a proximidade da práxis educativa.

O papel do professor é justamente apresentar todas essas possibilidades aos alunos e fazer com que eles façam uma relação com suas próprias vidas, só assim o ensino da arte, e de qualquer outra disciplina, vai tornar-se interessante.

Sendo assim, a Metodologia do Ensino de Arte deve estar vinculada às atuais orientações das Diretrizes e Bases da Educação Escolar, que os materiais didáticos pedagógicos estejam em consonância com os objetivos previstos para o processo de ensino e que a avaliação tenha caráter de um processo de construção contínuo, estando coerentes as características de seus educandos.

BIBLIOGRAFIA

BARROCO, S. M. S.; CHAVES, M.; FAUSTINO, R. C. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: Contribuições da Teoria Histórico Cultural. 2.Ed. Maringá: Eduem, 2010.

_____. S. M. S. **Psicologia Educacional e Arte**. Uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

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

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1998.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte**: Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Didática do Ensino da Arte a Língua do Mundo**:

Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

READ, H. **A Educação Pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico. 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Fapesp

e-ISSN: 2675-1186

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

ANDRÉ, Waldirene¹

RESUMO

Neste artigo, buscou-se compreender como a educação superior é sempre desempenhada por um agente e este poderá, na maioria das vezes, ciente disso ou não, imprimir naqueles que educa suas ideologias, o que pode, em alguns casos, provocar situações de isolamento e intolerância, algo que, diante do papel de educar, de preparar o indivíduo para as escolhas da vida e resoluções de problemas de uma sociedade, não deveria acontecer. Assim, aquele que se propõe a educar precisa estar consciente de seu papel e de sua responsabilidade, seja essa educação no ambiente escolar ou não. Contudo, ressalta-se que aqueles que se envolvem com a educação escolar têm o grau de responsabilidade ainda maior nesse processo e devem sempre priorizar uma educação que vise ao desenvolvimento do indivíduo, no sentido de que esse seja capaz de analisar criticamente as variadas situações com as quais se deparar.

Palavras-chave: Educação, Formação Docente, Trabalho Docente.

ABSTRACT

Education, Art, Teaching of Art. In this article, we sought to understand how higher education is always performed by an agent and this agent will be able, most of the time, aware of it or not, to imprint his ideologies on those he educates, which he can, in some cases, causing situations of isolation and intolerance, something that, given the role of educating, of preparing the individual for life choices and problem solving in a society, should not happen. Thus, those who propose to educate need to be aware of their role and responsibility, whether this education takes place in the school environment or not. However, it is emphasized that those who are involved with school education have an even greater degree of responsibility in this process and must always prioritize an education that aims at the development of the individual, in the sense that he is able to critically analyze the various situations with which you come across.

¹ Professora de Ensino Fundamental II e Médio no CIEJA Prof. Francisco Hernani Alverne Facundo Leite. E-mail: walldirene.andre@gmail.com.

Keywords: Education, Teacher Training, Teaching Work.

INTRODUÇÃO

Inicia-se a discussão proposta no presente artigo com a reflexão de que é para uma proposição e discussão acerca da metodologia do ensino seja uma breve análise de uma possível resposta a uma questão bastante inquietante desde muito tempo: o que é educação?

É bem verdade que ainda se procuram incansavelmente respostas a essa indagação, por esse motivo, no parágrafo acima, menciona-se uma possível resposta a tal inquietação daqueles que se propõem a tal ação.

Algo fundamental nesse assunto é compreender que a educação acontece em todos os lugares e o professor não figura como o único responsável por isso. A educação pode ser encontrada em lugares variados, assim como também o ensino de todos os saberes. Diante disso, é interessante dizer que os conhecimentos podem ser classificados em tipos específicos, conforme um conjunto de características. Assim, é possível mencionar o conhecimento filosófico proveniente da filosofia.

Por fim, salienta-se, então, o conhecimento científico, que se caracteriza pela presença de um objeto de estudo e de métodos para tal. Esse conhecimento é originário da necessidade de o ser humano encontrar explicações lógicas para questões do dia a dia de forma sistematizada e comprovada por meio de experimentos e pesquisas.

O papel da educação escolar é fundamental, pois é nesse ambiente que o saberes de senso comum devem ser analisados, discutidos, lapidados de maneira a se transformarem em conhecimentos científicos que possam agir em prol da sociedade, transformando-a de forma mais justa e que vise ao bem-estar dos indivíduos que a compõem.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O surgimento das escolas que possuíam a finalidade de formar professores tem relação direta com o liberalismo do mundo moderno. A Reforma e a Contra-Reforma foram movimentos que significaram os passos iniciais para o que viria a ser a escola pública.

Contudo, foi a partir da Revolução Francesa que foi possível dar forma à ideia de uma escola que tivesse o propósito de formar professores.

A preocupação em relação à seleção de professores adequados para as escolas primárias já existia antes mesmo da fundação de instituições de formação docente.

Após o surgimento de tais instituições, este cuidado continuou a existir, considerando que as escolas normais ainda ofereciam formação insuficiente. Sobre isso, podemos observar o que consta no Alvará 6/11/1772, o qual institui regulamentos referentes aos exames a serem aplicados aos professores em Portugal, bem como em seus domínios:

I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o

presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitâneas do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (MOACYR, 1936, p. 24).

Com a reforma constitucional de 12/8/1834, as Províncias empreenderam iniciativa para a instituição de escolas, oportunidade na qual no Brasil surgiram as primeiras escolas normais. Esta ação foi decorrente de um movimento que buscava a descentralização.

O propósito das primeiras escolas normais do Brasil foi a formação exclusiva do sexo masculino, demonstrando como a exclusão era um fator presente. Na escola primária, o currículo destinado às mulheres possuía elementos diferentes e era reduzido em relação ao do sexo masculino. Objetivava, em suma, a formação para o trabalho doméstico.

Ao final do período imperial ocorreu a abertura das escolas normais para as mulheres, contudo, já aí era possível identificar o lugar da mulher na educação como uma extensão do papel de mãe, de modo que seria encarregada da educação da primeira infância, como apontam Tanuri (1979) e Siqueira (1999).

O magistério apresentava-se, então, como uma possibilidade de articulação da função doméstica da mulher com o mundo do trabalho. Além disso, os homens não eram atraídos pelo magistério em escolas primárias, considerando a baixa remuneração, o que significava um problema de mão-de-obra, solucionado pela formação e contratação de professoras mulheres, conforme Tanuri (1979).

Schneider (1993) salienta a prática de várias províncias que consistia em encaminhar órfãs para o magistério para que pudessem iniciar sua vida profissional, buscando, assim, oferecer uma possibilidade à jovem que não fosse necessariamente o matrimônio ou até mesmo o serviço doméstico. Entretanto, esta prática também visava à exploração da mão-de-obra das órfãs em troca de salários irrisórios.

Segundo a autora, os currículos começaram a adotar um caráter mais complexo em 1880, por meio do Decreto 7.247, de 19/04/1879, quando ficou determinada a inserção das seguintes disciplinas: Álgebra e Geometria, Língua Francesa, Geografia e Cosmografia, Aritmética, Metrologia e Escrituração Mercantil, História Universal, Língua Nacional, História e Geografia do Brasil.

Também deveriam estar presentes questões sobre ciências, higiene, direito, economia política, filosofia, desenho, caligrafia, música vocal, ginástica, além de Economia Doméstica e trabalhos de agulha (especificamente para alunas) e prática manual de ofícios (destinado aos alunos). Neste decreto a duração do curso é determinada em séries de matérias condicionadas a exames, e não em anos.

O advento da República não modificou de forma expressiva a instrução pública. Houve,

contudo, a continuidade das tendências nascidas no império, segundo Nagle (1977). A Educação na República foi, por tanto, pouco desenvolvida. O movimento nacionalista, que se fortaleceu a partir da Primeira Guerra, impulsionou a instituição de escolas normais financiadas pelo Governo Federal.

Tanuri (1979) destaca que este avanço não foi muito significativo em todo o país porque cada Estado se organizou de uma maneira.

Alguns Estados de postura progressista, contudo, apresentaram grandes avanços quantitativos e qualitativos em relação à formação de professores. São Paulo, que havia se transformado no polo econômico do Brasil, manteve durante os 30 anos iniciais da República uma política de formação de professores que serviu de modelo para outros Estados.

Conforme Tanuri (1979), a ampliação do currículo da escola normal ocorreu a partir da reforma paulista (12/03/1890). Ideias de Pestalozzi já estavam presentes nestas escolas. A Lei 88 de 08/09/1892, bem como a alteração feita pela Lei 169 de 07/08/1893, exprimem anseios das elites paulistas para o ensino público.

Ficam instituídos o ensino primário de 8 anos (elementar e complementar), a constituição de “grupos escolares”, os quais uniu escolas afastadas e isoladas, com escolas que classificavam alunos de acordo com seu nível de adiantamento, além da instituição de um curso superior, o qual funcionaria anexo à Escola Normal, que possuía a finalidade de formar aqueles que atuariam no magistério das escolas normais e dos ginásios.

A Escola Normal ainda havia a cadeira Pedagogia e Direção de Escolas como a única destinada à formação pedagógica docente, contudo, o currículo foi ampliado, dando destaque a disciplinas científicas. O curso foi passado a ter duração de quatro anos e exames para ingresso foram introduzidos, como elucidam Tanuri (1979) e Monarcha (1999).

O autor aponta que a Escola Normal Superior permaneceu na legislação brasileira até 1920, apesar de não ter sido colocada em prática da forma como foi idealizada. São Paulo permaneceu com um ensino de tipo único, embora a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) instituisse a existência de dois níveis de escolas de formação. Posteriormente, outros Estados chegaram à mesma realização a partir da Lei 5.692/72.

Ainda em 1920, existiam dez escolas normais públicas em São Paulo. Foram criados cursos complementares com duração de dois anos, que faziam um papel de intermediar o primário e o normal em 1917. A Reforma realizada por Afrânio Peixoto perpetrou uma cisão do curso normal em um ciclo preparatório e um ciclo profissional.

O curso complementar funcionava como um curso primário superior, junto ao secundário. Era uma ligação entre a escola primária e o curso normal.

Nagle (1974) cita que reformas ocorridas posteriormente modificaram a duração do curso normal para cinco anos, composto de um ciclo geral (3 anos) e um ciclo profissional (2 anos). A Escola Nova foi a base que trouxe para o currículo a psicologia e a didática, por meio de disciplinas como a sociologia, desenho e trabalhos manuais, história da educação e biologia e higiene.

A partir de 1930, estudos, conferências, publicações e debates possibilitaram a implantação de uma política de educação que resultou em uma Escola de Professores no Distrito Federal,

como aponta Vidal (1995).

Dessa forma, o professor primário era formado em dois anos, e sua formação abrangia disciplinas como psicologia educacional, desenho e educação física, biologia educacional, música, recreação e jogos, história da educação, matérias de ensino (que diziam respeito propriamente à linguagem, leitura, cálculo, estudos sociais, literatura infantil e ciências naturais).

A Universidade do Distrito Federal incorporou a Escola de Professores em 1935. Surgia a Faculdade de Educação, a qual concedia a “licença magistral”. Em São Paulo, conforme Vidal (1995), o Código de Educação – Decreto 5.8884 de 21/04/1933 instituiu curso de formação para professores primários, curso de formação para professores secundários e cursos voltados à especialização de diretores e também inspetores, na Escola de Professores, a qual foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1934.

Novas funções educativas foram surgindo ao longo do tempo, de modo que cursos de aperfeiçoamento também passaram a constituir a formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a Educação.

Após 1964 a escola passou a ser pensada e operada sob a visão da modernização, buscando eficiência e produtividade na preparação para o trabalho. Assim, como aponta Silva (1991), está em voga a Teoria do Capital Humano.

A autora afirma que tal perspectiva demonstra que a finalidade tecnicista da educação originou a fragmentação do trabalho no âmbito pedagógico. Este é o momento do surgimento de funções como a Supervisão Escolar. Passaram a ser incorporadas tais especialidades ao currículo de Pedagogia com o Parecer 252/1969.

Na vigência da Lei 4.024/1961, o curso secundário e o normal foram unificados, foi organizada uma série posterior (a terceira) que abrangia diversas áreas e foi instituído o período da quarta série para as disciplinas de formação relacionadas diretamente à Educação (CAMPOS, 1987). O curso normal teve a procura diminuída em decorrência de tais mudanças.

A Lei 5.540/68 demonstra o impacto do regime militar sobre a organização do ensino superior, com a alteração realizada no currículo do curso de Pedagogia, de modo a dividi-lo em habilitações técnicas.

MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes e Bases estabelecidas pela Lei 5.692/71 fizeram com que a profissionalização antes realizada no ginásio deixasse de existir, instituindo a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A Lei traz em seu artigo 29:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1o e 2o graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

As exigências para o exercício do Magistério colocadas pela Lei 5.692/71 incluíam:

a) no ensino de 1o grau, da 1a à 4a séries, habilitação específica de 2o grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1o grau, da 1a à 8a séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1o e 2o graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Após complementação de um ano realizada em instituições de ensino superior seria possível exercer o magistério até a 6ª série. Aqueles formados em licenciatura curta poderiam complementar os estudos e lecionar até a 2ª série do segundo grau, como consta no artigo 30.

Todavia, Gatti (1997, p. 10) esclarece que “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”. O HEM deveria possuir um núcleo comum nacional em seu currículo (estudos sociais, comunicação e expressão, ciências), além de disciplinas de formação especial que abrangeriam psicologia, história, sociologia e filosofia da educação.

Deveriam estar presentes também disciplinas como didática e prática de ensino. Nota-se, portanto, a ausência de grandes alterações. Poderia ocorrer o fracionamento do curso, de modo que era possível, por exemplo, obter habilitação específica para o exercício do magistério em escolas maternas e jardins-de-infância, ou mesmo para o magistério somente na 1ª e na 2ª séries, em 3ª e 4ª séries e em 5ª e 6ª séries.

A perspectiva tecnicista se manifestava por meio desta fragmentação. A carga horária das disciplinas pedagógicas foi reduzida, causando um esvaziamento de conteúdos e comprometendo a formação do professor, ocasionando, inclusive, a diminuição da procura e o fechamento de diversos cursos (MELLO et al., 1983).

Em 1982 foi elaborado o projeto que daria vida aos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual possuía a finalidade de transformar as escolas normais no sentido de adequá-las à formação de profissionais considerando o âmbito técnico e também político. Assim, o CEFAM possuía uma característica de formação inicial, mas também de formação continuada, voltado a professores de educação pré-escolas e também para as séries iniciais, como destaca Cavalcante (1994).

Em 1996, a Lei 9.394 definiu diretrizes e bases sob as quais os cursos de nível superior seriam regidos, formando-se um modelo único de formação superior na área da Educação.

O TRABALHO DOCENTE E A SOCIEDADE

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 é um ponto no qual se encontram dificuldades. Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

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

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

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos. O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

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).

De acordo com Freire (1996), “ensinar inexiste sem aprender e vice versa” (p. 23). O aluno precisa do educador assim como o educador precisa de seu aluno para que juntos busquem não somente uma forma de ensino e aprendizagem, mas sim várias delas para a formação de ambos. 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” (p. 25).

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).

Jolibert (1994) frisa que a relação entre ensino e aprendizado merece reflexão, pois a pedagogia que vem sendo praticada visa mais o “ensinar” do que o “aprender”, ou seja, o foco está no professor, em vez de centrar-se na criança e em seu desenvolvimento individual e particular.

Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe ‘entender’, ‘responder’, ou ‘executar’ as tarefas imaginadas por ele. Nenhuma exigência ligada a uma situação real: estamos no campo do fazer-de-conta, ou em atividades nas quais aprender é a meta e não o meio (JOLIBERT, 1994, p. 13).

Para Aguiar (2004), o professor deve pensar as atividades partindo do concreto para o abstrato e sempre buscar relacioná-las com as situações cotidianas da vida dos alunos, para que o aprendizado ganhe maior significado e para que a compreensão seja beneficiada. É necessário que exista respeito pela individualidade dos alunos e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva. É, também, preciso buscar as informações necessárias para auxiliar o aluno, em âmbito escolar, a desenvolver sua ética, como também sua consciência política, não somente em sala de aula, mas que possam fazer uso destas ferramentas na sua vida social, profissional, resolvendo conflitos diários, cumprindo seus deveres e lutando pelos seus direitos, respeitando e sendo respeitado, sendo um cidadão livre, e sabendo viver em sociedade. E é por tudo isso que o papel do professor é imprescindível na função de mediador nesse processo de construção do sujeito.

Saud (2009), baseada na teoria de Wallon, afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Vyotsky (2007) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio-historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico.

A imitação é ferramenta determinante no processo de desenvolvimento. No ambiente escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar.

Aguiar (2004) elucida que alguns professores executam intervenções de forma equivocada, de modo que criatividade e a liberdade do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno são podadas e restritas.

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

Dessa forma, o professor possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.

Somente por meio do reconhecimento do trabalho do professor, por parte da sociedade e do Estado, em toda a complexidade aqui exposta, é que pode-se alcançar condições de investimento nestes profissionais no sentido de garantir formação continuada, a valorização e o respeito de seu importante lugar na sociedade e a dignificação da carreira através de justa remuneração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

O professor possui uma formação ampla e, para que seja consistente, necessita que a teoria e a prática sejam relacionadas de modo a consolidar saberes e promover noções reais sobre a Educação. Assim, o estágio deve ser compreendido pelo estagiário como uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos do universo acadêmico.

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 influenciemos.

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 o olhar da equipe gestora, em especial do coordenador pedagógico, seja voltado para o tema da gestão democrática, para que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

BIBLIOGRAFIA

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71**. Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm>. Acesso em: 19 jul. 2023.

_____. **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: Acesso em: 19 jul. 2023.

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

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M. **A Escola Normal paulista: acertos e desacertos.** Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP, 1987.

CAVALCANTE, Margarida J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 1983, no 45, p. 71-78, maio.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853).** São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.), **História geral da civilização brasileira.** São Paulo: Difel, 1977, p. 251-291.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibepex, 2012.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, Rose Neubauer et al.. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SIQUEIRA, Elizabeth M. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

TANURI, Leonor M. **O ensino normal no estado de São Paulo**: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.