

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano I - nº 10 | Nov/2020 | ISSN 2675-2573

ISSN 2675-2573

**PROFISSÃO: PROFESSOR!
DO SONHO À REALIDADE...**

DAISY DE MEDEIROS MELCHIOR

ENTREVISTA

LANÇAMENTO



ENEAS SICCHIEROLLI



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 10 Novembro de 2020 - ISSN 2675-2573

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Isac Pereira dos Santos
Ivete Irene dos Santos
Manuel Francisco Neto (Angola)
Patrícia Tanganelli Lara
Thais Thomaz Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho
Vilma Maria da Silva

Organização:

Vilma Maria da Silva
Manuel Francisco Neto
Patrícia Tanganelli Lara

AUTORES(AS)

Aline Lima Carvalho
Ana Paula Brito Paixão
Caio Tiago de Faria Ferreira
Cleide Aparecida Costa
Daniela Mendes Ferreira
Djanine Almeida de Amorim
Elaine Cristina dos Santos Rocha
Faustino Moma Tchipesse
Fernanda Lúcia Barbosa Zanvetor
Igor Leite Sousa
José Vanderli Gonçalves Silva
Keila Lima Almeida
Márcia Dantas dos Santos da Silva
Maria Lúcia da Silva
Monika Shinkarenko
Nayara Daniella de Oliveira Santos
Normanildes Santos Rocha Ribeiro
Sônia Simão da Silva
Vanessa Izidorio de Arruda Domingues
Vilma Maria da Silva
Viviane Salvador de Almeida Gaspar

São Paulo
2020

Editor Responsável:
Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Isac dos Santos Pereira
Ivete Irene dos Santos
Manuel Francisco Neto (Angola)
Patrícia Tanganelli Lara
Thaís Thomas Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Profa. Me. Ivete Irene dos Santos
Profa. Me. Jaqueline Oliveira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Edição, Web-edição e projetos:
Antonio R. P. Medrado
Lee Anthony Medrado

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos
Tel. (11) 98031-7887
Whatsapp: (11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com
<https://primeiraevolucao.com.br>
São Paulo-SP - Brasil

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

O corpo editorial da revista é formado por professores, especialistas, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores e autores independentes.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes;

O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras coletivas de profissionais da educação;

Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais.

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 10 (nov. 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

178 p. : il. color
Bibliografia
Mensal
Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>
ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

www.primeiraevolucao.com.br

05 APRESENTAÇÃO Manuel Francisco Neto

09 HOMENAGEM Daisy de Medeiros Melchior

COLUNAS

15 Refletir sobre as pessoas, respeitar a diversidade e vivenciar a inclusão

26 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

28 A CAMINHO DA ESCOLA

177 POIESIS

16 ENTREVISTA

Eneas Sicchierolli



ARTIGOS

- | | | | |
|---|-----|---|-----|
| 1. PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS
<i>Aline Lima Carvalho</i> | 31 | 13. A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DA ARTE E SUAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO
<i>Márcia Dantas dos Santos da Silva</i> | 121 |
| 2. INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
<i>Ana Paula Brito Paixão</i> | 37 | 14. RESGATE DAS BRINCADEIRAS INFANTIS
<i>Maria Lúcia da Silva</i> | 129 |
| 3. A FORMAÇÃO DE UM BAIRRO: TRAJETÓRIAS DE NORDESTINOS EM SÃO MIGUEL PAULISTA
<i>Caio Tiago de Faria Ferreira</i> | 41 | 15. PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: AMBIENTE HOSPITALAR
<i>Monika Shinkarenko</i> | 133 |
| 4. ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<i>Cleide Aparecida Costa</i> | 53 | 16. RELAÇÃO ENTRE ARTE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
<i>Nayara Daniella de Oliveira Santos</i> | 137 |
| 5. BRINCADEIRAS AFRICANAS NA ESCOLA
<i>Daniela Mendes Ferreira</i> | 59 | 17. TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO
<i>Normanildes Santos Rocha Ribeiro</i> | 149 |
| 6. A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<i>Djanine Almeida de Amorim</i> | 65 | 18. INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA
<i>Sônia Simão da Silva</i> | 155 |
| 7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO
<i>Elaine Cristina dos Santos Rocha</i> | 71 | 19. JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
<i>Vanessa Izidorio de Arruda Domingues</i> | 161 |
| 8. GESTÃO DA SALA DE AULA: CONTEXTO, SENTIDO E PRÁTICA
<i>Faustino Moma Tchipesse</i> | 79 | 20. AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS NÃO ESCOLHEM GÊNERO
<i>Vilma Maria da Silva</i> | 165 |
| 9. DROGAS: UM TEMA A SER TRATADO NA ESCOLA
<i>Fernanda Lúcia Barbosa Zanvetor</i> | 91 | 21. A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
<i>Viviane Salvador de Almeida Gaspar</i> | 171 |
| 10. AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY, E WALLON AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
<i>Igor Leite Sousa</i> | 95 | | |
| 11. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<i>José Vanderli Gonçalves Silva</i> | 101 | | |
| 12. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O BRINCAR PARA ALÉM DO DIREITO
<i>Keila Lima Almeida</i> | 113 | | |

A PREPONDERÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO E ENSINO

É com muita satisfação, apresentar esta revista que a cada mês que passa vai angariando mais qualidade na escrita das suas autoras, nas quais vão dando a conhecer as suas vivências e experiências pedagógicas cotidianas.

Ler e escrever são duas atribuições que a docência muito as abdica no seu dia a dia perante as crianças escolares.

São inúmeros os artigos escritos pois não é possível focalizar-se todos. Neste intuito achou-se por bem, somente focar alguns dos mesmos, que mais se vinculam com a temática da apresentação, tais como o de Viviane, que refere que a psicopedagogia é o estudo de como as crianças aprendem em ambientes educacionais, a eficácia das intervenções educacionais, a psicologia do ensino e a psicologia social das escolas como organizações; no entanto, estes pressupostos educativos, atrás mencionados são fundamentais pois que retratam a presença do professor como a figura crucial na planificação dos sistemas educacionais, já que sem este agente educativo e social o processo de ensino e educação é uma penúria. Por conseguintemente, esta é a fase crucial que as crianças aprendem a ler e escrever, sobretudo quando ingressam para a escola como sua segunda casa.

Todavia constatou-se no artigo da Monica a importância que o tema apresenta diante do contexto educacional e humanístico, visto que a atuação do pedagogo nesse local é peça fundamental não apenas para garantir o aprendizado da criança hospitalizada, como também ajudar em sua recuperação. A problemática que se pretende responder é de que maneira o pedagogo pode estar atuar neste contexto de forma mais perspicaz. Neste intuito importa afirmar que a leitura e a escrita jogam um papel fulcral na vida da criança, porque pode servir de terapia e ela ao ler ou ao escrever um punhado de frases pode ser para a mesma muito salutar e trazer mudanças deixando de lado os momentos tristonhos e transitar para momentos de maior satisfação pessoal.

De fato este teor é de grande gabarito sanitário pedagógico, já que evoca uma nova experiência na área da pedagogia hospitalar como um grande desafio que se tem pela frente e que suscita de muito apoio das entidades executivas e não só.

No que tange, ao artigo da Keila, tendo em conta a revisão da literatura, deu a entender que a ação de brincar é o jogo como a atividade fundamental da criança, não obstante a isso a mesma também aprende ao alfabeto, a ler e a contar, tudo isto dentro de um decurso de brincadeira. A priori dá para ver que a leitura e a escrita são duas matérias que fazem parte da vida da pessoa e de que maneira para a criança escolar que está a começar a dar os primeiros passos no mundo do alfabeto. E como não podia deixar de ser; é graças ao papel assertivo e coerente dos docentes sobretudo os do ensino primário que têm o árduo labor de ensinar a ler e escrever ao infantis.

Não é fácil, escrever artigos científicos e muito mais de cariz pedagógico, pois requer tempo disponível, entrega, interesse, motivação para despoletar os conhecimentos em prol da sociedade.

Importa dizer, que todos os artigos ora plasmados, os seus conteúdos são de extrema valorização literária, mais, o artigo de Normanildes é pertinente, chamativo e atuante devido que versa um momento atípico que todo o mundo vive. Pois nele, o mesmo pontualiza as novas tecnologias de comunicação e informação como ferramentas educativas que devem fazer parte do processo de educação e ensino de maneira generalizada no Brasil e em todo os países do mundo.

O educador deve partilhar com o seu educando os conhecimentos dizia Faustino. O saber não se desenvolve isoladamente pois que o mesmo deve ser divulgado para todos estarem informados do sucedido. O conhecimento do professor é poder e nesta ordem de ideias deve ser bem dirigido para os alunos, para que os educandos aprendam para toda a vida. Ter conhecimento é aprender bem os conteúdos e para cabe ao docente colmatar este processo tão delicado e pernicioso.

Seria bom que todos os alunos soubessem aprender a ler e a escrever bem as inúmeras palavras, pelo fato de ser uma mais valia social e para isso é imprescindível que o docente leia também o seu máximo contributo de forma paciente, inteligível e persuasiva.

Os artigos ora escritos na 10ª edição vem granjeando cada vez mais a prestigiosa revista que com o andar do tempo vai galgando para uma melhor qualidade da escrita por parte das suas autoras que na maioria parte são professoras. Na edição desta revista é homenageada a professora Daisy de Me-deiros Melchior.

Ao findar esta edição, se constata que existe uma maior coesão e partilha de saberes por parte dos docentes e se postula a fundamentação das suas reflexões pedagógicas e didáticas, em prol não somente do benefício pessoal mais mormente ao beneplácito social.

MANUEL FRANCISCO NETO

LANÇAMENTO

A presente obra, Poesia na Escola, traz os mais diversos e diferentes olhares acerca do mundo. Os textos aqui apresentados são os resultados de um Concurso de Poemas, cujo público-alvo é "estudantes de 6º a 9º ano" das unidades educacionais da Diretoria Regional de Educação de Guaianases.

O Poesia na Escola foi idealizado por um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e traz como principais objetivos: incentivar a produção literária dos estudantes, dando visibilidade ao material inédito produzido, e valorizar os estudantes escritores, proporcionando formas de expressão por meio da escrita em tempos de pandemia e distanciamento social causados por Covid -19.



Visite nossa livraria!

www.livroalternativo.com.br



Daisy de Medeiros Melchior

HOMENAGEM

DAISY DE MEDEIROS MELCHIOR

A portrait of Daisy de Medeiros Melchior, a woman with long, wavy brown hair, wearing glasses and a black top. She is smiling slightly and looking towards the camera. The background shows a modern building with a yellow and white facade and some greenery.

PROFISSÃO: PROFESSOR! DO SONHO À REALIDADE...

Todo o meu despertar para ensinar veio da admiração pelo “ser professor”, que começou desde cedo:

Quando eu via se repetir a mesma cena todos os dias...

Meu pai chegando em casa com toda aquela... “Papelada”.

Provas, trabalhos e atividades dos seus alunos para correção.

DAISY DE MEDEIROS MELCHIOR

E eu pequenina observando todo esse enredo...

Tudo o que ele levava e trazia da escola. Eu ficava ali toda curiosa... O admirando e a essa profissão.

Cada dia estava mais encantada... Com tudo o que fazia elo a esse universo!

Os projetos, planejamentos, materiais e suas matérias. Assistindo as suas aulas de "reforço".

E ele ensinava com maestria!

Eram aulas de apoio, pra cursinho e até pra concurso.

Os recursos? Somente: livros, giz e lousa.

Mas, também tinham as aulas práticas. As tão esperadas experiências de ciências...

Pois ele lecionava: Química, Matemática e Biologia.

E eu queria estar por dentro...

O que seria necessário? Quais elementos utilizaria?

Vê-lo sair para "dar" suas aulas de dia e voltar já anoitecendo.

Certa vez, me perguntaram na escola o que o meu pai fazia:

E o que eu disse? "O meu pai não trabalha... Ele dá aulas!" Será que fui a autora dessa frase? Não sei só sei que rapidamente a professora Jacira contou pra Diretora Sureia e depois para os meus pais que até deram risada da situação.

Não demorou muito e todos já falavam sobre o assunto na secretaria da educação.

Depois teve uma época em que eu dava aulas pro meu irmão.

E não era brincadeira não!

Eu cronometrava o tempo no relógio (todos os minutos) de cada



disciplina e a hora exata que acabava a minha explanação.

Eu o auxiliava nas lições em que estava com dificuldades.

E isso era... A minha felicidade!

Acho que foi aí que começou a minha vocação!

Não posso deixar de falar da minha mãe:

Um exemplo de esforço, empenho e dedicação!

Trabalhava fora e cursava a faculdade de História.

E tivemos que contratar uma pessoa para nos ajudar em casa.

Um dia estávamos meu pai, eu e essa moça. E a gente perguntou: De quem eram as cartas que chegaram.



DAISY DE MEDEIROS MELCHIOR

Ela não soube responder... Ali o silêncio se instalou...

E descobrimos naquele momento que ela... Não sabia ler!

Então eu pensei: O que eu posso fazer?

Todos os dias passava pra ela o que eu tinha aprendido, o que já conhecia, (re) passava a minha lição.

Sem ter de fato noção que aí começou a minha verdadeira paixão!

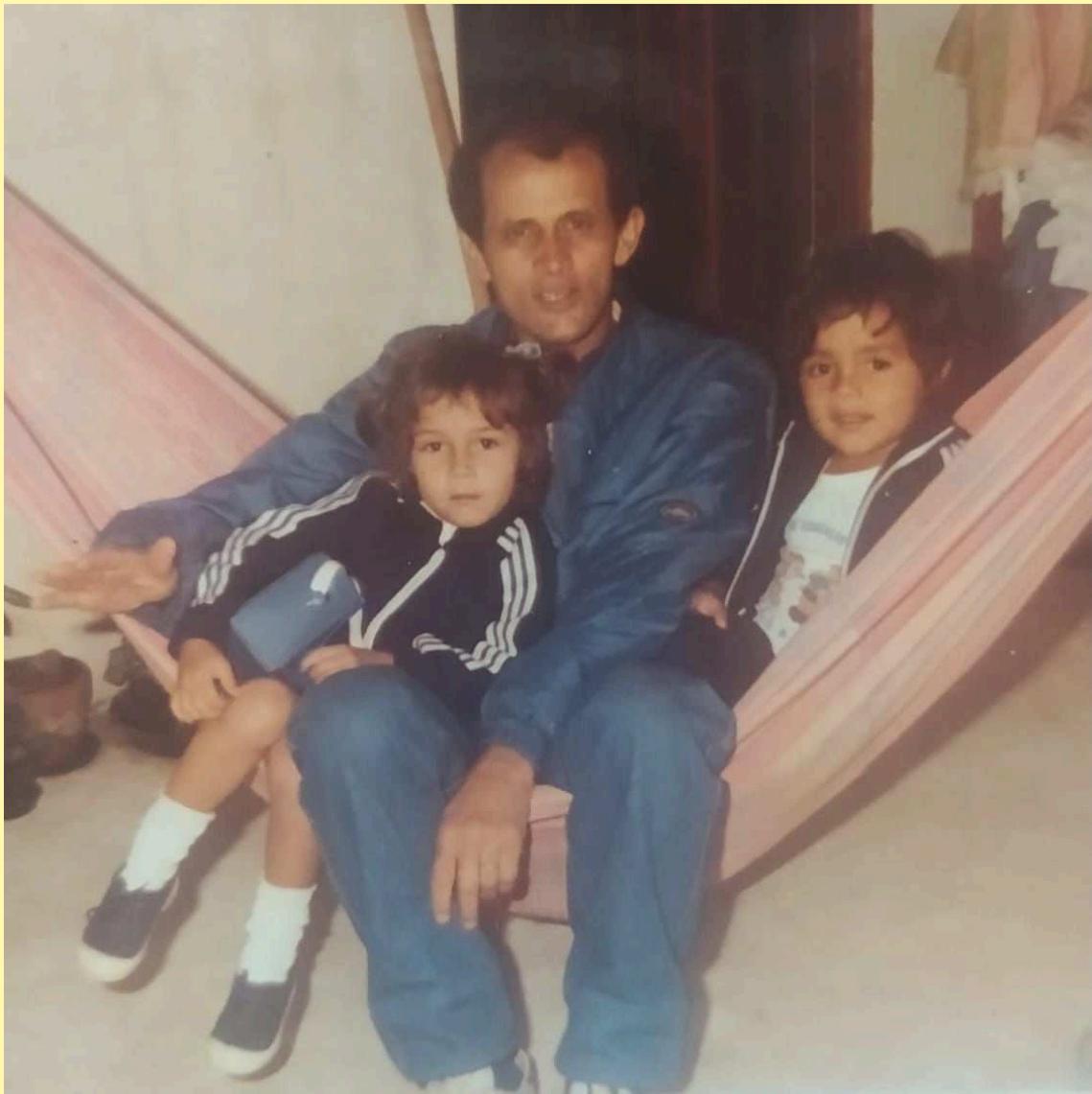
Se já era o dom, missão ou simplesmente por estar na 'veia'...

A Alfabetização... Essa que desde aí, então, me emociona.

Por eu ter conseguido ensinar algo a alguém.

Ainda que o mínimo na leitura e escrita.

De ter passado o meu aprendizado. Penso que sempre haverá esperança...



DAISY DE MEDEIROS MELCHIOR

E que nunca podemos perdê-la de vista.

Assim, escrevo essa homenagem...

Que é feita com o todo o meu coração! Por isso, ora rima ora não...

Na adolescência, ainda não sabia o que realmente queria...

Qual área seguiria? O que ser...

Qual profissão escolheria?

Pensava em ser comissária de bordo (aeromoça), dentista, advogada ou secretária?!

Ah... Mas no fundo...

Lá no fundo eu já sabia...

Queria fazer como ele,

Eu também queria...

...Ser professora!!!

E então foi aí que eu percebi que isso já estava decidido!!!

Ensinar e aprender...

Já fazia parte do meu ser!!!

Aqui vale o ditado: "Filho de peixe, Peixinho é..."

O que eu sou hoje,

Devo aos meus pais e professores, ontem!

Que me apoiaram e estimularam a sempre ir além.

O meu eterno agradecimento a todos vocês!

E que possamos também ser o porto seguro para os nossos alunos. Para que estes tenham a possibilidade de um bom futuro.

Aproveito esta oportunidade para estender o meu muito obrigada!

Especialmente nesse tempo em que estamos vivendo de pandemia.

Que ocasionou para a sociedade de um modo geral:

Uma profunda reflexão sobre a Profissão do Professor e que também nos fez valorizarmos um pouco mais esse profissional.



DAISY DE MEDEIROS MELCHIOR

E pensarmos no seu papel fundamental...

De formação do cidadão!

Todavia, não somente a todos os Professores, mas inclusive a todos os profissionais de educação, não só do Brasil, como de todos os lugares desse mundo!

...Toda a minha gratidão!

Finalizo ainda que momentaneamente o meu discurso com uma frase de Paulo Freire grande pensador, filósofo, escritor, e também professor, que reflete e traduz o meu pensamento, deixando aqui nesta registrado como mensagem:

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo”.

Essa ainda que resumidamente é a minha história... Qual é a sua?



Daisy de Medeiros Melchior

Tem 39 anos de idade. Possui 20 anos no magistério, formada no CEFAM – Guarulhos, local também onde nasceu e reside, sendo destes, 18 anos na Rede Municipal de São Paulo, com ênfase na Educação Infantil, mais especificamente a maioria em EMEI, pois, foi somente 1 ano no ensino fundamental I, já na Rede Municipal de Guarulhos foi o inverso 1 ano com educação infantil e o restante no ensino fundamental I, assim totalizando, 14 anos de acúmulo de cargos e experiências. Foi coordenadora no Projeto Recreio nas Férias. Fez a 1ª Licenciatura no curso Normal Superior pelo PEC – USP. E depois Pós-graduação em Gestão Escolar pela UNIC – Sul e IEC- FALC. Especializou - se nos anos e séries iniciais pela USP. E pela FAMOSP cursou a 2ª Licenciatura em Artes Visuais. No início da carreira chegou a trabalhar 2 anos como professora alfabetizadora em uma escola particular. Há pouco tempo completou 3 anos de experiência em gestão escolar. Foram quase 2 anos na coordenação pedagógica e no momento há 1 ano e meio como Assistente de Diretor de Escola.

Sempre estudou em escola pública, assim como, o seu pai Roque Melchior, que chegou a estudar no antigo Mobral, concluindo a 1ª “série” com 18 anos e meio. Entrou na USP aos 26 anos depois de ter concluído os estudos do antigo 2º grau. Foi 1º lugar num concurso público em sua área (Biologia). Atuou alguns anos como Assistente de diretor e Diretor de escola. Atualmente é professor aposentado da Rede Municipal de São Paulo.

Acredita na educação, sobretudo, na escola pública e de qualidade social para todos.

Adriana Gomes da Silva Azevedo • Ana Paula de Lima
Camila Cuba da Silva Rosa • Carlos Alexandre Costa Correia
Celia da Silva • Daniela Rosalez Soares
Dianna Melo e Silva • Edson Manoel dos Santos
Elaine Lourenço Harmes Passarelli • Iara Gonçalves de Aguiar Sant'Anna
Kelly Cristina Pantaleão • Luciana Nascimento Crescente Arantes
Luciana Xavier Ferreira • Maria Eliane de Souza
Nathasha Abrahão Vilanova dos Santos • Paulo Pitombo
Priscilla Mab Conti Miranda • Pryscilla Laprovitera de Oliveira
Renata Dora Cantarim • Rogéria Cunha • Sueli Gomes de Oliveira Monteiro
Tatiana Cristina Pereira • Vanessa Harumi Takizawa Albano



Quando a EDUCAÇÃO ESPECIAL de qualidade acontece

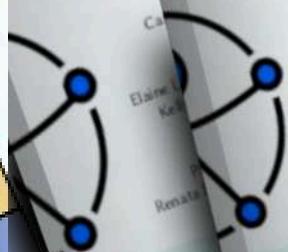
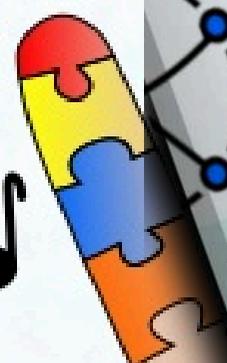
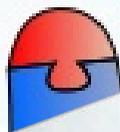
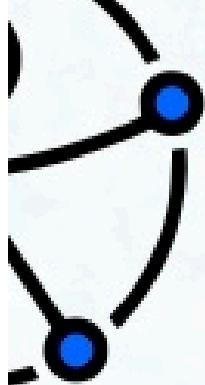
Ana Paula de Lima
(ORG)

Adriana Gomes da Silva Azevedo • Ana Paula de Lima
Camila Cuba da Silva Rosa • Carlos Alexandre Costa Correia
Celia da Silva • Daniela Rosalez Soares
Dianna Melo e Silva • Edson Manoel dos Santos
Elaine Lourenço Harmes Passarelli • Iara Gonçalves de Aguiar Sant'Anna
Kelly Cristina Pantaleão • Luciana Nascimento Crescente Arantes
Luciana Xavier Ferreira • Maria Eliane de Souza
Nathasha Abrahão Vilanova dos Santos • Paulo Pitombo
Priscilla Mab Conti Miranda • Pryscilla Laprovitera de Oliveira
Renata Dora Cantarim • Rogéria Cunha • Sueli Gomes de Oliveira Monteiro
Tatiana Cristina Pereira • Vanessa Harumi Takizawa Albano

Quando a
EDUCAÇÃO ESPECIAL
de qualidade acontece

Ana Paula de Lima
(ORG)

ISBN: 978-85-94380-28-9





Ana Paula de Lima

REFLETIR SOBRE AS PESSOAS, RESPEITAR A DIVERSIDADE E VIVENCIAR A INCLUSÃO

E escrever para esta coluna durante o ano de 2020, provocou-me muitas reflexões a cada frase ou pensamento registrado, o que culminou num grande desconforto a respeito do título escolhido e utilizado desde o início. Por que refletir sobre as pessoas com deficiências? Para entendê-las? Ou para compreender as limitações no trato? Considerando que muitas pessoas, sem deficiências, apresentam bloqueios em situações de interação quando se trata de características atípicas. O fato é que precisamos refletir sobre todas as pessoas e os seus comportamentos, como lidam e interagem com as mais variadas situações de relacionamentos e convivência. A deficiência passa a ser o que menos importa, ou o que nada importa, quando se trata de interações entre as pessoas, pois, considero que, o que realmente importa é o respeito. Ainda destacando a variedade de detalhes que devem ser considerados no entorno das pessoas, tornando a deficiência simplesmente mais um detalhe, e não o maior.

Independente da condição de cada um, é preciso respeitar o outro e a si mesmo. No decorrer dos meus escritos, percebi grande frequência de assuntos abordados que giram em torno da temática do respeito, do olhar sensível e, por isso, percebi a necessidade de mudar o título. Meus textos apresentam questões sobre a pessoa quanto ser humano, com deveres e direitos que se referem a qualquer cidadão, sem diferenciar sua raça, cor, gênero, origem, condições financeiras ou sociais ou se possui alguma deficiência, pois nada disso importa, ao se considerar, na humanidade, que a pessoa em si é um ser completo por natureza, na condição em que se encontrar, com as opções que fizer, com suas histórias e conquistas. Acredito que todos possuem o sentimento de vencer e caminhar positivamente na vida, é isso que importa!

Assim, a partir desta edição, nossa conversa será sobre as pessoas, em seu mais absoluto significado, sem as barreiras para seguir em frente; ter valorizada a sua existência, experimentando o respeito em todas as suas dimensões para poder evoluir, individual e coletivamente, neste planeta em que habita.

Vamos juntos?

Um grande abraço!

Aninha

Contato:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514



ENEAS SICCHIEROLLI

O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA PERIFERIA DE SÃO PAULO

O ensino de História no Brasil teve sua trajetória marcada pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que aprofundou as discussões na sala de aula sobre o papel do cidadão na sociedade e a busca no conhecimento de sua história pessoal, o espaço de construção de sua identidade e sua relação com a história da coletividade.

Assim, os alunos puderam vivenciar práticas pedagógicas significativas e a mudança de uma mera transmissão de conhecimentos, para a participação ativa de crianças e jovens em um processo de tomada de consciência da dignidade humana para o exercício pleno da cidadania.

Os professores de história foram desafiados a refletir com seus alunos sobre a construção de uma democracia popular, participativa e não excludente.

Assim, foi em uma escola na periferia de São Paulo, que conheci o querido Professor Eneas Sicchierolli. Com suas aulas práticas e com a utilização de diferentes recursos e estratégias pedagógicas, ele inovou as aulas de História e utilizou o espaço escolar como um local privilegiado para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na comunidade e na sociedade.

Com o objetivo de refletir sobre as aulas de História e a verdadeira educação pública, entrevistei o Professor Eneas Sicchierolli.

APRESENTAÇÃO:

Quanto à experiência profissional, ingressou como professor concursado de História, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em julho de 2017, atuando, desde então, na EMEF Ibrahim Nobre; teve também um segundo vínculo temporário, por contrato, na EMEF Theodomiro Dias. Antes disso, havia tido experiências profissionais na rede particular de ensino, enquanto professor do Colégio Guilherme de Almeida e do Colégio Júlio Mesquita, ambos em Guarulhos. Atuou também em cursinhos privados pré-Vestibular como a rede Anglo Leonardo da Vinci e Anglo Guarulhos; além de já ter atuado como professor voluntário de História pelo Cursinho Popular Clarice Lispector, vinculado à USP.

Quanto à formação, é bacharel e licenciado em História pela FFLCH-USP (2010-15). Ainda na graduação, integrou o Programa de Educação Tutorial (PET História USP, vinculado ao SESu/MEC), no período de 2011-2013; realizou um semestre de intercâmbio por mérito acadêmico na Universidade Nova de Lisboa, em Portugal, entre 2013-2014; e foi bolsista de Iniciação Científica pela FAPESP, entre 2014-2015, pesquisando sobre a representação política e o sistema de eleições no Brasil durante o período do Segundo Reinado. Fez formação no Arquivo Público do Estado de São Paulo para uso didático de documentos históricos em sala de aula em perspectiva crítica – incluindo documentos oficiais canônicos, mas também jornais e literatura, bem como fontes audiovisuais, imagens e músicas. Fez formação com a equipe técnica da Pinacoteca do Estado de São Paulo sobre o Sistema Estadual de Museus (SISEM-SP), em 2014, realizado pela Secretaria de Cultura estadual. Fez especialização, pós-graduação “lato sensu”, em Cultura Africana, pela Faculdade Campos Elíseos (2019). Tem extensões universitárias em Sociologia e Filosofia. E formação pelo MAE-USP, em 2017 e em 2018, para utilização de maquetes táteis de Arqueologia Brasileira e

de réplicas e peças de Arqueologia do Mediterrâneo, que pode tomar emprestado do Museu para levar às escolas. Tem formação, pelo programa MASP Escola, em História da Arte do barroco na Europa e América Latina (2018).

QUESTÕES:

1 - Você considera que o ensino de História é importante para as crianças e adolescentes?

Penso que o grande benefício na formação de crianças e jovens, ao estudar História, seja justamente se depararem com o que os seres humanos foram capazes de ser, de construir e de realizar, e isso pode ajudá-los a compreender o seu lugar no mundo e a terem alguns modelos, para o bem e para o mal, do que podem ser e fazer. É inerente à condição humana ser agente transformador, mantenedor e renovador do mundo e da ordem social, já que são mulheres e homens que constroem seu tempo, suas mentalidades e suas formas de vidas, tanto no plano individual como no da ação coletiva. Ou seja, cabe ao ensino de história apresentar as crianças e aos jovens todo o legado cultural, material e simbólico desenvolvido ao longo dos séculos pelas diferentes comunidades humanas e civilizações. O pressuposto é fomentar o respeito, e simultaneamente a crítica, à herança recebida por nós, enquanto humanidade, das gerações que nos precederam, além de fomentar entre os mais novos o compromisso e a responsabilização pela construção do futuro, que talvez seja uma sociedade melhor e mais justa para todos.

Na medida do possível, procuro demonstrar a relevância do conhecimento histórico na vida dos alunos. Diante da matéria estudada e através da problematização dos assuntos e dos temas em sala de aula e do constante estímulo do professor, a ideia é que os alunos possam tomar posicionamento crítico ante as informações e análises disponíveis e que possam inclusive argumentar em favor de seu pon-

to de vista, a fim de que estabeleçam relações entre o que aprendem e suas vidas no presente. E esse processo se dá de diferentes formas.

Por exemplo, quando proponho aos alunos do oitavo ano a atividade de refletirem sobre as desigualdades sociais através da comparação e contraste entre a qualidade de vida das crianças proletárias e das crianças burguesas na Inglaterra no século XIX, à época da Revolução

incorporar com certa regularidade em minhas aulas a produção de breves dramatizações, no modelo de “esquetes”, sempre em parceria com os meus alunos. Nessas dramatizações, por mímicas, gestos e falas, e utilizando, com criatividade, figurinos improvisados, os alunos representam personagens e acontecimentos históricos relevantes que estão sendo estudados naquele bimestre, sob a direção cênica e de enredo do professor, que atua como narrador da história.

a ideia é que os alunos possam tomar posicionamento crítico ante as informações e análises disponíveis

Industrial, a partir da análise de imagens de época como pinturas, gravuras, litografias etc., instigando-os por meio de um roteiro com uma série de questionamentos. E, durante a atividade, justamente proponho que os meus alunos façam a ponte com o tempo presente, com a realidade das condições de vida características do público atendido pela EMEF Ibrahim Nobre comparadas às de estudantes de escolas particulares que envolvem a região do entorno da escola, como o Colégio Vital Brazil, de nosso território do Butantã. O resultado pode ser a produção de textos e/ou de desenhos sobre as diferenças apresentadas entre condições de vida que explicam as desigualdades no passado e no presente. Acredito que atividades como esta, e tantas outras que desenvolvo, contribuem para desenvolver a consciência crítica dos alunos e as correlações passado-presente, permanências e rupturas.

2 - Quais são os desafios, possibilidades e estratégias que você utiliza para o ensino de história para estudantes do Ensino Fundamental?

Vou compartilhar uma estratégia que se revelou positiva na minha prática docente para motivar os meus alunos de Ensino Fundamental, principalmente voltada para aqueles mais dispersos, extrovertidos, desbocados e inquietos. Passei a

Essa prática conta com uma forte adesão e interesse por parte das minhas turmas de alunos, principalmente, dos sextos e sétimos anos, que costumam relatar que se divertem bastante e retêm o que aprendem nesse processo pedagógico. Também se revelou um caminho profícuo para conseguir que alunos indisciplinados passassem a cooperar durante as aulas. Isso porque, acredito, que seja uma maneira de se resgatar o universo lúdico e artístico dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A depender de cada situação ou assunto estudado, um(a) aluno(a) pode se candidatar para serem rebeldes incondientes, governadores de capitania ou província, escravizados de minas liderando revoltas, indígenas em aldeamentos jesuítas, bandeirantes caçando “bugres”, homens livres pobres na ordem escravocrata, barões do café, inventores como Santos Dummont, membros da família real, carrascos a serviço do rei, imigrantes ou viajantes recém-chegados de outros países, mercenários estrangeiros pagos para debelar revoltas regenciais etc.

Enfim, nessa dinâmica, enquanto eu, como professor, vou narrando os processos históricos com alguns saborosos detalhes pitorescos e curiosos, seja do ponto de vista da história do cotidiano, história da vida privada, dos temas ditos locais e de

micro-história, busco simultaneamente articulá-los com vistas mais largas ao sentido geral e global dos processos históricos, do ponto de vista das meganarrativas. Estudar a biografia de alguns personagens marcantes do espírito de um tempo ou de uma época também pode ser um bom ponto de partida. Os alunos que se candidatam para participar das situações de representação, que desenvolvem em sala, vão encenando as situações descritas por mim para o restante da turma, com inconfundível uso de boa imaginação, mímica, onomatopeias e emprego de metáforas e alusões em suas performances. Acredito e aposto nos jogos de teatro orientado com elementos de improvisação cênica, em sala de aula, como recurso didático para assimilação de processos históricos.

3 - O desempenho dos alunos interfere no planejamento das suas aulas?

Do ponto de vista didático, eu sempre procuro diversificar as estratégias de ensino e avaliação para garantir os direitos de aprendizagens dos educandos. Assim, busco criar diferentes tempos e espaços

para orientar e direcionar as pesquisas de “lição de casa” dos temas que serão trabalhados em conjunto nas aulas seguintes no espaço da sala de aula. Também me valho de estratégias mais tradicionais, como forma de apoio pedagógico, como indicar exercícios e atividades extraídos do livro da coleção “História, Sociedade e Cidadania” (Editora FTD), adotado na escola, a serem realizadas no caderno. Na hora de realizar a minha avaliação, penso o aluno do ponto de vista global e utilizo diferentes instrumentos e pesos: desde avaliar a participação oral e engajamento nas atividades e discussões em sala de aula, passando também por observar os apontamentos e correções realizados pelo aluno no caderno, além, é claro, de computar também as notas nas provas bimestrais e trabalhos.

Destaco que busco, tanto quanto possível, trazer materiais suplementares como notícias de jornais, poemas, músicas, contos para sala de aula para trabalhar com os alunos, e disponibilizo opções de recuperação continuada, já que não vejo a avaliação como punição do aluno; mas, pelo contrário, como uma oportunidade

criar diferentes tempos e espaços para as aprendizagens

para as aprendizagens, já que compreendo que as inteligências, ritmos e interesses são múltiplos e diversificados.

Além das já referidas dramatizações, trabalho também com a exibição de filmes e documentários em sala de aula. Isso, claro, com a devida sistematização feita junto com os alunos, seja na lousa com eles me ditando o que mais chamou a atenção e realizando os devidos registros no caderno para posterior visto; seja na forma de roda de discussão depois de assistirmos juntos à sessão. Outra estratégia é pedir que os alunos façam pesquisas prévias antes de abordarmos um novo assunto, na perspectiva da sala de aula invertida. Nessas situações eu elaboro ro-

de medir e recuperar aprendizagens. Outra estratégia de atividade que mobiliza e encanta os alunos e pode contribuir para diversificar os instrumentos de avaliação é a realização de oficinas práticas e ateliês, ao estilo “mão na massa”, por exemplo, a confecção de máscaras africanas ou bonecas abayomi, resgatando o valor dessa matriz cultural para formação da sociedade brasileira. Cápsulas do tempo, mapas históricos, linhas do tempo personalizadas nas paredes da sala de aula, maquetes sobre o funcionamento de um engenho de açúcar ou de uma pólis grega são também opções sempre muito ricas.

ENTREVISTA

4 - Com base na sua prática docente, quais são os principais conteúdos e conceitos que instigam a aprendizagem dos alunos?

Na minha prática didática busco estimular junto a meus alunos a adoção de uma atitude proativa, investigativa e crítica em relação aos conhecimentos históricos. É por isso que busco sempre, antes de introduzir qualquer tema novo, realizar atividades de sensibilização e diagnósticas a fim de aferir os conhecimentos prévios, as referências e os preconceitos que os alunos trazem. Além disso, evito momentos longos de exposição de conceitos. Prefiro que minhas aulas sejam, tanto quanto possível, dialogadas e que contem com a participação dos alunos. Isto é, procuro, a todo o instante, fazer perguntas e questionamentos para incentivar que os alunos a formulem hipóteses e as compartilhem oralmente com a turma.

organiza e apresenta o discurso de uma história, a importância que se confere ao selecionar e realçar/destacar algo ou ao se passar em silêncio sobre outros aspectos e dados importantes. Em geral, ainda que me posicione de forma ética e política em sala, sempre me preocupo em trazer para as minhas aulas outras perspectivas e maneiras de ver a História, debatendo os revisionismos e a razão de ser de seus argumentos e pressupostos.

5 - Quais são aqueles que você considera mais difíceis para os alunos do Ensino Fundamental II?

Levando em conta a minha experiência na EMEF Ibrahim Nobre, acredito que o mais difícil de ser trabalhado com os alunos do Ensino Fundamental II seja a produção de narrativas escritas e reelaborações (reescritas) relacionadas

... alunos se vejam como sujeitos de suas aprendizagens e também como (co)produtores de um saber escolar.

Até para que eu possa avaliar a coerência argumentativa e se os meus alunos estão conseguindo acompanhar as explicações que tiver dado. É comum nessas situações que estabeleçam conexões entre o que estamos ensinando com experiências que já tenham tido na vida ou que ouviram de histórias de primos, tios, pais e avós. É necessário também que eu como professor tenha a sensibilidade de perceber se o comentário do aluno é pertinente ou apenas digressão sem propósito. Enquanto professor, busco estabelecer correlações interdisciplinares a fim de que meus alunos se vejam como sujeitos de suas aprendizagens e também como (co)produtores de um saber escolar. Assim, instigo os alunos a tomarem a palavra e a questionar cada palavra que digo em aula, sempre os provocando a desconfiar sobre a maneira que se escolhe de contar as narrativas, a forma como se

aos assuntos e períodos históricos estudados. Por exemplo, houve uma atividade em que solicitei aos alunos do oitavo ano que se colocassem na posição de homens, mulheres e crianças africanas que foram arrancadas de sua terra pela violência e crueldade do escravismo moderno e da travessia transatlântica (Diáspora Africana) e que tiveram de reconstruir suas identidades e formas de vida em outras terras. Muitos alunos oralmente foram capazes de se expressar diante dos horrores de uma injustiça histórica como essa, mas na hora de redigir suas ideias no formato texto, apresentaram imensa dificuldade de organizar e encadear ideias.

Atividade semelhante fiz solicitando que alunos do sétimo ano redigissem uma narrativa se colocando nos lugares de indígenas guaranis em aldeamento controlados rigidamente por jesuítas, sendo aculturados e sofrendo violência física e

simbólica, além de sofrer exploração de seu trabalho, o que muitas vezes levou à descaracterização e perda de referenciais identitários por parte desses povos originários.

Meu intuito com atividades como essa trabalhar conteúdos atitudinais como, por exemplo, empatia e percepção de injustiças históricas bem como apontar para a necessidade de políticas de reparação histórica no presente como cotas e demarcação de reservas indígenas e de quilombos contemporâneos. Porém constatei esse grande desnível entre expressão da oralidade e da escrita dos alunos. Eles carregam grandes defasagens de alfabetização e literacia, o que dificulta bastante trabalhar atividades que envolvam o registro escrito.

6 - Na sua opinião a Base Nacional Comum Curricular na área de História, aproximou os fatos históricos da realidade dos alunos?

Sim! A BNCC no que tange ao ensino de História como componente curricular, contempla e enfatiza ao menos três pontos importantes. Um deles refere-se justamente a que os alunos possam aprender a relacionar o que aconteceu no passado com o presente e sua realidade de vida. Dessa forma, os conteúdos de

segundo ponto importante da BNCC é de buscar garantir que os alunos possam desenvolver uma visão crítica dos fatos e argumentar com bases empíricas e com conceitos rigorosos. E um terceiro diz respeito ao ensino de história fundamentar-se, do ponto de vista metodológico, na análise, comparação e interpretação de diferentes tipos de fontes históricas, sendo dever do professor apresentar e trazer para as aulas essa pluralidade de narrativas.

7 - O Currículo da Cidade de São Paulo está alinhado com a BNCC?

Sim, o Currículo da Cidade de São Paulo busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Essa proposta da Educação Integral também está presente na Matriz de Saberes e nos direitos de aprendizagem, e não se confunde com educação de tempo integral. Conforme o Currículo da Cidade: “A Educação Integral

É necessário que o aluno desenvolva a capacidade de traçar paralelos e relações entre os fatos históricos e sua realidade...

vem ser ensinados não porque caem no vestibular ou simplesmente porque estão no livro didático, mas porque fazem sentido a partir de questões do presente. É necessário que o aluno desenvolva a capacidade de traçar paralelos e relações entre os fatos históricos e sua realidade, seja por contraste, aproximação, analogia, intensificação de processos etc. Um

não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor”.

ENTREVISTA

8 - A escola que você trabalha tem algum projeto sobre a história do bairro ou da comunidade?

No ano de 2018 tematizamos no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola o estudo de caso do território da nossa comunidade escolar, a fim de estudarmos e conhecermos melhor que periferia é a nossa. O bairro do Butantã, onde se situa nossa comunidade escolar, é de ocupação urbana “recente”, a partir sobretudo dos anos 1970, portanto, se estruturou com o aporte de migrantes vindos de diferentes lugares e regiões do Brasil. Pensando nisso, por iniciativa minha tenho desenvolvido com os sextos anos o projeto “Lugares de Memória e Histórias de Vida: fortalecendo raízes e vínculos”. O elemento disparador do projeto são as histórias de vida de cada família dos nossos alunos, consideradas como experiências significativas e exemplares do fenômeno de migrações que caracterizou o nosso processo urbanização. Muitas famílias de nossos alunos têm uma história de migrações internas inter-regionais ou experiências de êxodo rural antes de se estabelecerem aqui na zona urbana de

veram de deixar parentes e familiares para tentar a vida em outros estados, mas que deixaram saudades da “terra” a que sentem pertencer afetivamente.

9 - Quais são as estratégias que você utiliza para trabalhar os conceitos de fonte histórica, fato histórico, tempo histórico e sujeito histórico?

Ainda que esses conceitos, digamos, essenciais para o campo da História sejam vistos ao longo de todos os anos de escolarização, deve-se dar um destaque especial na sua apresentação para as turmas de sexto ano, justamente devido a ser a primeira vez que se deparam com essas noções e com a própria disciplina História ensinada por um professor especialista. Levando em conta o fato de ser o sexto ano, uma transição complexa e que exige um gradativo processo de adaptação para construção de autonomia e maturidade do aluno de maneira assistida, costumo desenvolver projetos que favoreçam uma passagem menos traumática e permitam que os alunos aprendam a se organizar e fazer registros.

o sexto ano, uma transição complexa e que exige um gradativo processo de adaptação para construção de autonomia

São Paulo. A proposta é que os alunos percebam e compreendam, partindo da realidade de vida deles, o processo de urbanização da cidade de São Paulo, no que diz respeito à maneira pela qual os fluxos migratórios foram decisivos para constituição de uma metrópole cosmopolita e multicultural, marcada pela miscigenação e hibridismo de diferentes tradições. Nessa proposta, costumo enfatizar a importância de se reconhecer os lugares/locais onde as famílias deles já viveram em algum momento ou fixaram residência; trabalharam; estudaram; se casaram; tiveram filhos; ou mesmo regiões que ti-

Nesse sentido, costumo solicitar que os alunos identifiquem, recolham, registrem e apresentem lembranças e objetos de memória da família tendo como eixo a valorização das experiências de vida e a análise da construção de vínculos afetivos entre pessoas (familiares, amigos, vizinhos e ancestrais). O objetivo é que os alunos construam um Acervo de Memórias ou podemos chamar de um Memorial de Família. Para tanto, ofereço aos alunos ao menos três variações para escolherem, conforme se sentirem mais aptos e à vontade.

ENTREVISTA

Primeira opção: criação de um “Painel de lembranças”, para que possam consultar, quando assim desejarem. O painel pode ser feito com uma cartolina, algumas fotografias ou desenhos e pequenos textos explicando quem é quem na família (pais, tios/tias, avôs/avós etc.) e resumindo a história de vida, onde nasceu, quais foram as profissões que exerceu ao longo da vida e os lugares por onde morou.

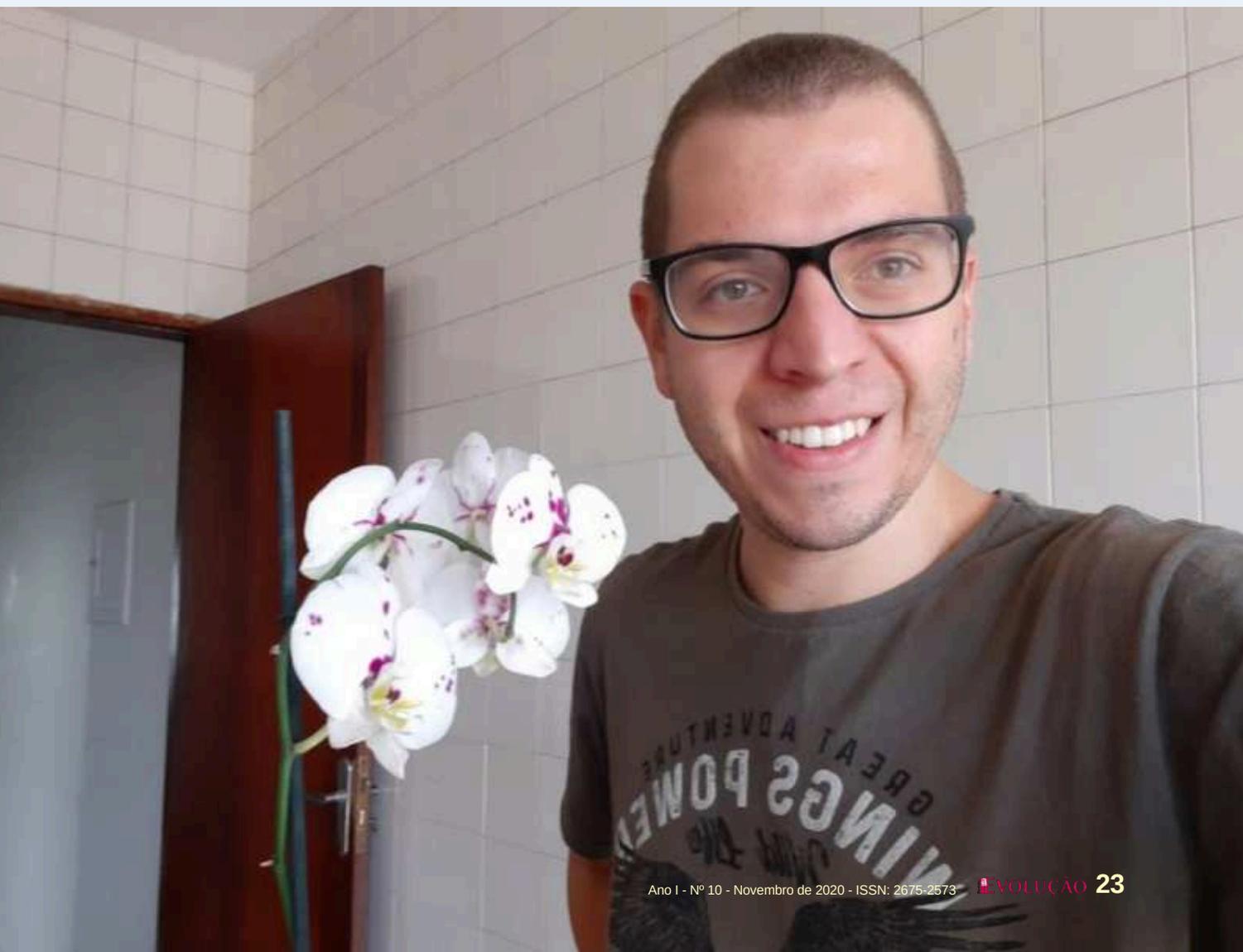
Segunda opção: a redação escrita de um “Diário para o Futuro” em que se registre, em um caderno com capa especial, um capítulo para cada parente contando a sua trajetória de vida (pais, tios/tias, avôs/avós etc.). Eles podem fazer desenhos e colar fotografias no seu diário.

Terceira opção: Gravar um vídeo caseiro com o celular ao estilo “Conte sua história”, em que o aluno faça perguntas ou in-

teraja com o seu responsável, solicitando que ele conte a história de vida dele e a da geração anterior (provavelmente os avós), destacando onde nasceu, quais foram as profissões que exerceu ao longo da vida e os lugares por onde morou.

10 - O que você considera importante até o final do Ensino Fundamental II no ensino de História?

No meu planejamento didático sempre busco articulações com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da EMEF Ibrahim Nobre e simultaneamente levo em conta o Novo Currículo da Cidade, que define eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular (no meu caso, História), observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância



com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Friso que a minha prática está em consonância com a maneira que li e recepcionei a Nova BNCC e, sobretudo, o Novo Currículo da Cidade, em especial no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados a partir da Matriz de Saberes.

Considero necessário haver um eixo estruturante no meu planejamento e planos de ensino, que leve em conta os já citados documentos orientadores, para guiar minha prática docente com o alunato. Por isso, estabeleci os seguintes objetivos gerais: compreender as noções de tempo e suas medidas, bem como as noções de espaço e suas representações; respeitar e valorizar a diversidade (individual, dos povos e das culturas) no passado e no presente; aprender a coletar e tratar informações de fontes históricas diversas (textos, imagens, mapas, memórias etc.) e saber analisá-las; refletir sobre os eventos cotidianos e suas variações de significado no tempo e no espaço; reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico; e reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferentes da realidade e, por isso, constroem narrativas e memórias diversificadas, ainda que sobre os mesmos processos históricos.

11 - Para finalizar, fale um pouco sobre o ensino de história nesse período de isolamento social.

Tivemos uma gigantesca evasão dos alunos durante este período de ensino remoto emergencial, seja por falta de celular, computador ou de acesso à conexão à internet, o que fez com que perdêssemos o contato e acompanhamento direto e cotidiano com eles. Houve tentativas de comunicação telefônica com as famílias

através de ligações realizadas pela secretaria da escola, mas o quadro geral de abstenções ainda se manteve elevado. Tenho trabalhado muito mais do que a carga horária normal, justamente para aprender a usar as ferramentas digitais, as plataformas oficiais do Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, para gravar, editar e disponibilizar materiais inéditos (mesmo sem ser youtuber). Tive também que amparar e orientar os alunos que ficaram muito angustiados com as perdas e a estranheza da vida nesse período de pandemia, de se sentirem entediados e presos dentro de casa ou por suas famílias estarem enfrentando graves problemas financeiros ou enlutados. Até algo antes simples passou a se tornar um desafio, refiro-me a corrigir individualmente as atividades dos alunos de modo a auxiliar aqueles que, apesar das circunstâncias, puderam continuar os estudos. Digo isso porque leio fotografias de tarefas dos cadernos dos alunos às vezes em posição de ponta-cabeça, desfocadas, com lápis claro etc. As aulas presenciais síncronas ao estilo “live” animaram bastante os alunos que conseguiram acessar. No entanto, estou convencido de que o ensino é prejudicado sem o convívio e as interações da sala de aula. Os alunos presentes permanecem muito tempo dispersos no chat, ou desatentos com os barulhos e demandas das casas deles, o que atrapalha a concentração. Ainda assim considero que proporcionei uma experiência de ensino adequada e formativa para os alunos que puderam aproveitar as aulas e materiais disponibilizados. Quanto aos demais alunos, que não estão sendo incluídos e assistidos pelo modelo EaD, só conseguiremos avaliar as defasagens e as lacunas quando de um possível retorno presencial ao prédio da escola - até lá espero que haja vacina disponibilizada pelo Poder Público para imunização dos profissionais da educação e da população em geral.



Revista a EVOLUÇÃO



DESENHOS DE “AI, MEU DEUS!!!”: UM CONVITE DE UM PASSEIO PARA OS OLHOS

“Quando um aluno observa obras de Arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto” (BARBOSA, 2014, p.118).

Entre idas e vindas no meio educacional, o presente pesquisador e Arte/Educador notou que muita das expressões gráficas e pictóricas desenvolvidas pelas crianças, por vezes, são tomadas como objetos de espantos e/ou, até mesmo são alvos de comentários desnecessários e depreciativos para essa Arte infantojuvenil. É muito comum ouvir adultos quando apreciam algumas produções, falarem, --“Ai Meu Deus!!!”, o que é isso? Em qual lugar você viu esses monstros, carros, pessoas e lugares? Como você se lembra disso? Isso, no bom sentido dos comentários tecidos pelos apreciadores, ou, talvez, curiosos para ver a Arte das crianças.

Face as imagens dispostas na presente coluna, convidamos você, leitor, a olhá-las e apreciá-las conforme seu próprio mundo imaginativo. Seriam essas, imagens deveras desprovidas de sentido ou de qualidade estética? Ou de fato elas carregam em si uma singularidade artística e consciente que



transcendem o mero e inócuo fazer por fazer, rabiscar por rabiscar?

Nesse sentido, optou-se por fazer a publicação da presente coluna voltada menos para a escrita e mais para a reflexão e ação do olhar imagético face as configurações artísticas de alguns estudantes, que não necessariamente são conformações visuais que comportam memórias imagéticas pautadas nos estereótipos ainda encontrados nas representações atuais. Logo, através dos desenhos seguintes, fica claro que diversos fatores indistintamente (Pereira, 2019:2020) dentro da contextura social, se inserem de forma radical e qualitativa nas produções das crianças ao assimilarem todo seu entorno, tornando-as mais criativas e causando espantos em muitos adultos, que por sua vez não se cansam de dizer, “Ai, Meu Deus!!! O que é isso!?”.



Figura Desenho de proposição/ Lobo no por do sol. Menino de 8 anos, 2019.



Figura Desenho de proposição. Menina com jacaré. Menina de 8 anos, 2019.



Figura Desenho de proposição/ Monstro. Menino de 10 anos, 2019

Obrigado, pela apreciação!!! Te esperamos na próxima publicação.

REFERÊNCIAS:

PEREIRA, Isac dos Santos. A incursão do audiovisual na Arte/Educação contemporânea; (Um intruso na sala de aula?) *Naruto e a discursividade poética da criança ao desenhar*. São Paulo; Universidade Anhembi Morumbi. Dissertação de mestrado, 2020.

_____. Cérebros criativos no mundo das produções audiovisuais de massa? Entretenimento, fãs de animações e possibilidades criativas em artes visuais. 40 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 40-66, jan./abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.89909>

Isac dos Santos Pereira

Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação e Mestre em Comunicação, na área de audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM. Arte/Educador no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na EMEF Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com



Ivete Irene dos Santos

A caminho da ESCOLA



A CAMINHO DA ESCOLA- PASSANDO PELO PETSHOP

Além das pessoas que eu visualizo durante o trajeto, outros seres me chamam a atenção na rua, até por observar como eles, os pets, os animais domésticos, modificam os humanos. Para muitos, será ofensivo essa adjetivação “domésticos”, quando não o substantivo “animais”. Por isso mesmo esse tema suscita tantas reflexões, inclusive no contraste entre a humanização de animais e a depreciação ou reificação da humanidade. E, antes que digam que estou diminuindo a importância dos animais, defendo-me: “valorizar a existência de um não exclui o respeito à vida do outro, pelo contrário, em um ecossistema todos têm a sua devida importância no equilíbrio e no desequilíbrio ambiental.

Talvez, por isso, exista a discussão acalorada entre a condição animal como ser divino par do homem, com presença ou não de alma, como o termo etimologicamente evoca. Se eles são nossos irmãos na divisão dos reinos, sobretudo os cães, que são ainda da mesma classe e filo. Explicitamente enlevam-se temas adjacentes à Biologia, como também à Ética, à Sociologia colocando em cheque a supremacia humana justificativa para a mortandade e a procriação de animais para desenvolvimento econômico.

O poema “Bicho” e o documentário “A Ilha das flores” me vêm à lembrança frequentemente quando passo em frente a um petshop, ressaltando as diferenças que há entre os animais de mesma espécie, mas também de modo geral aos que mais se aproximaram dos humanos e adentraram a casa para depois fazerem parte da família. Os animais integrantes à família são mais parecidos e condiciona-

dos aos donos, haja vista a peculiaridade que há entre os cães, única espécie que tem a íris e o “branco do olho” bem definidos para que digamos, com certeza, que entendemos o que eles dizem com o olhar. Sim, é possível perceber a direção do olhar deles, já as expressões cabem ao coração afetivo. De donos, tornamos tutores e pais, e eles ganharam estatuto de filhos: a quem foi atribuído características humanas incluindo estresses e outros males desse convívio tão próximo.

Paslov ao estudar o comportamento animal e estratégias deles para manutenção da vida e do prazer (princípios instintivos), também analisou o condicionamento possível a partir de inserção e associação de hábitos. Mas mesmo quem não tenha conhecimentos científicos há de assegurar: somos capazes de compreender o comportamento dos nossos pets, vemos também suas peculiaridades;

Quem convive com vários poderá dizer que cada um tem sua bichonalidade, típico da espécie, dos condicionamentos de cada família, mas também há um traço de individualização permitindo a identificação em meio a muitos. Mesmo tendo assistido ao filme Planeta dos Macacos várias vezes, ainda me inquieto, não por um dilema sobre espécies do ponto de vista da discussão evolucionista ou criacionista, ou pela comparação e mitificação da inteligência (até porque estudos revelam que há diferentes inteligências nos animais) mas por ver os (des)humanos que somos representados na alegoria.

Talvez para mim que estudei sobre as fábulas no Mestrado, analisar o que era hiperbolizado em cada texto como característica a ser observada para acentuar a moral, a característica simbólica, indicial ou icônica do animal, ao adotar meus pets vislumbrei o que era atávico e o que poderia ser condicionado ou aprendido e despertado e o ensinamento nem sempre era sobre o que estava em uma fábula já lida.

Há três anos eu pouco sabia sobre calopsitas, até que uma invadiu a minha casa e ficou e outras foram chegando também por adoção, por ninhada gestada em meu lar. Cada uma chegando trazia também uma novidade e desafios, desde a escolha de nome, a preocupação com a adaptação de apartamento para que pudessem ser criadas sem gaiolas e também não corresse riscos e pusessem minhas plantas em risco.

Aprendi muito com elas, a identificar o que cada som de cada uma delas podia estar comunicando, aprendi a conduzir a mão com uma leveza a ponto de não causar medo, aprendi a desenvolver estratégias de ensinar mesmas coisas de maneiras diferentes e diferentes coisas da mesma ma-

neira. Aprendi a responsabilidade de tomar os cuidados necessários para que eu, paciente crônica com risco imunológico, também não corresse riscos com o convívio.

Pareço estar falando de um tema incongruente a uma coluna sobre Educação, se delineamos à sala de aula e a um conteúdo para desenvolvimento de habilidades mais imediatas; mas, além de ser um tema transversal à Biologia é um tema que propõe a reflexão sobre as relações interpessoais. Nessa pandemia, os animais se fizeram, para muitos, a única experiência tátil e comunicativa diária. Quando não, interagir com os pets marcava o momento de relaxamento e de prazer. E eles, além de ensinarem a como lidar com o medo e incertezas, vez ou outra provocaram risos ao invadirem um momento online; E, de mais significativo, cabe-me citar, houve também lições que me chegaram aos ouvidos, como esta relatada por uma artesã: “se todos têm que usar máscara para não ficar doente, você fazer uma máscara para meu cãozinho?”

Há quem diga que se dedica aos animais pois pretere os humanos por decepção. Eu como educadora sempre vou crer que conhecer e conviver com animais, inclusive os que não estão na lista dos amistosos ou fofinhos, propiciam uma melhora na interação com outros humanos e com os outros reinos do ecossistema, incluindo os reinos imaginários.

***Ivete Irene dos Santos**, professora mestre e pesquisadora em Comunicação e Letras. Atualmente é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie, colaboradora-voluntária nesta revista e em outros projetos de Educação. #universovetando



MarianaOsa® é uma personagem criada por Beto Mazieiro e Ivete Irene para apresentar reflexões sobre o universo infantil e humano.

Revista **EVOLUÇÃO**

Revista Primeira Evolução

Mensal - Digital - Legal - Acessível

Sua participação financia livros e projetos educacionais e culturais.



Edições
Livro Alternativo

... de professores(as) para Professores(as)

www.primeiraevolucao.com.br

PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS

ALINE LIMA CARVALHO

RESUMO: A psicanálise dos Contos de Fadas envolve a capacidade do homem em aceitar a natureza problemática da vida sem se deixar ser derrotado por ela, ou levar-se ao escapismo, discutido por Freud. Assim, o presente artigo discute a particularidade dos Contos de Fadas não só na formação de leitores, mas também, as suas influências no desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças. Sua leitura traz crescimento pessoal a partir de inúmeras possibilidades. Ainda, devemos lembrar que a leitura deve ser incentivada também em casa, pois, e não somente por educadores através das diversas modalidades de contação de histórias. Desta forma, a leitura encanta, informa, conscientiza e por isso deve ser valorizada pela sociedade em geral.

Palavras-chave: Aprendizagens. Imaginação. Leitura. Literatura. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute realiza uma breve análise a respeito da utilização dos Contos de Fadas, não só como instrumento fundamental para a formação de futuros leitores, como também suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças.

Justifica-se o uso dos contos na Educação Infantil, pois, nesta fase as crianças estão se abrindo para um mundo novo que não é exatamente o seu, auxiliando no desenvolvimento e proporcionando-lhes os primeiros contatos com o mundo das letras e a literatura.

Os contos estimulam a imaginação e a criatividade possibilitando às crianças a compreensão de diversas situações que elas ainda não possuem maturidade para entender. Príncipes, fadas, monstros, lobos e bruxas apavorantes, se encontram divididos entre o bem e o mal, encantando crianças e adultos, desde o seu surgimento até os dias atuais.

Ou seja:

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens (COELHO, 1998, p.10).

Assim, qual seria a influência que os Contos de Fadas têm sobre o desenvolvimento infantil?

ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS

Os Contos de Fadas tiveram sua origem nos séculos XVII e XVIII, época do modelo burguês, o que fazia com que as

histórias projetassem suas próprias vivências, valores e ideologias. Com a ascensão da burguesia, a criança passou a ganhar mais espaço na sociedade, deixando de ser vista como um adulto em miniatura.

Desta forma, começou-se a escrever para o público infantil. No caso dos Contos de Fadas, enquanto gênero literário, trouxe os mais diversos significados, o que possibilita explorá-los sob os mais diversos aspectos, a partir de personagens marcantes e diferentes, além de trazer possíveis soluções para lidar com os possíveis problemas psicológicos.

As histórias são claras e simples, trazendo a complexidade do pensamento infantil, estimulando a imaginação, fazendo com que eles se sintam pertencentes a própria história:

Os contos infantis, apesar de apresentarem características fantásticas, mostram comportamentos humanos, situações reais dentro de um irrealismo estético-recreativo – as fadas têm qualidades humanas e os animais se expressam por meio de palavras. As fadas simbolizam a beleza, cultivam emoções positivas, são otimistas e voltadas para o bem-estar de todos os seres vivos. Análises do mundo fabuloso podem ser ricas para as brincadeiras, incluindo vários conceitos como bem e mal, o certo e o errado, a justiça, a felicidade, entre outros abordados pelos livros (VASCONCELLOS, 2008, p. 13).

Quanto a divisão, essas histórias podem ser divididas em Contos de Fadas

e Contos Maravilhosos, segundo Coelho (1998): "... formas narrativas maravilhosas surgidas de fontes distintas, dando expressão a problemáticas bem diferentes, mas pelo fato de pertencer ao mundo do maravilhoso acabaram identificadas entre si como formas iguais" (COELHO, 1998, p. 11).

Assim, os Contos de Fadas conhecidos nos dias atuais hoje surgiram na França na Corte do rei Luís XIV a partir de Charles Perrault, onde inicialmente eram escritas versões para adultos, trazendo personagens como reis, rainhas, fadas, objetos mágicos, entre outros.

Um exemplo clássico de Contos de Fadas, é a famosa história de Chapeuzinho Vermelho. As versões mais conhecidas deste clássico são de Perrault e dos Irmãos Grimm. A primeira versão escrita foi datada de 1697, onde o autor concedeu à Chapeuzinho um final infeliz. Até que outras versões foram sendo criadas para minimizar esse impacto do final do livro. A criança, quando ouve a história, fica ansiosa ao querer descobrir qual o destino da menina que será devorada, sendo capaz de viajar junto com a história.

Já os Contos Maravilhosos tiveram sua origem a partir dos contos orientais, onde as histórias traziam a parte material, sensorial e ética dos humanos abordando assuntos como as necessidades básicas do ser humano: comida, sexo e a luta pelo poder.

Seu tema gerador gira em torno de uma problemática social ligada à vida prática e concreta. Trata-se do desejo de autorrealização do herói ou anti-herói, através da conquista de bens, riqueza, poder material, etc. Geralmente, a miséria e a necessidade de sobrevivência é o ponto de partida para essas aventuras. Por isso, discutiremos sobre os principais autores.

PSICANÁLISE DOS CONTOS

Os Contos de Fadas no Brasil, chegaram em meados dos séculos XIX e XX,

a partir de obras nacionais e textos de Monteiro Lobato. Isso foi de suma importância para a literatura infantil, uma vez que as crianças puderam passar a ter acesso à cultura. Nos dias atuais, diversos autores produzem livros infantis, trazendo uma grande variedade de temas.

Desta forma, os educadores e os pais também, devem criar situações para que as crianças tenham acesso às histórias, desenvolvendo inclusive a oralidade, pois ouvir não deixa de ser uma das formas de ler. A contação de histórias é uma condição fundamental para o desenvolvimento da competência leitora:

A audição é um dos primeiros sentidos a se desenvolver no homem (...) como essa capacidade de ouvir é, em geral, mais avançada do que suas habilidades de leitura (...) quando se lê para a criança estamos lhe proporcionando informações e estruturas acima do seu nível de leitura, estamos tornando-lhe acessível o complexo mundo da escrita (AMARILHA, 1997, p.56).

Por outro lado, o universo maravilhoso dos Contos de Fadas proporciona às crianças se conhecerem emocionalmente. Os contos costumam conduzir ao pensamento crítico, ajudando-os a enfrentar seus próprios medos e desafios.

A contação de histórias, e em especial os Contos de Fadas, pode contribuir para que a criança comece a compreender os significados do mundo, sendo as histórias caracterizadas pela descontração, alegria e atenção, podendo ser desenvolvida inclusive a partir da ludicidade:

Para que uma história 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. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1996. p.13).

Os educadores que utilizam a contação de histórias e em especial os Contos de Fadas, abrem um novo mundo para a criança, principalmente na Educação Infantil, pois apesar delas não serem capazes ainda de dominar a escrita, elas já são capazes de compreender a linguagem verbal, as imagens e os gestos. A criança passa a se desenvolver através de estímulos exteriores e a contação de histórias possibilita esta interação, auxiliando-a a saber diferenciar o que é real e o que é imaginação.

Ao contar histórias para as crianças, o educador não pode perder a essência da história, pois, isso contribui para trabalhar a emoção e a imaginação delas. Por isso, a importância desse escolher adequadamente os livros que serão lidos para elas pensando no desenvolvimento e na formação enquanto indivíduo. Ainda, é o momento para as crianças estimularem a imaginação e serem apresentadas

às mais diversas situações e emoções, o que a que a criança pode ou poderá viver: “pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário” (ABRAMOVICH, 1995, p. 22).

Bettelheim (2007) relata que as crianças precisam compreender o que está acontecendo no seu eu consciente, para que possa também, enfrentar o que se passa em seu inconsciente; ao atingir essa compreensão, ela desenvolve a capacidade de enfrentamento, familiarizando-se devido aos devaneios, reorganizando e fantasiando sobre os elementos e componentes dos contos de fadas apropriados, em resposta a pressões inconscientes. Assim, a criança passa a adaptar o seu inconsciente às fantasias conscientes, contribuindo para ela consiga lidar consigo mesma.

Deve-se lembrar que apesar do sentido de proteção, um dia, essas mesmas crianças passarão e deverão enfrentar situações difíceis. Nesse caso, os Contos de Fadas funcionam como uma espécie de antecipação permitindo a elas dominar o medo do mundo cruel que cedo ou tarde elas terão que enfrentar. Ou seja, os Contos de Fadas ajudam a compreender seus conflitos mais íntimos (CORSO e CORSO, 2006).

Esse gênero literário traz a mensagem de forma variada, como por exemplo, a de que travar na vida uma luta contra as dificuldades é necessário e inevitável, fazendo parte da natureza humana, dando coragem para ultrapassar todos os obstáculos (BETTELHEIM, 2007).

Ainda, os Contos de Fada possibilitam o desenvolvimento de um ser mais consciente, para que se possa enfrentar o que se passa no seu inconsciente; a criança ao atingir essa maturidade, desenvolve uma capacidade de enfrentamento, familiarizando-se com a questão envolvida ajudando a criança a se adaptar e possuir fantasias conscientes, contribuindo para que ela saiba lidar consigo mesma (ELIA, 2004).

Assim, de acordo com Corso e Corso (2006), não existe infância sem uma fantasia. Este é um dos aspectos que recai em uma das relações mais importantes entre Contos de Fadas e a constituição do indivíduo psicanalítico: a fantasia é mantida pela ficção, e os Contos de Fadas representam essa ficção a partir de elementos clássicos que não mudam jamais, ou seja, envolvem geralmente amor, família e a construção de identidades para aqueles que se inspiram nessas narrativas. A maneira como cada criança subjetiva o conto, cria um simbolismo fundamental na infância, contribuindo para a passagem para a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em Contos de Fadas é importante observar determinadas semelhanças entre o imaginário e a vida real: as histórias costumam falar sobre o cotidiano; os personagens principais costumam não ter nome; a maioria das vezes ocorre um final feliz; fazendo com que as crianças se encorajem, identificando as dificuldades da vida e enfrentando os obstáculos. Ainda, os adultos podem se identificar com esse gênero literário por conta das dificuldades, percalços, doenças, entre outras questões que são representadas por metáforas.

O sujeito psicanalítico costuma ser representado no inconsciente pela figura materna e paterna. Infelizmente, sabe-se que nos dias atuais esse tipo de relação já não ocorre em todas as famílias. Com a sociedade e as exigências do mundo atual, a criança se vê obrigada a desenvolver um amadurecimento precoce, como no caso de uma separação dos pais, por exemplo, que nem sempre se mostra satisfatória para a constituição da subjetividade.

Por fim, a contação de histórias contribui para que as crianças cresçam e aprendam a pensar e questionar o seu papel na sociedade. É de grande importância que a criança ouça diversas histórias, incluindo os Contos de Fadas, pois quan-

do ela escuta essas histórias ela passa a se desenvolver intelectualmente, preparando-se para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil - Gosturas e Bobices**. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

AMARILHA, M. **Estão Mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9ª edição, 1997. Petrópolis RJ: Editora Vozes.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Ter-

ra,1996.

COELHO, N.N. **O Conto de Fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

VASCONCELLOS, L.A. **Brincando com histórias infantis**. 2. ed. Santo André: ESETec, 2008.



Aline Lima Carvalho

Mestrado em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo, SP. Especialização em Psicanálise e Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC SP; Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID. Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Santos, UCS SP. Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID. Professora de Educação Infantil e Fundamental I e Artes na Prefeitura Municipal de São Paulo.





INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

ANA PAULA BRITO PAIXÃO

RESUMO: O presente artigo visa discutir sobre a inclusão em tempos de pandemia, uma vez que, até então na Educação Básica, o estudante costumava frequentar aulas presenciais. A solução encontrada para este momento foi disponibilizar o Ensino a Distância (EaD), para que os estudos não fossem interrompidos. Em especial aqui no Brasil, verificou-se grande desigualdade no que se refere à distribuição de renda e às lacunas do sistema educacional. Muitas famílias vivem à beira da miséria, apontando a necessidade de, ao se traçar Políticas Públicas, considerar dimensões maiores para solucionar as questões defasadas referentes à educação, destacando que o problema não se resolve apenas com a construção de novas escolas. Assim, a discussão do presente artigo está relacionada ao questionamento de como garantir a aprendizagem dos estudantes que não têm acesso à internet e tecnologias apropriadas, encontrando-se em situações vulneráveis em época de isolamento social? Para responder a essas e outras questões foi realizado levantamento bibliográfico a respeito do referido assunto.

Palavras-chave: Acessibilidade. Educação Básica. Ensino à Distância. Oportunidades.

INTRODUÇÃO

Até pouco tempo atrás, quando se falava em educação, automaticamente o que vinha a mente era o espaço de uma sala de aula. A quantidade de estudantes tornou-se extremamente grande e as necessidades do mundo moderno proporcionaram que novas Políticas Públicas fossem implantadas, havendo a necessidade de ampliar a quantidade de cursos e vagas oferecidas em novos formatos de acesso. Essas políticas foram organizadas, inicialmente, para o Ensino Superior, já que muitas pessoas gostariam de cursar, mas devido à falta de tempo e outras questões, não conseguiam estudar.

Para que isso acontecesse, foi necessária a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) que vieram facilitar o acesso à diferentes tipos de cursos, necessitando apenas de

equipamentos como computadores, notebooks e celulares. Assim, as Instituições observaram que havia um novo campo, o da EaD, que oferta cursos através de plataformas virtuais, permitindo o acesso de um número muito maior de estudantes, que poderiam definir seu próprio local e horário de estudo, sem a necessidade de se deslocar até a instituição.

Assim, uma das definições de EaD apresenta-se como “modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação” (MAIA e MATAR, 2007, p. 6).

Os cursos EaD são uma combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam ao estudante estudar individualmente ou interagir em grupo, em diferentes locais, por meio da orientação de um tutor à distância, e, em

alguns cursos, ainda contar com atividades presenciais. Ou seja, as TIC's entram para auxiliar o docente no processo de ensino e aprendizagem, em um movimento colaborativo e bilateral (professor e estudante), levando conhecimento a um número maior de pessoas (LANDIM, 1997).

E importante destacar que, atualmente, vive-se outra realidade, pois, com o isolamento social provocado pela Pandemia do Covid-19, a Educação Básica tem funcionado somente a partir de aulas online. Diferentes pesquisadores têm criticado essa nova modalidade devido ao fato de que não se podem considerar as aulas online como uma forma de ensino a distância, uma vez que não segue todas as prerrogativas necessárias para isso.

Assim, o presente artigo visa discutir sobre a garantia a educação a todos os estudantes nessa fase tão importante do processo educacional, em tempos de pandemia.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade. Com o avanço da modernidade elas receberam o nome de “tecnologias da informação e da comunicação”, acarretando mudanças em todas as situações: social, política, econômica, trabalho, educação, etc. A evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) permitiu uma verdadeira revolução fazendo com que a maioria das pessoas pudesse ter acesso à informação, o que mudou em especial a área da Educação.

As Tecnologias da Informação e Comunicação são um conjunto de recursos tecnológicos integrados, que proporcionam a automação e a comunicação dentro dos processos existentes no ensino e na pesquisa científica, entre outras áreas. São ferramentas utilizadas para reunir e compartilhar as mais variadas informações (MENDES, 2008).

Gesser (2012), discute sobre as novas tecnologias na Educação, e as metodologias voltadas ao ensino à distância, o que materializou o currículo, a aquisição e o acesso às informações. Essas ferramentas passaram a ser utilizadas, principalmente, pelas Instituições de Ensino Superior a fim de oferecer cursos e atingir principalmente um número maior de estudantes. É necessário destacar, porém, que o processo de ensino e aprendizagem dentro dessas instituições acabou se tornando um pouco obsoleto por não conseguir acompanhar com a mesma velocidade as mudanças tecnológicas, em constante evolução. Ainda, essa nova situação exige dos novos estudantes um maior domínio em relação as tecnologias (COSTA, 2005).

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) traz diferentes definições para si mesma. Diversos pesquisadores tentam conceituar essa modalidade de ensino, mas, no geral “a maioria das definições encontradas para EaD é de caráter descritivo, com base no ensino convencional, destacando, para diferenciá-las, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias” (GUAREZI e MATOS, 2012, p. 18).

A EaD, neste caso, quando comparada a educação presencial possui características marcantes que geram e precisam de autonomia, a comunicação e os processos tecnológicos. Quanto à autonomia, o estudante deve tê-la para utilizar as tecnologias e escolher o melhor horário e local para estudar. A comunicação requer que estudantes e docentes estejam conectados ao mesmo tempo, através de chats, fóruns, mensagens e etc. Por fim, quanto às tecnologias, a instituição deve disponibilizar diferentes ferramentas a fim de mediar todo esse processo.

Ainda, existe a divisão do ensino EaD por meio de duas formas: a bimodal e à distância. Isso porque existem cursos totalmente à distância e outros que se dividem entre presencial e a distância.

De acordo com a legislação, essa modalidade de ensino foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622/ 2005, do Ministério da Educação, que regulamentou o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trazendo que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

O Decreto em seu Artigo 1º define também a EaD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

INCLUSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Após o início da Pandemia, devido ao Corona Vírus, houve a necessidade de ampliar o ensino a distância para a Educação Básica a fim de garantir a saúde e a integridade de todos os educandos, que encontraram-se em isolamento social.

No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevê a possibilidade de ocorrer o ensino a distância em casos emergenciais, como neste caso. Assim, os Conselhos de Educação se posicionaram a fim de regulamentar e amparar as escolas que optaram por continuar suas atividades pedagógicas de maneira remota. Isso inclui não só as escolas particulares, mas principalmente as públicas.

Ainda, a Educação Básica precisou adaptar-se às novas formas de ensino. A adoção de atividades não presenciais, respaldadas pelo uso de ferramentas como as TIC's, foi inicialmente o caminho encontrado para minimizar as perdas causadas devido ao isolamento social.

Infelizmente, aumentou o abismo, que já era existente entre a escola públi-

ca e a particular. Primeiro, porque há uma defasagem muito grande em relação aos conteúdos e às ofertas de diferentes possibilidades de acesso ao ensino. As escolas particulares possuem maior facilidade no uso das TIC's, preparando-se desde o início do isolamento social para as aulas online, o que não ocorreu em muitas das escolas públicas do país.

As escolas públicas não estavam tão preparadas para esse momento, o que fez com muitos docentes se expusessem em aulas virtuais, através de videoaulas, sem a mínima orientação.

No caso da Educação Infantil, a situação ficou ainda pior, pois, muitos não estão conseguindo definir uma forma comum de se trabalhar através da EaD, havendo a necessidade de disponibilizar seu número de telefone pessoal, para realizar contação de histórias, brincadeiras, e outras atividades, tornando o processo limitado.

Outra situação é que muitos pais não estão preparados para esse processo, muitas vezes vendo-se no papel do professor, preocupados e sem devida orientação, dada a importância de acompanhar o desenvolvimento de seu filho e continuar com as suas responsabilidades diárias e pessoais.

Assim, as aulas online não conseguiram atingir boa parte da população. Pesquisadores têm questionado sobre a interpretação do ensino online, uma vez que esse tipo de educação à distância atual não está conseguindo contemplar todos os estudantes de maneira igual.

E importante lembrar também que boa parte da população se encontra na pobreza, o que complica ainda mais a situação. Muitos estudantes das escolas públicas, não possui acesso à internet, ou quando tem, utilizam dados móveis o que não facilita o acesso contínuo. Além disso, muitas vezes faltam equipamentos, como notebook, tablete, celulares, entre outros recursos.

Ou seja, até que ponto pode-se considerar que em aulas online ocorre a inclusão? As Políticas Públicas e os governantes precisariam repensar nesse tipo de ensino principalmente no tocante às escolas públicas, uma vez que grande parte da população não consegue ter acesso a esse tipo de ensino, deixando os estudantes com menos possibilidades e perspectivas de aprendizagem.

Apesar da tentativa de universalização do acesso ao ensino, apenas uma pequena porcentagem de educandos consegue estudar via EaD. Por isso, as Políticas Públicas necessitam urgentemente serem repensadas e revistas, a fim de que realmente a educação de qualidade possa atingir os estudantes como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, é possível encontrar uma enorme desigualdade tanto com relação à distribuição de renda quanto às deficiências encontradas no sistema educacional. No caso da Pandemia, o mundo está vivenciando situações bem diferentes do que está habituado e as aulas online para a Educação Básica, que a princípio foi muito boa, acaba excluindo as famílias de baixa renda, em sua maioria, por isso, ao se traçar uma Política Pública, é preciso considerar outras questões mais profundas além das que podem ser identificadas de imediato.

Assim, como garantir a educação dos estudantes da Educação Básica que não tem acesso à internet e as tecnologias apropriadas? A ideia é que se encontre diferentes ferramentas, meios e caminhos possibilitando o acesso desses estudantes, tornando o processo de ensino menos excludente.



Ana Paula Brito Paixão

Licenciada em Pedagogia plena e Letras Português e Espanhol pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), SP. Pós graduada em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), SP. Professora de Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Não só as Políticas Públicas devem ser revistas, nesse período de Pandemia, mas também as práticas pedagógicas. Pensar em todos os estudantes é fundamental para atingir não só alguns deles, mas sim todos, independentemente da Rede ao qual escola estão matriculados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.
- LANDIM, C.M.M.P.F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s.n., 1997.
- MENDES, A. **TIC - Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em: . Acesso em: 01 nov. 2020.
- GUAREZI, R.C.M.; MATOS, M.M.. **Educação à distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. IE Comunicaciones: **Revista Iberoamericana de Informática Educativa, n. 16, p. 23-31, 2012**.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2009.
- MARCHIORI, L. L.; MELO, W. J.; MELO, J. J. Avaliação docente em relação às novas tecnologias para a didática e atenção no ensino superior. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 16, n. 2, p. 433-443, 2011**.



A FORMAÇÃO DE UM BAIRRO: TRAJETÓRIAS DE NORDESTINOS EM SÃO MIGUEL PAULISTA

CAIO TIAGO DE FARIA FERREIRA

Resumo: Este artigo percorre a trajetória da migração de trabalhadores nordestinos para São Paulo em meados do século XX, mais especificamente para o bairro de São Miguel Paulista, extremo leste da capital do Estado. No bairro são encontrados vestígios deste movimento que o transformou no maior bairro nordestino em São Paulo à época ou como alguns chegaram a comparar “maior cidade nordestina fora do Nordeste”. Por meio de entrevistas realizadas com antigos moradores que migraram para o bairro no período da década de 1950, o artigo elenca uma série de questões sobre a construção do bairro de São Miguel Paulista visto por estes migrantes que deram características ao local que o identificam como “bairro nordestino”.

Palavras-chave: Acolhimento. Costumes. História. Migração. Retirantes.

INTRODUÇÃO

O bairro de São Miguel Paulista, na cidade de São Paulo, ficou conhecido ao longo do século XX como o bairro dos nordestinos. Pode-se identificar esta forte presença nordestina pela nomenclatura de determinados logradouros como, por exemplo, a *Avenida Nordestina*, e em lugares públicos que ficaram relacionados à cultura nordestina, caso da Praça Padre Aleixo Monteiro Mafra, onde se localiza a Capela de São Miguel Arcanjo, conhecida na região como *Praça do Forró*.

Um dos bairros mais antigos da cidade de São Paulo, São Miguel se desenvolveu com a instalação de uma indústria em meados do século XX e com a migração dos trabalhadores, oriundos principalmente do Nordeste do Brasil. Essas características estão presentes no cotidiano do bairro, influenciaram o modo de vida, o comércio, as relações escolares e são marcas do bairro da Zona Leste da Capital.

HISTÓRIA E MEMÓRIA

O esgotamento da História tradicional e política que se consolidou no século XIX na Europa, baseada somente na crítica a documentos oficiais, imparcial e neutra, levou Marc Bloch e Lucien Febvre à criação da revista dos *Annales*, em 1929, na França. A visão dos dois alterava profundamente o trabalho do historiador; a *Annales d'histoire économique et sociale* não se restringiu aos fatos políticos de uma nação, mas buscou compreender, em diálogo com as demais ciências humanas, a economia e a sociedade.

A ampliação do campo de trabalho do historiador também provocou uma ampliação no estudo das fontes, somente os documentos oficiais não bastariam para a compreensão dos variados elementos de análise da Nova História, para tanto a pesquisa começa a se basear em novos documentos que não se restringissem somente ao discurso oficial, estes novos documentos deveriam compor uma base de

análise mais profunda da sociedade para novos historiadores.

Um dos frutos desta diversidade de fontes e da pesquisa sobre as “mentalidades” é a história oral. A memória de personagens, normalmente “esquecidas” pela história oficial, é a base para a história oral. Nova fonte para uma Nova História, onde novos personagens passam a integrar o discurso histórico, multiplicando as interpretações sobre o passado, “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação” (THOMPSON, 1992).

Entre os estudos promovidos pela Nova História, a trajetória de migrantes nordestinos que se estabeleceram em São Paulo tem importância fundamental para a compreensão do fenômeno do êxodo rural brasileiro, da transformação da sociedade rural para a sociedade urbana, juntamente com todos os problemas relacionados à conservadora modernização brasileira do século XX¹.

Personagens até então tratados como massas de população e de operários, os nordestinos constituem parte significativa na constituição da cidade de São Paulo e que foram “esquecidos” pela ação de construção de uma memória imigrante da grandiosa capital. Estes personagens guardam memórias que refutam o imaginário da cidade, construído acerca da imagem de italianos e somente alguns outros povos construtores de São Paulo, responsáveis pela sua notoriedade.

Michael Pollak, em uma entrevista ao CPDOC no ano de 1987, cita que “memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”. O estudo sobre o bairro de São Miguel Paulista aponta para uma nova interpretação

sobre o passado da capital, bairro periférico e centro de concentração de nordestinos, ilustra o desenvolvimento da própria economia brasileira: de um lado a instalação de uma indústria química que seria uma das mais notórias indústrias brasileiras em meados do século XX, de outro a falta de estrutura e equipamentos públicos mínimos para a vivência no bairro.

Tratado como massa trabalhadora em diversos momentos da história brasileira, os nordestinos migrantes tiveram um relevante papel no desenvolvimento do país e da cidade no último século, apesar de não serem reconhecidos por isso. Condenados pela miséria a procurar melhores condições de vida em outras terras que não fosse as suas de origem, fizeram de São Miguel Paulista uma extensão do Nordeste.

RESERVA DE TRABALHADORES

A grande demanda de mão-de-obra nas lavouras do Sul e Sudeste no início do século XX combinada com a queda nos níveis de imigração provocou incentivos para que as populações “nortistas” migrassem para o Sul do Brasil. Além disso, a vertiginosa industrialização de São Paulo carecia de mais e mais trabalhadores para um contínuo aumento de produção. Esta indústria necessitava de força produtiva e, pela visão da época, a região Nordeste abrigava as forças produtivas reservas do país.

Os nordestinos foram considerados pelos setores do trabalho como “trabalhadores nômades” do Brasil. A força do trabalho de nordestinos supriu a demanda amazônica na extração da borracha desde o século XIX; antes disso, com o fim do tráfico negreiro, ainda no Império, os escravos da região foram comprados de seus antigos donos para os cafezais paulistas. No século XX, voltaram para a região Su-

1. Para maiores esclarecimentos sobre a política migratória realizada pelo Governo do Estado de São Paulo ver Paiva (2004).

deste e parte da região Sul como trabalhadores de uma nova economia que estava se desenvolvendo naquele século, da indústria; além da construção de Brasília no final da década de 1950.

“Entre 1945 e 1964, vivemos os momentos decisivos do processo de industrialização, com a instalação de setores tecnologicamente mais avançados, que exigiam investimentos de grande porte; as migrações internas e urbanização ganham um ritmo acelerado” (MELLO e NOVAIS, 1998).

No caso analisado, da migração para São Paulo e as regiões mais industrializadas, que começou no início do século XX e chegou ao auge no meio do século passado, milhões de trabalhadores da região “Norte” entraram na corrente migratória impulsionados pela intensa oferta de empregos da região, para suprir a necessidade de mão-de-obra nas indústrias e também para agricultura de *plantation*, nas regiões Sul e Sudeste.

Com a perspectiva de transformação na qualidade de vida, em evoluírem na escala social comparada à que possuíam no Nordeste, muitos desses trabalhadores nordestinos saíram de suas terras (que na maioria das vezes não eram de sua propriedade) para ingressar num emprego garantido abrigoando-se na casa de amigos ou parentes que já trabalhavam na cidade de São Paulo.

RETIRANTES

Para os trabalhadores rurais, a cidade era um sinônimo de modernidade, “a vida da cidade atrai e fixa porque oferece melhores oportunidades e acena um futuro de progresso individual, mas, também, porque é considerada uma forma su-

perior de existência. A vida do campo, ao contrário, repele e expulsa” (MELLO E NOVAIS, 1998). Nestes termos, João Manuel Cardoso de Mello e Fernando Novais explicam o olhar do campo para a cidade, do Nordeste para São Paulo.

A região Nordeste, dominada por latifundiários e coronéis e de extrema desigualdade, mesmo para uma economia como a brasileira no século XX, representava aos olhos do país uma reserva de mão-de-obra disponível e sempre que havia a necessidade de trabalhadores a ela recorria-se promovendo a migração de sua população vista como “semi-desocupada” para integrar o quadro produtivo nacional.

Esta imagem, a princípio criada pelos próprios coronéis nordestinos para a captação de recursos para a região, identificou o Nordeste e o povo que ali vivia como atrasado e, pelo olhar dos empregadores, descartável. Na indústria, o trabalhador migrante era o primeiro na lista dos possíveis demitidos em caso de dificuldades, além de serem considerados “brigões” demais para os padrões da sociedade capitalista, chegando a serem rotulados como “bárbaros”.

A expressão “nordestino”, que designa todas as pessoas pertencentes aos diversos grupos culturais e étnicos existentes na região Nordeste, foi usada de forma preconceituosa para tratar a todas as pessoas e seus grupos oriundos da região. Ser nordestino em São Paulo significa ser intruso na cidade construída por imigrantes, vindos principalmente da Itália, no imaginário criado para a mais rica cidade brasileira.

A memória constituída de que São Paulo foi construída por imigrantes é um claro sinal de sua ascensão na sociedade paulistana já em meados do século XX. Enquanto os chamados nordestinos ocupavam o chão da fábrica, os imigrantes possuíam cadeiras nos setores mais valorizados do emprego: “O imigrante, italiano, sírio, libanês, espanhol, japonês, judeu etc. não poderia deixar de ser o grande vencedor desta luta selvagem pelas no-

vas posições sociais que a industrialização e a urbanização iam criando” (MELLO E NOVAIS, 1998).

Continua o texto:

Mas o migrante rural também se sente um vencedor. Dos que se elevaram até o empreariado, a maioria “saiu do nada”; pouquíssimos vieram de “profissões liberais”, poucos de postos de trabalho qualificado. Mas são incontáveis as mulheres, antes mergulhadas na extrema pobreza do campo, que se tornaram empregadas domésticas, caixas, manicures, cabeleireiras, enfermeiras, balconistas, atendentes, vendedoras, operárias, que passaram a ocupar um sem-número de postos de trabalho de baixa qualificação, alguns de qualificação média. Incontáveis são, também, os homens desprezados pela sorte que se converteram em ascensoristas, porteiros, vigias, garçons, manobristas de estacionamento, mecânicos, motoristas de táxi, até operários de fábrica. Alguns chegam a trabalhadores especializados na construção civil, pedreiros, encanadores, pintores, eletricitistas, ou na empresa industrial, uma minoria às profissões liberais. (MELLO e NOVAIS, 1998)

Ainda sob este prisma, o sertanejo vê na cidade os elementos que compõem a vida moderna e se espanta com tal

avanço e modernidade ao deparar:

O ônibus, o trem, o caminhão, o *jeep*, o automóvel; o rádio do bar, que toca música, dá notícias, irradia futebol; o consultório do médico, a farmácia, o posto de saúde, tão longes; as ruas iluminadas; o cinema; o modo de vestir das pessoas; a variedade de alimentos no armazém; a escola. (MELLO E NOVAIS, 1998)

NITRO QUÍMICA

Em 11 de setembro de 1935 era instalada, no distrito de São Miguel Paulista, na capital de São Paulo, a *Companhia Nitro Química Brasileira*, do grupo Votorantim. A primeira indústria do setor no Brasil, ela nascera de um acordo entre proprietários de uma antiga indústria química estadunidense desativada com os empresários brasileiros que trouxeram mais de 18 mil toneladas de material para o local à beira da recém-inaugurada Estação São Miguel, da linha férrea variante da Central do Brasil, na várzea do Rio Tietê.

A instalação de tal empresa marcaria profundamente o distrito de São Miguel Paulista, de origem seiscentista e de pouco povoamento até então, que entrara na rota do desenvolvimento industrial, abrigando uma indústria de base que na década seguinte se destacaria como uma das mais importantes do Brasil. Não à toa, a região veria seus poucos mais de quatro mil habitantes, antes da fábrica, saltarem para quarenta mil em 1950, quando a fábrica completara uma década de plena atividade.

Refundado pela instalação da Companhia Nitro Química Brasileira, em 1935, São Miguel tornou-se a região de maior crescimento da cidade

nos anos 1950. Embora imerso no padrão periférico de crescimento urbano dominante na capital paulista nesse período, o bairro distinguia-se de outros distritos suburbanos, considerados bairros dormitórios. A existência de uma grande empresa industrial, empregadora da maior parte da força de trabalho local, criava particularidades na conformação de uma comunidade operária. (FONTES, 2008).

Antonia Sarah Aziz Rocha defendeu, no início da década de 1990, dissertação de mestrado referente ao desenvolvimento do bairro de São Miguel em torno da fábrica, nesse estudo ela argumenta o papel da Cia Nitro Química Brasileira no desenvolvimento de São Miguel Paulista e como as imagens da empresa e do bairro estiveram associadas. Esta interligação entre a *Nitro* e o bairro especificou São Miguel como núcleo gerador de empregos, mas também deu superpoderes ao grupo Votorantim que assumia um caráter paternalista para seus empregados e para o bairro.

Os empresários controladores da Nitro Química logo perceberam que para suprir a imensa demanda de mão-de-obra para a fábrica, seria necessária a contratação de migrantes oriundos do interior, com destaque para o estado de Minas Gerais e a região Nordeste, a Companhia tornou-se então uma das grandes incentivadoras às migrações internas no país, associada também pela origem pernambucana do proprietário da empresa, o Sr. José Ermírio de Moraes. Também “José”, o piauiense José Damasceno de Souza explica que as benfeitorias da empresa eram, em grande parte, porque “os donos são pernambucanos eles queriam muito

assim ajudar os nordestinos, porque principalmente eles eram de lá do Nordeste”.

A imagem paternalista da empresa fica clara nas entrevistas realizadas com antigos moradores da região, a fábrica representava para muitos deles a grande benfeitora do bairro, como ilustra a seguir, em continuidade ao seu depoimento, o senhor José: “praticamente São Miguel começou quase da Nitro Química. E tudo evoluiu através da indústria da Nitro Química Brasileira”.

O sucesso da empresa apareceria ainda mais na Segunda Guerra Mundial, neste período ela passa a ser protegida pelo governo brasileiro, como uma das indústrias fundamentais para o desenvolvimento do país. Em consequência deste progresso da empresa, São Miguel tornou-se o bairro de maior crescimento em São Paulo na década de 1950, contrastando com o bucolismo até então existente e representado pela Capela de São Miguel Archanjo, marco da presença jesuíta na catequização do grupo indígena *Guaianaz*, do século XVII.

Fonte de renda da maior parte das famílias deste distrito, a Companhia Nitro Química chegou a empregar um número aproximado de seis mil pessoas; sua participação na vida econômica do bairro era, portanto, essencial.

Na visão de Adelço de Almeida, presidente do Sindicato dos Químicos de São Paulo de 1956 até o golpe militar de 1964, “todo mundo trabalhou na Nitro, o pessoal lá [no bairro] trabalhava na Nitro”. Apesar de não ter empregado todos os moradores do bairro, a empresa foi a grande impulsionadora do comércio local, com o qual manteve por décadas convênios para compras com o desconto em folha de pagamento de seus funcionários, isso era estímulo e segurança para os comerciantes que se instalaram no bairro.

A fala do pernambucano Zé Barbeiro explica essa relação que se tinha com os trabalhadores da Nitro: “cortava o ca-

belo o mês todo, mas recebia no dia do pagamento da Nitro, aí vinha aquele montante ... mas nunca ninguém deixou de pagar o [corte de] cabelo”.

A participação da empresa no cotidiano do bairro era proporcional ao número de empregados que possuía, a preocupação com o tempo livre de seus funcionários motivou a criação de um clube de regatas, um salão de festas, criação de uma escola em conjunto com o SENAI de São Paulo, além de promover atendimento médico para seus funcionários. Estes benefícios ratificavam ainda mais o poderio da empresa sobre o bairro, a Nitro Química ocupava, por diversas vezes, o papel do Estado em um bairro distante e carente de equipamentos públicos. Possuindo apenas uma linha telefônica no distrito, os policiais do bairro se deslocavam até a companhia para realizar chamadas de emergências.

As ações de promoção do bem-estar da empresa eram eficazes para formar sua boa imagem perante a sociedade, no entanto, ela também produzia efeitos negativos para a região. A constante fumaça de gases tóxicos que saía de suas chaminés era responsável pelos vários casos de doenças respiratórias que os funcionários e moradores do bairro sofriam. A alta rotatividade de funcionários, principalmente nas *seções de raiom*, uma das mais temíveis, exemplifica a periculosidade encontrada pelos trabalhadores da Nitro na preservação de sua saúde.

O grupo Votorantim colecionou, ao longo do tempo, diversos processos trabalhistas devido às condições inadequadas de trabalho na Companhia Nitro Química Brasileira. Relata José Damasceno de Souza que “a Nitro tinha muitos processos na justiça do trabalho [os operários] tinham dúvidas sobre os direitos [então] foram vendo alguns direitos que tinham né para aí começarem a reivindicação através dos sindicatos”.

A vida em São Miguel Paulista não

se restringia aos limites da fábrica, o bairro de alto povoamento nordestino sofreu inúmeras mudanças ao longo das décadas de 1950 e 1960. O povoamento se espalhou para as diversas vilas afastadas do centro do bairro e ao longo do tempo a fábrica deixaria de ser a maior empregadora dos moradores do bairro.

A partir deste momento a maior parte da renda dos habitantes locais será advinda de outras regiões mais desenvolvidas da cidade.

CONSTRUTORES DO BAIRRO

A expressão “era tudo mato” ou “era tudo terra” é recorrente em praticamente todas as entrevistas realizadas com antigos moradores, para esses habitantes a conotação de *construtores do bairro* é legítima e atesta a importância destes para a formação de São Miguel Paulista.

Em um bairro tão distante do centro da capital, a união desses moradores possibilitou conquistas para urbanização da região e assegurou condições de existência para milhares de novos habitantes que chegavam em busca de trabalho e moradia. Os laços criados em torno dessa sociabilidade resultaram num processo ainda mais forte de identificação de grupo em São Miguel Paulista.

O deslocamento das pessoas saindo de suas casas, de seu modo de viver para a vida urbana, antinatural e cosmopolita, é um processo agressivo que marca a vida do retirante. O estranhamento dos habitantes antigos da cidade para com os nordestinos retirantes foi discriminatório; os migrantes eram os diferentes em São Paulo, caipiras que não haviam sido incorporados ao capitalismo e a seus modos de vida.

O fato de virem a residir em um bairro marcado por trajetórias semelhantes por seus conterrâneos migrantes tornou-os familiares e amenizou a sua sofrida adaptação no áspero mundo urbano. A es-

2 Paulo Fontes (2008) discute o assunto das redes sociais que serviram de estruturas para o processo migratório e para a sustentação das famílias migrantes no bairro de São Miguel Paulista.

sa proximidade do Nordeste e dos nordestinos no bairro, o historiador Paulo Fontes retirou o nome para sua obra: um Nordeste em São Paulo².

O artista Sacha Arcanjo resume como o processo de adaptação no bairro era mais fácil devido às particularidades daquele bairro:

São Miguel me atraiu muito, que é um bairro que já tinha características das pequenas cidades nordestinas, no caso lá das cidades... regiões de onde eu nasci, isso foi me influenciando, fui fazendo amizade, fui conhecendo pessoas né comecei a trabalhar... (SACHA).

As trajetórias de moradores de São Miguel Paulista oriundos de outras regiões brasileiras nos mostra mais peculiarmente a formação do bairro.

Josué Pereira da Silva nasceu em agosto de 1930 em Santa Rita, na Paraíba; chegou em São Miguel Paulista em 1951 “para ganhar a vida no Sul como todos vinham na época”. A viagem dele, diferentemente dos outros relatos de migrantes nordestinos, foi de navio. Ele saiu de Recife em um navio ao Rio de Janeiro, pegou um trem até o Brás, um bonde para a Penha e, por fim, um ônibus para São Miguel Paulista. O relato do senhor Josué exemplifica o impacto causado pela chegada a cidade, ele explica que no ato de sua chegada:

17 de janeiro de 1951, eu tive a impressão de que estava na Europa, que só tinha gente vestida de casimira, casimira azul bem forte, eu ficava olhando para todo mundo, olhava os prédios, nos ho-

mens, todo mundo de terno de casimira, e os nortistas se destacava muito bem porque usavam roupas claras e calça de brim e por aí afora, chapéu de couro, usavam botas aquele tipo bem nordestino, bem brejeiro... (JOSUÉ)

O contraste entre as duas regiões estava marcado nas vestimentas dos indivíduos. Para o senhor Josué o terno de casimira impressionava-o, remetia-o à Europa, à civilização enquanto que os nordestinos se diferenciavam claramente com a calça de brim, o chapéu de couro e as botas “bem brejeiras”.

A comunidade de nordestinos já era expressiva na década de 1950. A relação que essa comunidade tinha com o bairro e com a fábrica provocara um amadurecimento nas transações migratórias, mas que não pode ser considerada apenas para o caso estudado. Quando um trabalhador rural decidia sair de sua terra, normalmente este era aconselhado ou protegido por um familiar, que o acolhia na cidade, ou simplesmente de um próximo que o apresentava para o mundo urbano:

foi a informação de meus vizinhos avulçando a ideia da gente de melhorar e também e tal vem primeiro a irmã mais velha, depois o pai, depois nós viemos em quatro: a mãe e três irmãos; e instalamos aqui já que estavam em São Miguel e tal e fomos tocando a vida a nossa vinda foi por intermédio de informação de um lugar, por uma vida melhor (JOSUÉ)

A fala de Josué coloca mais uma informação ao texto, nessa intensa rede social estabelecida pela mudança do eixo econômico e promovida para sustentar a mão-de-obra na indústria a migração ocorria em partes. A família não se deslocava totalmente de uma hora para outra, havia um decurso que incluía a saída de um familiar que estruturava a chegada do restante da família. Os laços familiares estreitavam a distância entre as afastadas regiões do Brasil, como relata o piauiense José Damasceno: “Eu vim cheguei aqui era solteiro, aí eu fui lá no Piauí me casar, aí me casei, aí trouxe a esposa pra cá pra São Paulo”.

O senhor Luiz Gerônimo Ferreira (Pernambuco, 1932) é um caso típico dessa relação, motivado pela esperança da vida melhor que significava São Paulo no imaginário do sertão, ele conta que a viagem durou treze dias, para 72 pessoas, num pau de arara: “No caminho daria pra gente chegar em oito ou dez dias [mas] foi numa base de treze dias de viagem”. Chegando em São Paulo, foi morar na casa de um amigo que morava em um alojamento feito pela Nitro Química, “muitos que vinham pra cá vinham pra casa de parente e justamente eu fiquei uns tempos na casa desse amigo meu”. A relação de amizade viria a se tornar relação familiar: “depois de um tempo ele se tornou meu cunhado eu casando com a irmã dele”.

Luiz Gerônimo, ao contrário da maioria dos migrantes, “era estudado”, tinha o curso de ajustador mecânico pela SENAI de Pernambuco. Conta ele que o distrito era “um bairro muito pequeno”, que o meio de transporte mais utilizado para se chegar ao centro de São Paulo era o trem e havia algumas raras linhas de ônibus regulares. Aos poucos o bairro pequeno seguia se desenvolvendo: “Grandes e pequenos loteamentos foram abertos e foi expandindo base e vilas e mais vilas e foi crescendo, crescendo, crescendo e depois disso veio o progresso que tá aí no calçamento”.

A história dele repete a de tantos outros que construíram sua própria moradia, após ter se instalado e arranjado emprego na Companhia Nitro química Brasileira:

arrumei uma casinha de madeira e fui pagar aluguel naquele lugar [Parque Paulistano], mas eu vi que aluguel não era futuro pra ninguém, nunca foi na realidade, eu resolvi comprar um terreno na Companhia Jardim Helena, fiz a minha casa que é onde eu resido desde 1955.
(LUIZ GERÔNIMO)

José Damasceno de Souza (Piauí, 21 de janeiro de 1940) chegou em São Miguel em 1958, é aposentado de carreira da Companhia Nitro Química Brasileira. Ele descreve como eram as casas do bairro na época de sua chegada: “As casas aqui era construída é tinha muito assim, muitas casas assim feita (...) não tinha argamassa, era levantada no barro (...) era pouca diferença [daquelas casas para] quando foi construída a Igreja, a Igreja lá de São Miguel, (que) foi construída em 1622), na época das tribos de índios”.

Tendo chegado exatamente no ano de 1950 em São Miguel Paulista, José da Silva, 79, construiu sua vida cortando cabelos dos moradores do bairro. Conhecido como Zé Barbeiro, o migrante contou sua trajetória de cortes de cabelo e de profundas transformações no bairro e na sociedade. Relata o pernambucano que trocou uma lambreta por uma casa na Vila Nova São Miguel, o vendedor do imóvel “precisava de uma moto, alguma coisa pra visitar todos os lotes e eu tinha uma lambreta”.

Para o barbeiro, a profissão o manteve durante toda a sua vida, passou a vida cortando cabelos pelos vários salões

que passou durante sessenta anos. “Aprendi a cortar [cabelo] com meu pai no Norte”, diz ele que quando chegou em São Paulo foi informado, na hospedaria que havia se instalado no bairro do Brás, que São Miguel era um “lugar de oportunidade e cheia de nordestinos”. Partiu para o bairro, apostou que cortava bem o cabelo de um barbeiro já instalado no centro do bairro, que se foi o primeiro companheiro de salão.

A ideia de progresso é relacionada diretamente com o asfaltamento das ruas pelas entrevistas com os antigos moradores. Algumas falas anteriores, o senhor Luiz Gerônimo disse que “o progresso que ta aí no calçamento”, outros sempre relembram de que tudo no bairro era de terra, das dificuldades encontradas para se trabalhar em dias de chuva, levava-se uma roupa para trocar quando chegasse no trabalho. Para José Damasceno, em 1958 “São Miguel era tudo sem nenhum asfalto. E começou lá pelo centro [do bairro], hoje em dia é expandido em quase todo [o bairro de] São Miguel”.

Muitos desses trabalhadores enxergavam a necessidade de construção de escolas no bairro como possibilidade de criação e desenvolvimento dos filhos, quando a fábrica passou a reduzir a quantidade de trabalhadores contratados, perceberam que os filhos precisariam de mais estudos para manter um padrão de vida de qualidade. Ao longo de algumas décadas as escolas do bairro foram sendo construídas e são vistas como conquistas dos moradores.

Alguns dos costumes e tradições nordestinas influenciaram as escolas. Em datas festivas, muitos desses trabalhadores se encontravam na escola para celebrar as festas juninas que as escolas locais faziam em adaptação às culturas do interior do Estado e também às tradições do nordeste, conhecido por ter as maiores festas juninas do país. Seu Luiz relata que nessas festas os pais e avós das crianças sentiam-se respeitados e valorizados pelas escolas.

Da união da população de São Miguel Paulista surgiram movimentos dispostos a lutar por melhorias no bairro; além de asfalto nas ruas, esses movimentos integravam a comunidade e fazia pesar sua força diante de problemas enfrentados por moradores.

O artista Sacha Arcanjo, baiano de aproximados sessenta anos de idade e dois terços deles vividos no bairro, explica a origem do termo *Praça do Forró* comentando sobre o Movimento Popular de Arte. Ele diz que, por meio do trabalho cultural que havia no MPA, ele e seus companheiros criaram a “Praça Popular de Arte” na praça central do bairro Praça Padre Aleixo Monteiro Mafra e nesse movimento de fomentação cultural deu início à Praça do Forró: “durante a praça desde manhã a gente fazia um trabalho com criança (...) que seria mais tarde oficinas hippies de artes plásticas, poesias de música, de teatro”.

Praças de arte, quitandas, empórios, bares, barbearias, movimentos religiosos, comidas típicas, casas em ruas com e sem asfalto. O esforço de trabalhadores que construíram, com seu trabalho e empenho, um bairro, uma cidade, uma cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a estudar a presença de nordestinos na cidade de São Paulo como força de trabalho fundamental para o desenvolvimento da cidade. Para tanto servimo-nos do bairro de São Miguel Paulista como objeto de pesquisa uma vez que este é considerado o maior reduto nordestino da capital.

O bairro é o local que se encontra instalada a Companhia Nitro Química Brasileira, peça fundamental para absorver a mão-de-obra dos migrantes nordestinos. Em torno dessa indústria, o bairro cresceu e se tornou um dos mais importantes da cidade de São Paulo no período da década de 1950.

Por meio dos depoimentos colhidos de nordestinos moradores de São Miguel Paulista que construímos o trabalho ora apresentado. Esses depoimentos são documentos valiosos para se interpretar esse processo. Esses nordestinos foram atores principais na construção do bairro e desenvolvimento da cidade. Em São Miguel Paulista eles estabeleceram um convívio que possibilitou que se estruturasse os meios de sobrevivência; no convívio com os demais nordestinos e demais moradores, eles criaram uma cultura própria que interligou a vida entre suas regiões de origem e a metrópole.

Como no texto de Melo e Novais (1998), esses nordestinos que construíram em São Miguel uma vida possível se sentiram vencedores de um processo de modernização estabelecido no Brasil da industrialização. Eles venceram o preconceito contra sua origem e deram traços típicos para o desenvolvimento do local que viveram.

O resumo disso tudo eu acho que fui bem empregado com o que eu sonhei e me dediquei e lutei pra chegar a até onde estou né, e acho que fiz certo me empenhei até chegar a ponto de trabalhar, estudar mais, vencer (JOSUÉ).

FONTES

Depoimento coletado pelo autor:

- José da Silva (Zé Barbeiro) (20/01/10)

Transcrições de entrevistas realizadas por Paulo Fontes, disponíveis nos arquivos doados pelo autor a Biblioteca Pública Raimundo de Menezes:

- Adelço de Almeida (25/04/94)
- Geraldo Rodrigues de Freitas (03/08/00)

Transcrições de entrevistas com moradores do bairro, realizados pelos alunos do Curso de História da Universidade Cruzeiro do Sul, coordenados pela professora Ana Bárbara Pederiva, disponíveis nos arquivos doados por Paulo Fontes à Biblioteca Pública Raimundo de Menezes:

- Augusto Caldini
- Gilberto Gonçalves da Silva (29/04/00)
- Henriqueta Lopes Fernandes (13/05/00)
- José Damasceno de Souza (10/04/00)
- Josué Pereira da Silva
- Luiz Gerônimo Ferreira
- Sacha Arcanjo

REFERÊNCIAS

FONTES, Paulo. Um Nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

_____. Trabalhadores e cidadãos. Nitro Química: a fábrica e as lutas operárias nos anos 50. São Paulo: AnnaBlume e STI Químicas e Plásticas de São Paulo, 1997.

KOWARICK, Lucio. **Espoliação Urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1980.

MELLO, João Manuel Cardoso de e NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: Lilia Moritz Schwarcz (org.). **História da Vida Privada no Brasil - Vol. IV**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A história, cativa da memória? Para um pensamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, 34: 9-24, 1992.**

Disponível em: <http://www.ieb.usp.br/revista/revista034/rev034ulpianomenezes.pdf>, acessado em 28/01/10.

PAIVA, Odair da Cruz Paiva. **Caminhos cruzados. A migração para São Paulo e os dilemas da construção do Brasil moderno nos anos 1930/50.** Bauru/SP: Edusc, 2004.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, volume 2, número 10, 1992, páginas 200-212.** Disponível em <http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080> , acesso em 28/01/10.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, volume 2, número 3, 1989, páginas 3-15.** Disponível em <http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>, acesso em 28/01/10.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. **De Anchieta a Piassi, histórias dos confins da zona leste. Dados da Subprefeitura de São Miguel Paulista.** São Paulo, 2005. Disponível em <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/spmp/dados/historico/0001>, acesso em 29/01/10.

ROCHA, Antonia Sarah Aziz. **O bairro à sombra da chaminé. Um estudo sobre a formação da classe trabalhadora da Companhia Nitro química Brasileira de São Miguel Paulista (1935-1960).** São Paulo, 1992. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



Caio Tiago de Faria Ferreira

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e História pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Cursa Pós graduação em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC. Diretor de Escola na Prefeitura do Município de São Paulo.





ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLEIDE APARECIDA COSTA

RESUMO: Este artigo traz como objetivo o favorecimento de reflexões sobre a temática, primando pela qualificação e aumento da frequência da utilização de atividades que envolvam a arte na educação infantil, por meio da apresentação de argumentos que fortalecem essa ideia. O ensino da arte na educação infantil mostra como forma de abrir novas possibilidades de ações para as crianças, utilizando dos elementos que conduzem esta área de conhecimento para permitir que a criança se enxergue como pertencente ao mundo que a cerca e amplie sua capacidade de transformá-lo. A importância deste estudo se dá com a resignificação do ensino da arte nesta etapa da educação básica, com vistas a valorizá-la no cotidiano educacional. Conclui-se evidenciando que se bem estruturada as práticas pedagógicas, o ensino da arte infere no desenvolvimento integral das crianças e na forma delas se perceberem no mundo.

Palavras-chave: Aprendizagens. Desenvolvimento Infantil. Experiências. Possibilidades.

INTRODUÇÃO

O ensino da Arte faz parte do contexto de Educação Infantil e deve ser visualizada como uma área de conhecimento essencial para a formação humana das crianças.

Por vezes, o ensino da Arte na Educação Infantil é desvalorizado por práticas pedagógicas insipientes que trazem a Arte sem sua devida especificidade. É possível observar no cotidiano de Educação Infantil, a Arte sendo tratada como uma atividade de preenchimento de tempo livre ou como recurso auxiliar para a aprendizagem, de outros conhecimentos, que implica a falta de intencionalidades que tratam da essência da Arte e sua importância como linguagem expressiva para as crianças.

Assim, se torna essencial entender o que o ensino da Arte na Educação Infantil é capaz de promover e como deverão

ser organizadas as práticas pedagógicas para maximizar as aprendizagens significativas adquiridas pelas crianças, assim como a sua importância para a formação humana destas.

Neste contexto, o desenvolvimento deste artigo, foi utilizada uma pesquisa de revisão de literatura com análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre esta temática.

ARTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A Arte é um tema que encontra espaço para discussões no meio educacional. De acordo com Pedroso e Zanlorenzi (2020), as discussões que envolvem a Arte se encontram em um patamar de resignificação da sua importância na vida do homem. Se antigamente funcionava como um recurso comunicativo, por tempos retratou os costumes e concepções

sociais de determinada época e sempre traduziu sentimentos, pensar esta na contemporaneidade é apresentá-la como um importante instrumento de construção de conhecimento.

A Arte, segundo Pedroso e Zanlorenzi (2020) faz parte da essência humana e diferencia o homem dos outros grupos de seres vivos, pois nas obras existe uma força que perpassa o biológico humano, chegando a fatores que só podem ser exaltados pela alma. Esta Arte não vem desprovida de ligações com outras áreas de conhecimento, muito pelo contrário, se encontra intimamente ligada a diversas disciplinas, uma vez que o homem como ser integral é formado pelos aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos e a Arte contempla todos estes setores do desenvolvimento humano.

Ao falar sobre desenvolvimento humano com maior especificidade sobre a infância, Costa e Santos (2016) evidenciam que:

A arte é fundamental na formação das crianças, pois representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento (COSTA e SANTOS, 2016, p. 5).

A Arte no contexto educacional, permite momentos de autorreflexão das crianças que se sentem envolvidas com a visão de poder exteriorizar seus pensamentos e sentimentos utilizando dos meios que esta área do conhecimento oferece.

Dessa forma, o professor que atua na Educação Infantil deve conhecer sobre a Arte, se apropriar dos conhecimentos relativos a ela e entender as relações existentes entre o desenvolvimento infantil, visão de mundo, reflexão sobre o papel da criança no mundo realizada por ela própria e a Arte, para que esta seja valorizada e apareça com o maior frequência no cotidiano educacional embasada em intencionalidades que permitam que as crianças possam se desenvolver pela sua criatividade, imaginação e autonomia, respeitando sua individualidade.

As relações existentes entre Arte e desenvolvimento infantil atingem diferentes esferas. Para Rubio e Sani (2014), a Arte é uma forma de linguagem infantil. Por meio da Arte as crianças, ainda bem pequenas e sem domínio da oralidade, conseguem se comunicar com o outro, estabelecendo relações importantes para o seu desenvolvimento.

A importância da Arte para a expressão das crianças, também é foco de relevância trazido por Costa e Santos (2016) que afirmam que a expressão infantil como forma de dizer ao mundo seus sentimentos, pensamentos e se sentirem pertencentes a este espaço necessita da Arte para exteriorizar o que de mais profundo e puro a criança tem, favorecendo as relações que vai estabelecendo com os elementos que as cercam, concebendo formas de ser e estar neste mundo em que se encontra inserida.

Em complemento a esta visão, Pedroso e Zanlorenzi (2020, p. 6-7) enfatizam que:

Através da arte as crianças podem expressar suas vivências, ao desenhar, pintar, esculpir as crianças acabam selecionando aspectos de sua experiência que ela julga ser importante. Com isso ela acaba por fazer uma comunica-

ção significativa consigo mesma, selecionando aspectos do seu meio com que ela se identifica e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo.

Portanto, compreender a Arte como área de conhecimento que possibilita o desenvolvimento infantil é importante para valorizá-la no espaço educacional. Segundo Pedroso e Zanlorenzi (2020), a visão que tem se dado ao ensino da Arte na educação formal está empobrecido e pode estar relacionado a falta de conhecimento dos professores, pouca formação na área seja continuada, seja inicial, pouco material e pouco incentivo da gestão educacional.

Sendo assim, é necessário e urgente ressignificar o ensino da Arte nos espaços de Educação Infantil e trazer práticas pedagógicas que expressem esta área de conhecimento em toda a sua essência e possibilite o desenvolvimento integral das crianças, assim como a sua visualização de sujeitos sociais capazes de transformar o meio.

ARTE NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Arte na Educação Infantil tem uma importante função. Sobre isso, Pedroso e Zanlorenzi (2020) afirmam que as aprendizagens artísticas buscam a construção de um conhecimento que venha acompanhado do desenvolvimento natural das crianças, envolvendo os pilares humanos que se configuram como aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos. Por meio de práticas pedagógicas que valorizem a Arte, a escola desenvolve as crianças em sua integralidade, inferindo na consciência sobre os 5 sentidos humanos. Quando a criança tem contato com experiências que maximizem a potência dos seus sentidos, ela passa a enxergar por detrás do material concreto e utiliza da

sua imaginação para viajar em um mundo que lhe abre muitas possibilidades.

Em relação a isso, Rubio e Sani (2014) refletem sobre a necessidade da escola contemplar a natureza infantil, colocando que:

A verdadeira educação deve respeitar a natureza infantil. Se sua fantasia e sua emoção estiverem integradas em seu processo de desenvolvimento e conhecimento, a criança sentir-se-a respeitada e terá condições de ingressar em um mundo social e cultural. Se sua criatividade e sua crítica tiverem que ser dominadas e normalizadas, não haverá um desenvolvimento integral, mas apenas uma diluição de suas capacidades no que o outro concebe por civilização. (RUBIO; SANI, 2014, p. 9).

Para Antoniazzi, Bertolini, Soares e Hilgert (2016), é importante que a escola ressignifique suas práticas para garantir o desenvolvimento integral das crianças. As práticas de repetição, imitação, que trazem modelos prontos não são estimulantes para as crianças e limitam seu potencial criativo. Dessa forma, o acesso a um conhecimento que traga melhores delimitações sobre a importância da Arte e seu impacto no desenvolvimento infantil deve ser trazido para dentro das escolas para que as práticas pedagógicas se deem de maneira a atender as necessidades infantis e propiciar a aquisição de aprendizagens significativas.

Nos espaços de Educação Infantil, como evidenciam Costa e Santos (2016), as práticas pedagógicas que envolvem a Arte propiciam a maximização de possibi-

lidades de ações favoráveis ao desenvolvimento infantil. Ao oferecer o acesso e o contato com diferentes materiais e formas de conceber a Arte como linguagem humana, a escola amplia a visão de mundo das crianças, possibilitando que se encontrem dentro dele.

Neste sentido, como abordam Costa e Santos (2016), a criança na Educação Infantil necessita interagir com o outro e com o meio e, para isso, buscar formas de se comunicar com este espaço, utilizando das mais diversas linguagens. Todas as produções das crianças são Arte e como tal devem ser valorizadas no contexto educacional. Trazer as produções infantis para que sejam apreciadas por todos é mostrar para a criança que ela pertence a escola e que a deixa mais feliz e mais bonita.

Portanto, a Arte na Educação Infantil deve ser visualizada como uma área de conhecimento que desperta a essencialidade da criança, tudo que ela tem de mais profundo e que ainda não sabe como expor. Com a Arte, a escola possibilita que a criança se identifique dentro do mundo, compreenda sua função e atue sobre ele, permitindo o desenvolvimento integral.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE ARTE

O professor nos espaços de Educação Infantil tem um papel muito importante como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao ensino da Arte, segundo Antoniazzi et al (2016), este tem uma função fundamental na oferta de possibilidades de ações e criações infantis. Ele é responsável por organizar práticas pedagógicas que possibilitem às crianças o acesso às mais variadas formas de fazer Arte, estimulando-as para que experimentem cada uma delas.

Nesta perspectiva de função do professor no ensino da Arte na Educação Infantil, Pedroso e Zanlorenzi (2020) apontam para a necessidade de que este compreen-

da sobre as aprendizagens e desenvolvimento infantil para coordenar suas intervenções no cotidiano educacional. A respeito disso, os autores enfatizam que:

O professor deve atentar para que sua participação venha a respeitar os modos de aprendizagem individuais, considerando as peculiaridades de seus alunos e reconhecer que a formação em Arte, inclui tanto saberes universais como aqueles que se relacionam ao cotidiano do aluno. Com isso, podemos dizer que é o professor quem promove o fazer artístico, a leitura dos objetos estéticos e a reflexão sobre a Arte. Esse processo deve ter início bem cedo, com as crianças ainda pequenas, onde as mesmas podem observar todos os sons e imagens que os cercam, convivendo com as atitudes dos adultos, suas crenças, costumes e culturas. (PEDROSO; ZANLORENZI, 2020, p. 5)

De acordo com Costa e Santos (2016), o professor que atua na educação da infância deve propiciar atividades que envolvam a Arte de maneira a motivar as crianças a exteriorizar seus sentimentos e pensamentos. Para isso, é de suma importância a realização de um planejamento, o qual traz a intencionalidade da realização das atividades correlacionado aos objetivos que a Arte pode ofertar no que concerne a aquisição de aprendizagens. A partir do momento que oferta a atividade às crianças, este profissional orienta, observa, intervém quando necessário e avalia os progressos infantis.

Na perspectiva de Pedroso e Zanlorenzi (2020), é importante e necessário que o professor incentive as crianças a utilizarem a Arte para se expressarem, se policiando para não realizar intervenções que limitem a capacidade criativa das crianças. Esta ação possibilita que as crianças adquiram a percepção de autoconfiança, percepção esta fundamental para a compreensão de que são capazes de superar todos os limites que trará reflexo em outras situações do dia a dia.

O professor, para Antoniazzi et al (2016), tem como responsabilidade desenvolver o pensamento crítico das crianças, despertando suas visões para o mundo que as cercam. Esta criticidade envolve outros aspectos como a construção de ideias, o compartilhamento de saberes, as possibilidades de ações e todos estes fatores são importantes para as relações sociais que são estabelecidas tanto com o outro, como consigo mesmo e com o meio.

A criança, neste contexto, deve ter acesso a uma Arte que traga elementos que favoreçam perpassar a visão de contemplá-la, eles devem viver a Arte e utilizá-las como forma de comunicação, expressão e linguagem. Na ótica de Pedroso e Zanlorenzi (2020), a Arte traduz o universo das crianças, um mundo imaginário que se relaciona e vai permitindo a construção de um conhecimento, o qual a criança se percebe como centro e vai compreendendo tudo que tem a seu redor.

Em continuidade, Costa e Santos (2016) acrescentam que:

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e or-

ganizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras. (COSTA e SANTOS, 2016, p. 2)

Nas relações e interações que as crianças vão estabelecendo com o meio e com o outro, esta vai percebendo que há Arte em todos os lugares. Ao fazer sua Arte e visualizar esta no espaço, ela passa a se sentir como integrante deste meio com que interage constantemente. A Arte sensibiliza a criança, seja a sua produção ou a produção do outro. Portanto, o professor deve partir dos conhecimentos que já foram construídos pelas crianças em sua exploração sobre o mundo e buscar estruturar práticas pedagógicas que tragam novos conhecimentos para que as crianças agreguem ao seu repertório de aprendizagens, permitindo que tenham acesso a outros caminhos, ampliando seu conhecimento.

Ainda na vertente de Costa e Santos (2016), o mundo simbólico infantil toma vida quando as crianças usam da Arte para se expressar. Vale ressaltar que as aprendizagens infantis se dão nas interações que estabelecem com o outro e com o meio, portanto, esta Arte é fruto das necessidades que as crianças têm de se relacionar. O professor atento e sensível, assim como compreensível desta necessidade interativa das crianças, cria oportunidades de maximizar as experiências que vivenciam dentro do contexto educacional. Com isso, amplia a visão de mundo das crianças e a enriquece a construção de um conhecimento significativo.

Portanto, ao ter contato com variados meios, instrumentos e ferramentas da Arte, as crianças vão criando e produzindo obras, danças, atuações, entre outras áreas que estão inserida na área de conhecimento de Arte e se humanizando, pois percebem que possuem sentimentos, que seus sentimentos não são iguais aos

dos outros e assim estabelecem relações importantes para sua vivência social, entendendo que é parte integrante e importante deste mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos que compõem este artigo, foi possível perceber a importância da Arte como linguagem que possibilita a expressão de sentimentos e pensamentos das crianças, assim como tem uma função fundamental na comunicação das crianças com o outro e com o meio.

Contemplar práticas pedagógicas que envolvam a Arte e tragam um planejamento organizado em torno de intencionalidades que primam pelo desenvolvimento integral das crianças é essencial para que as práticas pedagógicas oferecidas sejam adequadas às necessidades infantis.

Dessa forma, a Arte deve ser valorizada nos espaços de Educação Infantil, uma vez que infere na formação humana das crianças e permite que elas se concebam com parte integrante do mundo, por meio da sua criação e liberdade de ação que promove autopercepção, ampliando suas aprendizagens significativas e construção do conhecimento de mundo, fundamentada nas interações com ele e com o outro.



Cleide Aparecida Costa

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Campos Salles (FICS); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP). Leciona na EMEI Dulce Hauck. Desde 2008 é Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIAZZI, Nádia Natyeli et al. **Artes visuais: educação infantil**. 14^o Encontro Científico Cultural Interinstitucional: O Empoderamento do Indivíduo, 2016. Disponível em: <<https://www.fag.edu.br/upload/ecci/anais/5b912664c097c.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

COSTA, Zuleika e SANTOS, Maria Alice Amaral dos. **A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento**. XV Seminário Internacional de Educação – SIE, 2016. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

PEDROSO, Juliane Grasielle e ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **O ensino da arte na educação infantil**. Disponível em: <<https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/106.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira e SANI, Jeane Aparecida do Prado. A Influência da Arte no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014**.



BRINCADEIRAS AFRICANAS NA ESCOLA

DANIELA MENDES FERREIRA

RESUMO: O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira deve e pode ser realizado desde a educação infantil, no espaço educacional, contudo, muitos professores acham difícil por falta de conhecimento, propor este tema em aula, ou até mesmo em projetos, atividades voltadas aos jogos e brincadeiras africanas. Porém o racismo ainda está profundamente enraizado em nossa sociedade e conseqüentemente, essas ações, vão ficando escondidas, esquecidas, resumindo-se apenas a uma semana ou um dia específico, como o da Consciência Negra. As atividades envolvendo cultura negra promovem a construção da identidade e valorização das crianças negras. Nesse sentido, este artigo contribui para mostrar o quanto as brincadeiras africanas e afro-brasileiras são importantes no espaço escolar, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Palavras-chave: Brincadeiras. Cultura. África. Ludicidade. Vivências.

INTRODUÇÃO

A contribuição do brinquedo e da brincadeira para a criança é de suma importância, pois se revela de forma simples, lúdica e espontânea em diversos ambientes agregando-se no desenvolvimento da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. 1998.)

Brincar é uma atividade complexa, que ultrapassa concepções, gerações, crenças e raças, por essa razão sua prática é considerada rica e diversificada, capaz de acolher a diversidade cultural.

Fazendo referência a isso Praxedes (2010) destaca que:

Como a escola é o espaço privilegiado de socialização e de convivência, é nela que se deve iniciar a nossa formação para a convivência com o outro não-idêntico, o diferente. A escola deve ser o exemplo de como queremos que seja a convivência nas outras esferas da vida social. (p.48).

Sendo assim, é importante apresentar jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras e sua importância na escola, pois essas atividades permitem as crianças entenderem a África e a cultura afro-brasileira, e as fazem compreender que o legado dessas pessoas está intimamente relacionado com a construção do nosso país e para sua herança cultural.

Logo, a escola deve ser um espaço diverso, que abarca diferentes culturas, e diante disso a Lei nº 10.639 / 03 e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, tornou possível o acesso a esses conteúdos, possibilitando uma nova abordagem da história dos negros, retratando suas contribuições ao longo da história de forma positiva, não com olhar eurocêntrico.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A brincadeira reflete valores. Uma criança, por mais inocente que seja, sabe quando uma brincadeira é má ou não. Brincando ela também aprenderá a respeitar esses valores de bem e mal, saberá o que lhe causa medo ou o que é divertido.

O brincar é manipulado pela criança que conduz a brincadeira e faz dela o que sua imaginação mandar. Nessas brincadeiras a criança continua se desenvolvendo, fisicamente quando suas habilidades motoras, andar, correr, saltar, parar, abaixar, etc., são conduzidos por suas fantasias de ser super herói ou uma princesa de contos de fada.

Sua imaginação, porém, é trazida para sua realidade. A criança brincando, imagina ser um super herói, mas um herói que vai salvar todas as crianças que estudam em sua escola, o auge é quando consegue salvar um adulto. Trazer sua imaginação para a realidade não é tarefa fácil, mas as crianças conseguem com as brincadeiras. Elas são crianças, vivem como crianças, brincam como crianças, mas estão no mundo onde ocorrem guerras,

onde há violência, então em suas brincadeiras ela relaciona suas fantasias com a realidade do mundo em que vive. Ela está brincando, mas não está no mundo da lua, e mesmo que esteja no mundo da lua, sua brincadeira a traz para o seu mundo.

As brincadeiras são linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo. O brincar é um fenômeno universal que tem atravessado fronteiras e épocas, passando por várias transformações, mas perpetuando-se na sua essência. (FRIEDMANN, 2006, p. 31)

O ato de brincar, também é uma forma de comunicação de quem brinca. A brincadeira fala coisas que quem está brincando talvez não consiga falar, não saiba dizer, que não consiga usar as palavras, ela diz muito em seu silêncio.

A vivência em ambientes educacionais nos mostra a cada dia que na brincadeira as crianças conseguem refletir problemas que passam em casa, a carência que sente em relação à família, seus anseios, etc. Percebemos quando uma criança não consegue se comunicar com palavras, mas quando ela começa a brincar ela conta a sua vida com todas as explicações.

Por essa razão, nos últimos anos, as crianças que presenciaram crimes, que foram vítimas de alguma crueldade, têm sido observadas em quanto brincam, pois quando o seu silêncio não pronuncia seus medos, não relata o que viu, o que sentiu, na brincadeira ela se transforma em testemunha crucial para determinar atitudes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfatiza que:

Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem, sabendo que estão brincando. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 1998. p. 27-28).

Ao brincar as crianças registram suas marcas, suas experiências, nos espaços onde brincam, além de tomarem novas iniciativas e reorganizarem suas ações partindo de experiências reais.

O contato, relação com o outro por meio das brincadeiras, faz com que a criança se aproprie e também crie novos signos produzidos pela cultura à qual pertence.

As ideias a respeito do brincar, enquanto uma atividade criadora evidencia a necessidade de refletir acerca do papel do mesmo nas rotinas dos educadores e educadoras que trabalham no espaço escolar. A importância da intencionalidade nas atividades educacionais e o comportamento do brincar na escola devem ter significado, construído pelo professor durante o planejamento e participação nas brincadeiras infantis na escola, reconhecendo a função criadora, cultura e social do brincar

A escola é o lugar onde várias referências culturais se encontram e se deslocam, ou seja, embora as escolas sejam repletas de diversidade, também são delimitadas por estereótipos e preconceitos, que definem barreiras e limites entre pessoas de diferentes origens étnicas. No en-

tanto, este é também um espaço necessário para a desconstrução, construção e reconstrução das partes e visões preconcebidas que constituem as diferentes matrizes étnicas do povo brasileiro, incluindo o povo africano.

Logo, incluí-las na rotina, planejamento e fazeres pedagógicos, é uma obrigação do professor para de fato, promover uma educação de qualidade, equidade e igualdade ao educando que recebe diariamente.

BRINCADEIRAS AFRICANAS NA ESCOLA, UMA PRÁTICA POSSÍVEL

As diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira, são compostas por descendentes de diferentes nações ou etnias, incluindo africanos, índios, europeus, orientais, entre outros, contudo, mesmo diante dessa pluralidade o que temos como referência cultural em relação ao conhecimento é o modelo europeu.

Na escola, é possível por meio da ludicidade, jogos e brincadeiras, fazer com que os alunos entendam e reconheçam o patrimônio africano e afro-brasileiros de uma forma agradável. Contudo, o trabalho envolvendo jogos e brincadeiras, devem ser planejados e organizados por professores que precisam entender e estar familiarizados com ele. Mas o que encontramos além falta de conhecimento é a resistência, para se trabalhar com o tema, jogos e brincadeiras são raramente utilizados em sala de aula, principalmente os envolvendo temáticas, conceitos africanos. Segundo. Cória-Sabini e Lucena (2012):

As brincadeiras tradicionais, ligadas ao folclore, refletem a mentalidade popular e expressam-se sobretudo pela oralidade. Como parte da cultura, essa modalidade de brincadeira perpetua os cos-

tumes e valores de um povo em certo período. O professor pode explorar essas situações, mostrando o contexto histórico, o tipo de relação estabelecida, as regras etc (p. 43-44).

Sendo assim, os jogos e brincadeiras africanas são de extrema importância, pois faz com que os alunos negros se sintam parte do processo, fazendo com que os mesmos não se sintam inferiores, em relação aos demais, além de propiciar a contato e a construção de conhecimento sobre a cultura e a contribuição desse povo para a história do nosso país. É sabido que a discriminação e o racismo existem no espaço escolar, prejudicando os negros e seus descendentes. Logo, a apreciação deve começar com respeito pelas diferentes raças do mundo, sociedade. Respeitar não é só não falar, não tratar essas crianças de forma diferente e não as deixar de lado, mas o mais importante é dar condições, acesso à educação e todos os benefícios de que os outros possam usufruir.

Na escola, as práticas de ensino devem visar a todos. O racismo pode existir em uma simples história, porque a maioria das histórias infantis tem príncipes e princesas, da pele clara e com fenótipos brancos, inferiorizando as crianças negras, fazendo com as mesmas sintam-se feias ou pouco atraentes. Nesta perspectiva, Cavalleiro, enfatizam que:

Averigua-se, por meio dos estudos e pesquisas, que é característica do sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos (as) negros (as) com o sistema escolar. [...] a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos,

tais como preconceito e a discriminação raciais. Assim, alunos (as) negros (as) encontram-se em um cotidiano sistematicamente agressivo e prejudicial ao seu desenvolvimento emocional, cognitivo e intelectual, fato que nega, portanto, a existência dos direitos humanos com universal (CAVALLEIRO, 2017, n.p.).

É extremamente importante que professores e educadores utilizem estratégias de ensino que possam promover o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio de contação de histórias, jogos, infantis, onde os personagens são crianças ou adultos negros, para que as crianças negras sintam que fazem parte da sociedade, bem como crianças de outras etnias, também possam vê-los como semelhantes, e para romper com a visão eurocêntrica sobre a história do nosso país.

Segundo Rosa e Ventura (2011), o trabalho com histórias como Mãe África, Lenda do Tambor Africano, Chico Rei e Meninas Negras, são inspiração para o trabalho com cultura africana e afro-brasileira, estimulam a imaginação e a criatividade das crianças. Além de propiciar, o desdobramento de outras atividades como reconto das histórias, configuração de painéis para visualizar parte da mesma, entre outros.

Alguns jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras como: Terra-Mar (Moçambique) Uma longa reta dever ser riscada no chão. De um lado se escreve terra, do outro mar. No início, todas as crianças podem ficar do lado terra, ao ouvirem: Mar! Todos devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem: Terra! Pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai. O último a permanecer sem errar vence. Ampe (Gana) Um jogador é o líder. Os outros estão em um semicírculo. O líder fica de frente para o jogador que

se encontra em uma das extremidades do grupo. O líder e o jogador batem palmas, pulam, e depois saltam e colocam um pé à frente. Se colocarem os pés diferentes, o líder se ome para o próximo jogador e começa a mesma rotina. Um ponto é marcado cada vez que o líder é bem-sucedido. Cada jogador toma um rumo como líder. Ganha quem obtiver mais pontos. Meu querido bebê (Nigéria) Um jogador é escolhido e sai. Os outros escolhem outro jogador para ser o bebe. O “bebê” deita no chão e os outros jogadores desenharam seu contorno. O “bebê” se junta aos outros jogadores, o jogador que saiu volta e tenta determinar quem é o “bebê”, baseado no contorno desenhado. Se acertar pontua e continua uma nova rodada, caso contrário, outro “bebê” assumira o seu lugar. Ganha quem conseguir mais pontos.

Brincadeiras como essas, podem ser trabalhadas nas escolas, possibilitando as crianças o contato com a cultura e história da África, o reconhecimento de sua raça, não como mão de obra escrava, mas sim, como parte fundamental para construção histórica e cultural do nosso país.

Além de combater o racismo, é preciso perceber a valorização da cultura negra na relação entre crianças, jovens e adultos. Durante a brincadeira a boneca negra precisa ser colocada no colo de uma criança negra para representar essa criança, da mesma forma, esta boneca precisa ser colocada no colo de uma criança não negra para que ela possa brincar demonstrar amor, cuidado e carinho por uma boneca que não se parece com ela, aprendendo desde cedo, que as diferenças entre todas as pessoas requerem igual respeito e atenção.

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, nos livros didáticos esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à idade adulta com total rejei-

ção à sua origem racial. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistência (CAVALEIRO, 2004, p.122).

Nas escolas, a cultura europeia ainda é supervalorizada, provocando a desvalorização da cultura africana impactando na marginalização desse grupo de alunos, o que muitas vezes leva à evasão ou reprovação por falta de representação.

Os conflitos étnicos recorrentes na escola, são uma excelente oportunidade para os professores mediar as discussões sobre a cultura africana e afro-brasileira, pois mostrarão que a diversidade não é um fator hierárquico entre os seres humanos, mas, um fator de complementaridade e enriquecimento humano em geral; Podendo, ajudar um aluno discriminado, permitindo que ele assuma seus atributos distintos com orgulho e dignidade, especialmente quando tais distinções são introduzidas negativamente e ferindo seus direitos humanos.

Logo, se faz necessário conhecer, reconhecer, respeitar, valorizar e, principalmente, vivenciar as diferentes manifestações socioculturais africanas e afro-brasileiras. A escola é um espaço que é direito de todas as raças. Mas esse é um direito que para ser respeitado não basta a presença física de seus descendentes na escola. Precisamos expandir o olhar para além dos escravos negros e reconhecer seus descendentes em esferas como literatura, música, artes cênicas, artes plásticas, ciência, medicina, jornalismo, diplomacia, guerra, política, religião, e por meio da ludicidade podemos construir esse espaço, ressignificando o olhar do aluno.

O espaço escolar, deve ser portas de conhecimento estruturas e valorizações da liberdade e cultura integrando a responsabilidade da escola, família e sociedade, por meio de reflexão das práticas

pedagógicas como instrumento de desconstrução de paradigmas e valorização da cultura africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras produzem experiências educativas como a construção coletiva de regras para determinadas brincadeiras, portanto, proporcionam o desenvolvimento de diferentes atitudes, possibilitam ao educando conhecer diferentes valores, podendo apreciá-los e experiênciá-los, já que por meio das brincadeiras, e até mesmo dos brinquedos que serão utilizados, encontramos marcas culturais diversas.

Acredito que, sendo assim o professor deve enxergar a escola como um lugar não apenas de reprodução de relações alienadas e alienantes, mas sim como um lugar que de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação, de reconhecimento de si.

Poucos jogos, brincadeiras e outras atividades Africanas e Afro-brasileira são desenvolvidas no espaço escolar. Os professores que atuam nessas etapas do ensino devem compreender e propor essas atividades em sala de aula, pois, além de ajudar as crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento, também faz com que as crianças negras percebam e se reconheçam dentro da sociedade.

Ao se trabalhar com jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, as crianças negras, principalmente da educação infantil e do ensino fundamental, se apropriam dos saberes dos jogos, e da cultura africana, bem como, percebem que os negros deixaram contribuições riquíssimas

para o nosso país, além de promover a diversidade étnica e cultural no espaço educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil - Formação Pessoal e Social**. Brasília: MEC/SEF, v.2 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **O Combate ao Racismo e ao Sexismo como Eixo Norteador das Políticas de Educação**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf> acesso em 25 jul.2017.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar: Brincadeiras e Jogos Tradicionais**. São Paulo, 2006.

PRAXEDES, W. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. In: COSTA, L. G. (org) **História e cultura afro-brasileira**. Maringá: Eduem, 2010, p. 39-54.

ROSA, I. M.; VENTURA, A. L. **Brincando com a cultura africana**. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - PUCPR. Curitiba, PR: 2011.



Daniela Mendes Ferreira

Formada no Magistério (CEFAM, 2005). Graduada em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, Artes pela Faculdade FAMOSP e Pós graduada em Educação Inclusiva. Atua na educação da rede pública há 15 anos. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DJANINE ALMEIDA DE AMORIM

RESUMO: O presente artigo dialoga sobre o papel e a importância da escola na desconstrução do racismo a partir da educação infantil. Em face das demonstrações de intolerância humana presentes no mundo contemporâneo, discutir as desigualdades torna-se primordial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. Um primeiro passo, diz respeito à autoafirmação de que somos um povo racista, originários das desigualdades estruturais e do negativismo étnico-racial. Outro ponto seria o desenvolvimento de uma educação antirracista, que possa compreender e discorrer sobre as lacunas sociais que permeiam as relações e fomentam as injustiças, o preconceito e as discriminações de cor, raça, credo, etc. Educação essa, que deve ter início logo no primeiro contato da criança com a escola. Por mais que se negue, o Brasil é um país racista. Boa parte dos brasileiros desconhece ou repudia sua própria história, marcada pela miscigenação de raças e multiculturas. A grande massa privilegiada que se intitula branca, não admite a existência do racismo, mas pratica a dominação racial e normaliza os privilégios de poder, frequentemente. Abordar as relações étnico-raciais deve ser uma prioridade durante o processo educativo, já que o racismo está presente entre as crianças, negando identidades, suprimindo sentimentos, difundindo estereótipos e preconceitos inerentes da colonização eurocêntrica equivocada e excludente, a qual fomenta o ódio e a injustiça em prol da supremacia branca. Promover essas discussões no universo infantil implica em desconstruir tais condutas, gerando uma escola democrática, que valorize as relações de cuidado, afeto e empatia, de modo a impulsionar uma educação humana, libertadora, significativa, íntegra e de qualidade, proporcionando a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Direitos. Diversidade. Equidade. Igualdade.

INTRODUÇÃO

O conceito de racismo baseia-se na discriminação ou preconceito motivados pela cor da pele ou etnia, pressupondo que uma raça é especificamente superior a outra. Pode se manifestar de várias maneiras: violência, difamação, abordagem, desconfiança, hierarquia, injúrias, em

qualquer que seja a situação as ações e constatações são, geralmente, tratadas com normalidade.

A história mostra que a expansão marítima e comercial¹ ocorrida nos séculos XVI e XVII, motivada pela colonização, deu início à escravidão e ao genocídio dos povos negros e indígenas. Momento em

1 A partir do século XV, sob a liderança de portugueses e espanhóis, os europeus começam um processo de intensa globalização, a chamada Expansão Marítima. Este fato também ficou conhecido como as Grandes Navegações e tinha como principais objetivos: a obtenção de riquezas (atividades comerciais) tanto pela exploração da terra (minerais e vegetais) quanto pela submissão de outros seres humanos ao trabalho escravo (indígenas e africanos), pela pretensão de expansão territorial, pela difusão do cristianismo (catolicismo) para outras civilizações e também pelo desejo de aventura e pela tentativa de superar os perigos do mar real e imaginário (Brasil Escola, 2020).

que os europeus passaram a elaborar teorias sobre a hierarquia entre as raças dominantes e dominadas, desenvolvendo a tese de que faziam parte do topo de uma pirâmide e respectivamente viriam os asiáticos, indianos, indígenas e negros, surgindo assim as primeiras hipóteses racistas, onde somente os brancos governavam e os negros serviam. Com a abolição dos escravos no século XIX, o racismo ganha uma característica mais científica e camuflada, em meio a testes e teorias dominadoras que justificavam a supremacia da raça branca sobre a negra, desencadeando ações discriminatórias, excludentes e violentas como do nazismo e seitas religiosas que marcaram a sociedade pela segregação racial. No Brasil, o racismo também tem origem na utilização da mão de obra escrava durante a colonização. E mesmo após a abolição, não houve efetivamente a inserção dos negros libertos na vida social, política, econômica e cultural do país, pelo contrário, foram mais uma vez marginalizados, excluídos e perseguidos por seus hábitos e costumes de matrizes africanas.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de traba-

lho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (BRASIL. Ministério da Educação, 2005, p. 46)

A diversidade cultural brasileira é indiscutivelmente complexa, nunca se falou tanto em cultura como hoje, porém as diferenças socialmente construídas ainda prevalecem e se sobrepõem de forma negativa, desagregadora, destrutiva e autocrata, por meio de ações discriminatórias e opressoras. A partir de então, passam a reverberar os indícios do multiculturalismo brasileiro, presente nas reflexões e manifestações culturais mundo a fora. O multiculturalismo é marcado pela coexistência de várias culturas num mesmo território, defendendo o ideal de convivência, valorização e respeito entre todos os povos que nele habitam, condenando padrões e a uniformidade das especificidades humanas, enaltecendo a singularidade de cada indivíduo em defesa da equidade entre as diferentes nações.

Para Cavalleiro (2010), um dos desafios brasileiros para o milênio é garantir a igualdade de oportunidades através de um modelo de democracia substancial, que possibilite a convivência positiva, elevando a autoestima e a condição de pertencimento dos grupos discriminados, “em especial, tornar a escola um espaço adequado à convivência igualitária”, desconsiderando sentimentos de superioridade interiorizados pelas relações familiares e ofensivos às crianças negras matriculadas nas instituições de ensino.

DESCONSTRUINDO O RACISMO

Partindo do pressuposto de que a escola é um local privilegiado para a promoção e a socialização de práticas e cul-

turas numa esfera pública, as práticas educativas antirracistas no ensino de base podem contribuir significativamente na formação de indivíduos mais conscientes e conseqüentemente oportunizar a participação efetiva dos negros como membros pertencentes de nossa nação. Problematizar e reconstruir significados a cerca do racismo em sala de aula possibilita ações inclusivas e novas oportunidades. Refletir sobre o papel da escola na desconstrução do racismo implica considerar a Lei 10.639/ 2003², como marco inicial das discussões antirracista e estigmatização do negro diante do eurocentrismo. Desde o início da escolarização, é preciso apresentar a cultura africana de forma não estereotipada nem degradante, sobrepondo as ideologias impostas pela práxis, trazendo para o ambiente educativo, materiais que possam colaborar com conceitos e vivências antirracistas, valorizando as especificidades de cada um, evitando associações históricas de escravidão, pobreza e miséria, as quais deturpam e enfraquecem a autoestima e a construção da identidade nas crianças negras.

Levando-se em conta que a Educação Infantil é o primeiro ambiente de convívio institucionalizado e coletivo que a menoridade tem acesso, promover práticas pedagógicas que minimizem conflitos raciais e incentive o respeito ao outro proporciona a valorização e a aceitação positiva das diferenças étnicas e raciais.

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base

no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre (BRASIL. Ministério da Educação, 2012, p. 09).

Há a ideia de que, no âmbito da primeira infância não existe a discriminação e o preconceito não perdura, no entanto o enaltecimento de fenótipos quanto ao pertencimento racial são constantes no cotidiano escolar dos pequenos e merecem uma atenção especial por parte dos educadores, já que a construção do respeito e aceitação à diversidade são componentes importantes durante a construção da identidade dessas crianças. Repensar as ações didáticas no ensino básico incluindo perspectivas de igualdade étnico-racial, intervenções qualificadas por parte dos profissionais servem para ressignificar e reformular atitudes diante da diversidade cultural presente em nosso meio, beneficiando negros, brancos e construindo um futuro melhor para todos nós. No entanto, são muitas as dimensões que precisam ser consideradas, pois conhecer as lutas, origens e histórias da população negra, reconhecer as heranças africanas e leis estabelecidas em nosso território, são pontos fundamentais para dar início às mudanças de paradigmas e pré-conceitos enraizados na formação da nossa sociedade. Mudanças essas, que possam superar as desigualdades e possibilitar a desconstrução de práticas excludentes, violentas e eurocêntricas que estimulam o racismo estrutural. Todavia, trata-se de um enfrentamento coletivo e não só da escola, de uma reaprendizagem ética e estética.

2 A Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira (Brasil Escola, 2020).

A aplicação da Lei nº 10.639/03 requer uma reflexão sobre alguns conceitos como racismo, raça, autoestima, cidadania, ações afirmativas, religiosidade, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial, resistência, gênero e sexualidade, entre outros -, para dar sustentação às novas intervenções na área educacional. Para se pensar a escola cidadã como um espaço de vivências sociais norteado pela possibilidade de construção de uma convivência democrática, é necessário conhecer essa diversidade e os fatores que a negaram na política educacional (São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação, 2008, p.20 e 21)

Na escola, o racismo se manifesta na ausência de um currículo multicultural, organizado de modo a valorizar as múltiplas diferenças culturais e ressignificar modelos enraizados, revertendo a ideia de neutralidade e homogeneidade predominantes historicamente, compreendendo os conflitos, contradições e reivindicações das lutas e representatividade negra, silenciadas ao longo do tempo pela hegemonia eurocêntrica. Repensar o problema sem ausentar-se da responsabilidade de mudança interior, exige do professor foco nas discussões e estratégias didáticas que promovam o respeito mútuo, refletido nas experiências e trocas entre brancos e negros independente de sua posição social ou hierárquica, seja ela qual for, sem se omitir ou se calar diante dos desafios e conflitualidades que fazem parte do cotidiano escolar e suas especificidades.

O Currículo da Cidade de São Paulo traz como princípios fundamentais a equidade, inclusão e integralidade, defendendo a igualdade de oportunidades para todos, reconhecendo a diversidade e garantindo direitos fundamentais para um desenvolvimento integral e emancipatório.

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um (São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação, 2019, p. 20).

Por ser um processo social, a educação ocorre num âmbito comunitário e de partilha, estabelecendo inter-relações importantes para a formação da cidadania e da vida em sociedade. Para a educação infantil especificamente, o Currículo

da Cidade aponta para os elementos da vida em conjunto (territórios e cultura), e de modo intencional, abre um leque de oportunidades de aprendizagens, articulando saberes, linguagens, práticas e conhecimentos, assegurando o acesso, protagonismo e a interação entre bebês, crianças e adultos, fundamentados por princípios, éticos, políticos e estéticos, acolhendo as diversidades, respeitando e valorizando as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante das inúmeras batalhas e opressões sofridas pelos negros ao longo da história, garantir os direitos de igualdade, respeito e valorização da classe se traduz em uma tarefa constante que deve ser iniciada já na educação infantil. Onde o trabalho com crianças favorece a socialização e a interação do sujeito com o meio e seus pares. Estimular situações de aprendizagens que envolvam a diversidade, o preito às diferenças de cor, raça e cultura é um caminho para erradicar o preconceito e a discriminação na sociedade racista contemporânea. Fruto de uma emancipação europeia difusa, que dominou e domina ainda hoje uma história, regada por abusos de poder, segregação e marginalização baseadas na cor da pele de um indivíduo. Fato inaceitável em uma nação que luta por igualdade de direitos e melhores condições de vida para todos.

O trabalho em sala de aula precisa estar pautado na promoção da igualdade, equidade e empatia entre os sujeitos, propiciando um ambiente saudável para as relações de afeto e deferência, pois por muito tempo crianças negras sentiram vergonha de suas origens e cor, isolando-se e calando-se nos espaços comuns para não sofrerem preconceitos.

Contudo, cabe ao educador debater temas antirracistas e criar estratégias pedagógicas que possam viabilizar a compreensão de concepções e perspectivas inclusivas de um currícu-

lo multicultural e libertador.

Discutir as relações étnico-raciais é prioridade no processo educativo, já que o racismo se faz presente entre as crianças, negando identidades, suprimindo sentimentos, difundindo estereótipos e preconceitos inerentes da colonização eurocêntrica equivocada e excludente, a qual fomenta o ódio e a injustiça em prol da supremacia branca. Trazer essas discussões para o universo infantil implica desconstruir tais condutas, gerando uma escola democrática, que valorize as relações de cuidado, afeto e empatia. De modo a impulsionar uma educação humana, libertadora, significativa, íntegra e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL ESCOLA. **Expansão Marítima Europeia**. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historiag/expansao-maritima-europeia.htm>> Acesso em: 20/11/2020.

_____. **LEI 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <<https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>> Acesso em: 20/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-63903>

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. n.p. Disponível em: < <https://ler.amazon.com.br/?asin=B00AEFTV10>>.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas**

de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008. 240p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculo da cidade : Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 224p.



Djanine Almeida de Amorim

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Guarulhos, pós-graduada em Educação Empreendedora pela Universidade Federal São João Del Rei – MG, em Educação Infantil pela Faculdade São Luiz, em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid e em Gestão Ambiental pela Faculdade Campos Elíseos. Atua na área da educação como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I nas redes



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

ELAINE CRISTINA DOS SANTOS ROCHA

RESUMO: A educação possui grande importância, considerando a formação de pessoas e o respeito às condições pessoais, limitações individuais e valores. Este trabalho tem como objetivo analisar práticas pedagógicas, para auxiliar o Educador na formação de estudantes com características atípicas, utilizando a música como fator principal, possibilitando, assim, ser ferramenta de socialização, aprendizado e autoestima, sem impor um padrão pronto como modelo, na intenção de diminuir práticas de exclusão. A análise visa pensar a música na perspectiva da inclusão, tendo a reflexão teórica como base no desenvolvimento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Aprendizagens. Educação. Dificuldades. Possibilidades. Vivências.

INTRODUÇÃO

A música é a arte de expressar sentimentos através do som, além de estar presente na civilização desde os primórdios, a música é parte integrante da vida. Hoje faz parte da mídia sendo utilizada como linguagem de comunicação, existindo como produção cultural.

As primeiras manifestações encontradas como provas concretas sobre a música surgiram através de exploração realizadas em cavernas e encostas com pinturas rupestres, onde estavam presentes imagens representativas de danças e ritmos diversos, diferentes fontes arqueológicas, em pinturas, gravuras e esculturas, apresentam imagens de músicos, instrumentos e dançarinos em ação; no entanto, não é conhecida a forma como esses instrumentos musicais eram produzidos.

A harmonia musical possui a capacidade estética de traduzir os sentimen-

tos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação. A música é a mistura da linguagem local e global.

Toda essa fonte rica que é a música pode ser utilizada como instrumento poderoso ajudando muitas pessoas, em especial, aquelas que tenham alguma deficiência, colocando-se como recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento cognitivo e motor de uma criança ou um adulto.

Se a estimulação é importante para qualquer criança com ou sem atraso no desenvolvimento, a criança com Síndrome de Down tem essa necessidade muito mais inerente de experimentar situações e conviver com pessoas diferentes às de seu ambiente. O desenvolvimento de uma criança se dá por meio de descobertas de si mesmo e do mundo que a rodeia a cada nova experiência (JANAÍNA; et. al. Abril, 2017 p.35)

O repertório sonoro ou “identidade sonora” da criança inicia-se ainda no útero materno, ouvindo o som dos batimentos cardíacos da mãe, durante as conversas dos pais ou sentido através das vibrações provenientes do ambiente externo. Esse repertório aumenta durante a vida, porque a música e os sons estão por toda a parte.

A criança manifesta, nos anos iniciais, o desejo de movimentar os objetos e brinquedos que é ofertado, assim acontece o interesse pela música, seja através de uma simples canção de ninar, o contato inicial propicia o desenvolvimento para o gosto da arte musical, além de ser útil para a aquisição da motricidade, desenvolvimento auditivo e estimulação intelectual e afetiva.

A música é uma manifestação humana, uma forma de linguagem, na qual pode-se encontrar significado e beleza por meio dos sons, da improvisação, da apresentação e da audição. Ela aproxima as pessoas e famílias, estabelece recordações e sentimentos. A música é um produto, um material real e ao mesmo tempo imaginário e sem limites. Está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc., e é um elemento que auxilia no bem-estar das pessoas (BRUSCHIA; et. al. 2010).

Pode-se dizer que a música exerce grande influência, de maneiras diferentes, no corpo humano e emocionalmente, dada a importância de envolver a música em planejamentos e projetos educacionais específicos, levando para sala de aula a necessidade de apresentação de diversos ritmos e conceitos musicais, observando que, de acordo com a comunidade local, há um ritmo musical preestabelecido.

A música pode proporcionar experiências únicas e diversas no ser humano, agregando a música durante atividades pedagógicas ou, até mesmo, utilizando-a como atividade diversificada com crianças que possuam deficiências, ampliando as práticas educacionais ao possibilitar no-

vas ideias no contexto escolar e sobre a forma de ensinar a música, trazendo, assim, momentos de prazer ao educando com intenções e objetivos específicos no desenvolvimento de cada criança envolvida.

Segundo , "a música expressa o que não pode ser dito em palavras daquele que não pode permanecer calado". A harmonia das notas e o sentimento, as lembranças que cada composição traz, mesmo sendo uma simples canção infantil, apresentada na infância, inspiram a criar memórias, podendo ser nunca apagadas.

A contribuição da arte musical para formação inclusiva de pessoas com deficiência, contribui com um atendimento de qualidade, acrescentando ao educador diversas experiências e ao educando além do desenvolvimento cognitivo e emocional, o prazer e a sensibilidade compondo o indivíduo em seu modo de pensar, valorizando já seu contexto histórico e cultural.

Para isso, este artigo visa selecionar e analisar práticas pedagógicas para auxiliar na formação e desenvolvimento de crianças e adultos com algum tipo de deficiência sem impor um padrão, visando o bem-estar e a diversidade cultural entre os alunos.

A metodologia utilizada será de uma Obra Literária, bibliográfica “Pedagogias em Educação Musical” com diversas obras de forma inédita e trabalhos de dez grandes Pedagogos Musicais, como: Émile Jaques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Edgar Willems, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki, Gertrud Meyer Denkmann, John Paynter, Raymond Murray Schafer e Jos Wuytack, mostrando compreensões às concepções de Educação Musical que existe na atualidade, além de imenso valor histórico, múltiplas formas de pensar e atuar no ensino musical. Essas pedagogias constituem parte da história e dos fundamentos da educação musical e conhecê-las é também um modo de compreender melhor a nossa educação.

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

A inclusão de pessoas com deficiências sempre foi um grande desafio no âmbito escolar que aos poucos está avançando através de novos estudos, conhecimentos e formações para os educadores; diversos são os documentos que foram elaborados durante o processo de avanços e conquistas do movimento da inclusão.

A educação é muito importante na formação de gerações de valores como tolerância e valorização da pluralidade cultural. Porém, sabe-se que no ambiente escolar, os alunos que não se encaixam no “padrão” enfrentam muitas dificuldades na socialização, por causa da não aceitação, que muitas vezes refletem em seu processo de aprendizagem.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

A autora acredita que com devidas estratégias e adequações pedagógicas, os alunos passem a ser incluídos e aceitos no espaço escolar em sua forma natural de ser e agir. Hoje a diferença está cada vez mais presente na consciência e no dia a dia dos professores. Ter presente a dimensão cultural é de extrema importância para potencializar processos de aprendizagem mais produtivos que sejam mais significativos a todos os educandos.

No documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foi à resolução n. 02, de 11/09/2001. Indica que inclusão é

a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida.

No Brasil, a Educação Especial aparece pela primeira vez na LDB 4.024/61, mostrando que a educação dos excepcionais deve enquadrar-se no sistema geral de educação. Na lei 5.692/71, foi previsto o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou intelectuais e ou superdotadas.

Porém, confirma-se que o processo de inclusão passa a ser de fato discutido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que oficializou no Capítulo V, artigos 58 ao 60, os passos para que as instituições de ensino adaptassem a estrutura física e adequassem os currículos, especialmente os das licenciaturas, para atender nas salas de aula do ensino regular os alunos público-alvo da Educação Especial.

Na Declaração de Salamanca discorrem sobre a questão central da inclusão das crianças, jovens e adultos no sistema regular de ensino, além de tratar de princípios, políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais repercutiram de forma significativa. Pode-se dizer que diversos documentos foram elaborados para a melhoria e estabelecimento da inclusão no Brasil. Por isso, a luta pela escola inclusiva que atenda a todos indistintamente continua.

Segundo o texto da Convenção de Guatemala “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção” (BRASIL, 2001, p.2).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 214 A (III) da Assembleia geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo primeiro foi estabelecido a igualdade de dignidade e direitos entre todas as pessoas, completamente em seu artigo II onde diz que

toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

Pode-se assim constatar um esforço mais concentrado no objetivo de inclusão social de todas as pessoas a partir da elaboração desta declaração citada acima, mostrando em seu corpo as palavras “Toda pessoa”, citadas por diversas vezes demonstrando que a busca pela igualdade entre os seres humanos é o seu principal objetivo.

Nesta direção, assim como a leis para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino, existem leis para o ensino de música, hoje obrigatório na educação básica, deve ser conduzido de forma a proporcionar aprendizagem significativa em música para todos, sem discriminação. Esta é uma tarefa árdua que exigirá um esforço na formação e capacitação ao educador musical, esta realidade não é diferente para o professor de música, que

hoje enfrenta uma dupla tarefa a abertura de novos espaços de atuação nas escolas de educação básica, a partir da Lei 11.769, e o desafio da inclusão escolar.

Segundo Brécia (2003) a musicalização é um processo que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico e o prazer de ouvir música. Através dessas atividades o ser humano exerce sua capacidade de memorização, concentração, atenção, além de deixar aflorar sua imaginação, entender conceitos como o respeito ao próximo, socialização e afetividade.

Portanto, de acordo com o Referencial Curricular 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 música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. 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, principalmente.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Sabe-se que a formação do professor de música nos cursos de graduação frequentemente não inclui disciplinas ou práticas destinadas às demandas da escola pública, principalmente quando se trata da educação inclusiva. Este é um te-

ma que precisa ser debatido com frequência no mundo acadêmico e nos espaços de discussão da educação musical. Existe uma série de questões complexas que permeiam a formação do professor, muitas vezes, envolvendo situações conflituosas.

Segundo Albuquerque, por exemplo, alguns questionamentos sobre a prática do professor de música “podem envolver demandas relacionadas com o currículo dos cursos de graduação e com as políticas de formação para o ensino de arte na escola, em especial, a música” (2012, p. 89-90).

A formação para os professores de música e pedagogos é de extrema importância, além do suporte com recursos e materiais necessários para aulas de qualidades e planejamentos e projetos significativos.

Através de planos de aulas e planejamentos faz-se necessário de um espaço adequado e organizado onde possam explorar o ambiente e o que nele conter, como instrumentos musicais, que pode ser construído pelos próprios educandos. É essencial conhecer a realidade de cada escola e alunos, pois esses detalhes influenciam na abordagem, além do tema trabalhado, para então concluir a linguagem trabalhada, ainda assim algumas características serão as mesmas em todas as realidades encontradas.

“No currículo escolar o multiculturalismo não deve constituir-se como um adendo, mas horizonte de trabalho. Ele deve impregnar estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhados em aula pelo educador” (SILVA; PRIMÃO; ALEXANDRE, 2012, p.296). É papel do educador ser pesquisador de sua prática. Este deve construir em seu cotidiano perspectivas que resultem alternativas, que valorizem a todos, na tentativa de conter os estereótipos e recusarem-se ao congelamento das identidades.

“Sobre o multiculturalismo na educação e o educador, a partir de uma pers-

pectiva de reconhecimento das pluralidades culturais, visualiza-se desafios postos a prática do profissional no contexto escolar” (IBDEM, p. 295).

O professor, a partir de uma postura crítica, deve aceitar o diferente, as diferenças, mas também deve reconhecer as situações em que “essas peculiaridades podem atentar contra a saúde, o bem-estar ou a dignidade da pessoa humana” (WERNECK apud SILVA; PRIMÃO; ALEXANDRE, 2012, p. 298).

O professor em sala regular se põe todo tempo como um mediador, uma vez que as diferenças estão expostas, entendendo e passando a todos que perante a lei são todos iguais, cidadãos de direitos e deveres.

É importante que o educador saiba sobre todos os tipos de perspectivas que o multiculturalismo pode ser compreendido, bem como todos os objetivos principalmente os multiculturais que se deseja alcançar. Nada impede que o educador faça uso de várias práticas e estratégias através da música.

De acordo com o Referencial Curricular deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e

forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, V.3, p.49).

São importantes as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes.

O trabalho com música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades, como de ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

São de extrema importância as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes.

O DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Martenot (1970) defende que a música precisa estar presente em todas as etapas do desenvolvimento da criança, desde o nascimento. Ele afirma que cantar e/ou tocar um instrumento permite a liberdade de expressão que é fundamental no desenvolvimento humana.

Os estudos de Martenot (1970, 1979 e 1957) apontam que na pri-

meira infância é fundamental que as crianças tenham contato regular com canções.

A repetição de um mesmo repertório é importante para o desenvolvimento do senso rítmico, a partir da vivência corporal global, associado ao balanço natural, para transmitir uma impressão de segurança, que remete ao amor materno. (MAURICE MARTENOT, 1970, P.162).

Contudo, o autor afirma que o resultado musical de uma criança cantando não representa “em termos absolutos, o desenvolvimento do sentido musical” dessa criança, isso porque muitas crianças não emitem com precisão os intervalos e/ou o registro musical que perceberam auditivamente. Assim, o canto precisa estar presente nas atividades lúdicas das crianças, sem que haja cobranças.

Segundo o Referencial Curricular Nacional a expressão musical das crianças é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical.

Segundo o método Jaques - Dalcroze (1910) a rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade. O professor não deve perder de vista que a rítmica em si não constitui um fim, mas um meio para fazer relações, um caminho para a educação musical.

Contudo para o desenvolvimento do pensamento musical e da memória musical segundo Martenot (1970), há um processo que inicia quando a criança pequena escuta canções sem palavras, e reconhece esse movimento melódico, ainda que não possa repeti-lo.

A memória musical é constituída, portanto, do desenvolvimento cumulativo de diferentes memórias auxiliares como visual e tátil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em várias pesquisas feitas a respeito do assunto abordado, além de leituras realizadas, pode-se notar que a música é uma excelente ferramenta para a inclusão como progresso social e educativo.

Várias escolas já fazem da música como uma estratégia para o desenvolvimento de crianças e adultos com deficiências, algumas utilizam a música propositalmente e outras fazem uso da música sem perceber a grande proposta pedagógica que possui.

Pode-se perceber em algumas escolas a precariedade, como falta de recursos e até mesmo formação para os professores de música, onde poderiam obter conhecimento acadêmico que daria mais estratégias para seu planejamento.

Este trabalho buscou analisar como a música é compreendida e explorada no âmbito escolar com crianças, jovens e adultos deficientes.

Portanto as contribuições deste estudo despertou durante o processo de pes-

quisa a vontade de se buscar novas técnicas para uma melhoria e aproveitamento da música como atividade inclusiva, sendo assim, as atividades com música contribuem para o desenvolvimento no convívio dos educandos no meio social, abrangendo os aspectos comportamentais assim como complementando os aspectos pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A.C. **Surdos, uma abordagem brasileira historiográfica e cultural**, Belo Horizonte: Universo, 2007.

ANGELUCCI, C.B. **Uma Inclusão Nada Especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo** / Carla Biancha Angelucci – São Paulo: s.n., 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, Aurora, **Arte, Escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3v. p.57 - 65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> / Acesso em 02/11/2020.

Ilari, (Org) / **Pedagogias em Educação Musical /- Curitiba: IbpeX, 2011** – série Educação Musical (vários autores).



ELAINE CRISTINA DOS SANTOS ROCHA

Graduada em Pedagogia desde 2013 pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Campus São Miguel – SP. Segunda graduação, Artes Visuais no Centro Universitário de Jales (UNIJALES), 2020 – SP. Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), 2017 – SP e em Artes Educação pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES), 2020 – SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, (PMSP).



GESTÃO DA SALA DE AULA: CONTEXTO, SENTIDO E PRÁTICA

FAUSTINO MOMA TCHIPPESSE

RESUMO: O presente artigo tem como objectivo refletir sobre a gestão da sala de aula seu contexto, sentido e prática, visto que ela é muitas vezes caracterizada como espaço de comunhão. Atentamos para a necessidade de se buscar o entendimento desta problemática, a fim de que os professores possam ter melhores condições para organizar suas aulas. Levantamos alguns pontos de vista provenientes de situações ocorridas em nossa prática docente, acreditando no potencial deste tema no que se refere à mobilização dos professores em direcção a uma gestão mais profissional e significativa. Enfim, a sala de aula deve promover a autonomia, não ficando somente centrada na figura do professor. A metodologia utilizada para a realização deste artigo é a pesquisa bibliográfica, baseada em autores como: Zabalza (1998), Tardif (2002), Ferreira & Silva (2011), Enoque (2013), Munsberg & Felecetti (2017) entre outros estudiosos que nos levaram a repensar sobre a estrutura e a dinâmica das aulas, visto que é um dos grandes desafios que se coloca à promoção da autonomia. Assim sendo, o professor deve partilhar com seus alunos sobre o papel activo destes na conquista do conhecimento, e deve reflectir sobre sua prática docente.

Palavras-chave: Gestão participativa. Humanização. Sala de aula. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A sociedade actual vive grandes mudanças económicas, políticas e sociais e, isso tem afectado drasticamente a relação entre valores humanos, comportamento e ética. Este facto, têm promovido no meio social novos desafios para o sector educativo. Por isso, a partir de 2014, as instituições têm sido exortadas a trilhar novos caminhos pedagógicos, administrativos e organizacionais, baseados na descentralização, autonomia e participação. Perspectivando a origem de uma nova cultura escolar, os professores são estimulados a participar não apenas das actividades realizadas na sala de aula, mas também da organização e gestão do trabalho escolar. Diz o relatório global da reforma educativa (2014). Em Luanda o Gabinete Provincial de Educação (GPEL) em 2018, promoveu um fórum sobre o de-

envolvimento da educação onde o principal objectivo consistia no resgate da confiança das escolas públicas.

O Director Provincial da Educação em Luanda Narciso Damásio dos Santos Benedito, deixou claro que as linhas de força do seu projecto, estão alinhados ao programa do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE, 2017-2030) e Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN, 2018-2022), fez referência a implementação de um sistema de avaliação rigoroso, o reforço da inspecção escolar, a otimização dos processos pedagógicos-administrativos, aproximação da comunidade a escola, promoção da ciência das escolas e a inclusão na comunidade educativa. O escopo das políticas educativas esta na actual Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) N.º32/20 de 12 de agosto. Todavia, a gestão eficiente

do processo de ensino-aprendizagem pode vir a ter uma forte aliada que é a comunidade escolar, podendo promover mudanças, valorizando a participação de todos.

O processo de ensino-aprendizagem requer muitas habilidades, dentre elas, a de se conseguir controlar os alunos na sala de aula. As exigências do ensino implicam que professores e alunos passem muito tempo na sala de aula, desta forma, é importante que este local seja transformado em um ambiente confortável e aconchegante, a fim de permitir uma melhor interação entre todos. Gestão da sala de aula, consiste na aplicação dos princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro e fora da mesma. As actividades desenvolvidas e o relacionamento entre as pessoas serão influenciados pela organização deste espaço físico. A sala de aula necessita ser um ambiente agradável para aqueles que estão nela e para o processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula deve: proporcionar oportunidades, que possam favorecer o processo de crescimento pessoal, pois é um espaço de formação mútua, é um lugar onde professor e alunos também interagem e ambos são sujeitos activos no processo de ensino-aprendizagem; promover um ambiente que compromete o bem-estar do indivíduo não pode ser visto como um lugar apropriado para se aprender. A sala de aula deve ser um lugar com muita incidência da luz do sol, sem recursos visuais, sem suportes tecnológicos e materiais que não atendem às necessidades dos alunos é um lugar que deve ser repensado a fim de mudar este perfil de insalubridade.

A sala de aula deve ser estimulante, rico em informações e ter espaço suficiente para que haja interacção entre as pessoas. Zabalza (1998:236) define este ambiente como espaço “constituído como uma estrutura de oportunidades”.

Estas oportunidades surgem a partir das actividades propostas pelo docente e pela forma que os estudantes

interagem para solucioná-las. Metodologicamente a pesquisa é basicamente explicativa e bibliográfica. Os dados são colectados em fontes secundárias (livros, periódicos, monografias, teses, trabalhos científicos e afins), utilizando-se a técnica da colecta documental. O tratamento deles é feito de modo crítico dissertativo, e a análise dos mesmos é qualitativa. As argumentações e discussões levam as conclusões do trabalho, o qual é inspirado pelo método dedutivo.

GESTÃO DA SALA DE AULA

A gestão da educação, entendida como tomada de decisão, organização, direcção e participação, acontece em todos os âmbitos da escola. Segundo Ferreira (2008:8), ela se desenvolve “especificamente, na sala de aula, onde concretamente se objectiva o projecto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões”.

O processo eficiente da gestão da sala de aula, implica a busca de objectivos comuns pela direcção da escola, professores e demais profissionais da educação e a tomada colectiva de decisões que orienta cada um a assumir com ética e responsabilidade sua parte na execução do acordo. Assim, a gestão em sala de aula, passa a ser a continuidade da gestão escolar, pois é, neste espaço onde, com a orientação do professor, passam a ser produzidos, manifestados e experimentados comportamentos que promovem o espírito do exercício da democracia.

Por outra, nesse espaço, os sujeitos são levados a agir de forma colectiva e comprometida com os interesses colectivos. A gestão escolar « é uma espécie de modelo educacional elaborado pelas instituições de ensino». O intuito é impulsionar e coordenar diferentes dimensões das habilidades, dos talentos e, também, da dita competência educacional, aprimorando o ensino. Antes de nos aprofundarmos propriamente nas vantagens e nas

funcionalidades propiciadas pela gestão escolar, é necessário conceituar o que é gestão escolar, de modo a melhor definir aquilo que a caracteriza.

Importa ressaltar que tal conceito se diferencia de administração académica ou administração escolar. O objectivo da gestão escolar é aplicar princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição e, assim, promover uma consistente melhoria do ensino ofertado aos estudantes. Ao definir a gestão como elemento prioritário em seu escopo de acções, a escola adquire a capacidade de se concentrar na promoção do crescimento, da coordenação e da organização das condições básicas para afiançar um progresso sustentável.

Na gestão da escola, a preocupação é lidar com todos os aspectos pertinentes às rotinas educacionais. Seu foco primordial é a obtenção de resultados, de empenho na execução de uma liderança exemplar, de relevância do currículo e da participação activa dos pais. Ferro e Ferreira (2013:5) explicam que o professor deve criar na sala de aula “um ambiente saudável, para isso, deve propiciar condições que favoreçam a construção, a criação e a investigação activa [...] é preciso oportunizar um ambiente educativo capaz de recriar condições de um processo de investigação”.

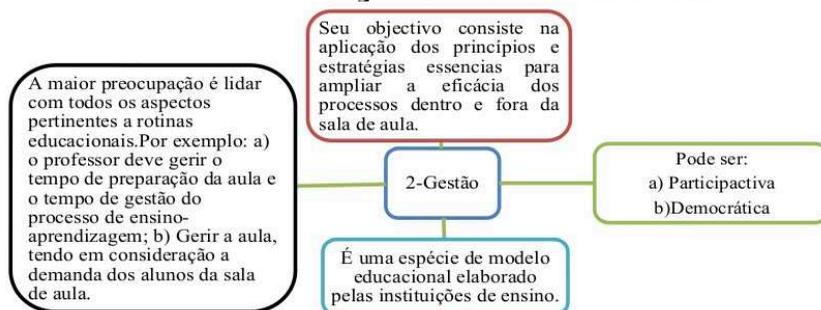
Partindo destas perspectivas, podemos observar que o ambiente escolar, precisamente, a sala de aula da escola, está ainda muito longe desta visão de estímulo, investigação e interacção. A sala de aula é também o espaço no qual, em determinado tempo, se lida com os acontecimentos de outros tempos e espaços, com as histórias de vida dos sujeitos. A interacção entre os grupos dependerá do professor, de sua

forma democrática de mediar as situações, possibilitando o crescimento de todos os integrantes do grupo.

A sala de aula é o espaço-tempo privilegiado da comunicação didáctica de relação intersubjectiva e objectiva que, supõe a presença de sujeito interagindo entre si. Todavia, o professor e o aluno possuem diferentes níveis de compreensão da realidade, e o diálogo em aula, não deve ignorar este dado, mais sim incorporá-lo como elo de relação entre ambos, assente nos pressupostos éticos. Se observarmos detalhadamente a imagem, verificaremos que existe falta de espaço entre a secretaria do professor e o quadro. Por outra, os alunos que sentam em frente e, os que ficam ao lado da janela e do armário, estão impossibilitados de ver tudo o que for escrito no quadro, pois, o ângulo de visão acaba ficando comprometido.

Para Teixeira e Reis (2012:164) é necessário existir “flexibilidade na colocação das carteiras, armários e das mesas e no agrupamento dos alunos assume um papel muito importante quando se considera o uso do espaço na sala de aula”. Importa salientar que, os mobiliários devem ser objectos de reorganização, de acordo com a necessidade de trabalho do Professor. Desta forma, dependendo da actividade, o professor poderá reorganizar o ambiente para possibilitar o desenvolvimento desta tarefa da melhor forma possível, seja ela individual, dupla ou grupal.

Figura 1. Gestão da sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Na sala de aula, o professor dá continuidade ao que foi definido colectivamente, realizando um trabalho que requer tanto solidariedade em compartilhar poder e responsabilidades, quanto capacidade de decisão. Todavia, para exercer essas funções, seja na sala de aula seja no âmbito mais amplo da instituição de ensino, da organização e gestão do trabalho escolar, o professor necessita ter conhecimentos sobre esse aspecto da educação (Ferreira, 2007). É importante também ressaltar que a organização dos espaços em sala de aula dependerá da actividade que será desenvolvida, Munsberg e Felicetti (2014:4) explicam que:

a organização da sala de aula depende dos objectivos estabelecidos para a situação de aprendizagem. É senso comum entre professores de que a disposição das carteiras em fileiras separadas é mais adequada quando o foco deve estar na exposição, na fala do professor. [...] Já a disposição em fileira duplas e em quartetos ou sextetos favorece os trabalhos em grupos e as interacções entre os alunos. [...] Nos últimos anos tem tido boa aceitação, entre as instituições que tomam conhecimento da alternativa, a disposição em “U”. Esta forma de organização do espaço da sala de aula contempla as proposições das diferentes disposições, desde que em situações de aprendizagem bem planejadas e bem conduzidas pelo professor.

Precisamos clarear que, a reorganização do ambiente da sala de aula não ocorre de maneira aleatória, mas sim, com um propósito pedagógico que visa a um melhor processo de ensino aprendizagem do estudante e um melhor desempenho da actividade docente. A sala de aula é, um espaço onde deve-se promover o diálogo permanente. As principais responsabilidades do professor são: levar o aluno a comprometer-se com a apropriação dos conhecimentos e, com isso despertar nele a consciência de que aprender é uma acção que não se torna possível apenas pela acção do professor, mas também por sua vontade reflexiva; estar consciente, que ao desenvolver seu trabalho, poderá atingir o desenvolvimento intelectual, ético e moral de seus alunos, consequentemente e, isso permitirá elevar a percepção crítica do aluno sobre a realidade, visto que a relação de ensino- aprendizagem com o aluno, deverá favorecer a análise de valores necessários ao convívio social.

Todo exercício pedagógico implica sempre um relacionamento intencional do professor com os alunos e dos alunos com o conhecimento, de forma que as actividades de ensino-aprendizagem resultem da interacção dos sujeitos entre si e com o objecto do conhecimento. Desta forma, o trabalho realizado na sala de aula exige do professor o compromisso e a ética para com os alunos, pois só assim será possível instrumentalizá-los para uma participação efectiva e eficiente da sociedade.

PRINCIPAIS COMPONENTES PEDAGÓGICOS PARA UMA GESTÃO EFICAZ DA SALA DE AULA

- GESTÃO DO CONTEÚDO

O efeito do ambiente escolar no aprendizado dos alunos é em grande parte determinado pelo professor, pelos seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as actividades pedagógicas na sala de aula. O exercício pedagógico exige formação contínua e

pesquisa constante. O estudo da dinâmica da sala de aula, dos professores que transitam por várias instituições ou níveis de ensino, pode contribuir para a compreensão das estratégias utilizadas pelos professores para apropriar-se de saberes capazes de facilitar seu sucesso profissional, numa perspectiva do desenvolvimento pessoal e escolar. Vale lembrar, que a qualidade das relações estabelecidas pelos professores com a direção, com outros professores e com os alunos em geral, pode influenciar na sua prática pedagógica. Segundo Tchipesse (2020a:164):

O Professor aplica e constrói o seu conhecimento profissional, que se sabe ser situado, ancorado na situação específica que lhe dão origem, assim como conhecer o contexto em que o professor desenvolve a seu profissional marcado pelas experiências que se vai vivendo. O professor faz quotidianamente a gestão da matéria e a gestão da sala de aula. A gestão da matéria se refere à formação pedagógica e à competência técnica do professor no domínio do conhecimento específico da sua disciplina.

Isso significa que para uma gestão eficiente da sala de aula, a competência técnica, a expectativa sobre o futuro dos seus alunos, o envolvimento e entusiasmo em relação ao aprendizado da sua turma, a motivação em ensinar deve ser os elementos fundamentais no exercício pedagógico. Os professores têm responsabilidade de gerenciar o espaço, a matéria, os meios de ensino disponíveis, o movimento de pessoas e aulas que são parte de um currículo. Deve evitar a fragmen-

tação nas actividades; deve focar-se no grupo, construindo um clima de responsabilidade, deve reestruturar seu plano de acordo com as necessidades da turma, deve fazer revisões de conceitos, por último deve ensinar os alunos as técnicas de aprendizagem significativa.

- GESTÃO DA CONDUTA

É importante destacar que a forma de organização do tempo para realizar uma tarefa, o ensino regular sistematicamente orientado pelo professor, a clareza da exposição dos conteúdos, a retomada dos conteúdos trabalhados, incentivo a responder às perguntas propostas à turma, se revelam acções de impacto nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que objectivam um bom aproveitamento de seus alunos. Para Demo (2004):

Ser profissional da educação hoje é acima de tudo saber gerir a sua própria conduta, e com isso renovar continuamente a sua profissão. O professor enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz e sendo capaz de reflectir sobre sua prática diária, pois na verdade, não só no trabalho, mas em todos os aspectos da vida. Com isso constata-se que o professor nunca está pronto, acabado, mas, sempre em processo de (re) construção de saberes.

Ser professor não é um emprego, é uma vocação. A escolha da profissão implica o dever do conhecimento, o dever da execução adequada. O professor tem a missão de promover a construção de um ambiente de disciplina na sala de aula, e este deve ser favorável ao processo de aprendizagem a fim de facilitar a mobili-

zação dos alunos em direcção ao bom desempenho escolar, que certa forma é influenciado pela boa conduta do professor, dos pais e dos encarregados de educação. Ao falar-se sobre disciplina, está-se a se referir especificamente à organização da sala de aula, ao respeito às regras, à ordem que possibilita a concentração nas actividades escolares.

Partindo destes pressupostos, há necessidade de construir um perfil bastante peculiar do professor, que deve representar uma figura ao mesmo tempo paciente, criativa, empática e instigadora. Os professores devem ter consciência das suas atitudes, para um óptimo desenvolvimento do seu trabalho durante o ano. Devem criar: um ambiente de sala de aula que esteja relacionado com os resultados da aprendizagem dos alunos; ambiente de sala de aula com um clima de ordem e de tranquilidade, e este pode ser obtido através do reforço de regras e normas de comportamento claras, acordadas e conhecidas por todos, professor e alunos.

O professor deve educar o aluno para a liberdade, isto pressupõe “ajudar o indivíduo a formular o seu projecto pessoal de vida e estimular as suas capacidades para que o realize em cada instante da sua existência” defende Diez (2013:51). Nesta ordem de ideais é fundamental elencar às habilidades de procedimento, necessários para resolverem problemas disciplinares em sala de aula: Contrato didáctico; Diálogo com os alunos; Informes sobre consequências; Buscar parceria com os pais e encarregados de educação. O controlo da disciplina é uma das dificuldades mais comuns enfrentadas pelos professores. A disciplina da classe está intrinsecamente relacionada ao estilo da prática docente.

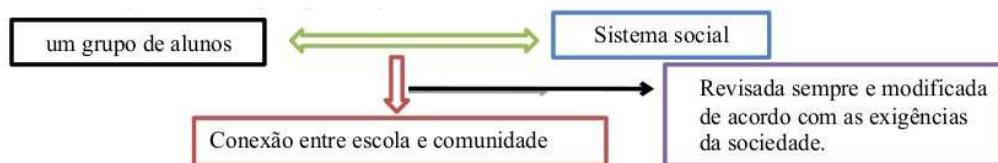
- GESTÃO DO CONSENSO

Professores e alunos devem aprender a abordar e integrar diversidade em um grupo social escolar. O domínio profissional não sob limita a um campo de aplicação do conhecimento académico previamente aprendido numa fase de formação inicial. Na compreensão de Ferreira & Silva (2011:25):

ser professor é ter a responsabilidade de desenvolver seu fazer pedagógico reconstruindo continuamente suas acções, pois, a formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, como princípio de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social.

Ademais, os professores são figuras centrais dessa transição na educação, precisamos ensinar pressupondo que um aluno diferente seja capaz de criação intelectual, que encontre na sala de aula e/ou na escola meios e técnicas para alimentar sua imaginação, desafiar sua inteligência e proporcionar um encontro com um horizonte cultural que o ultrapasse.

FIGURA 1. PRINCÍPIOS PARA A GESTÃO DO CONSENSO



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Imagem 2. Organização dos alunos na sala de aula



Fonte: Arquivo do Liceu nº6075 km 44 em Icolo e Bengo (2019)

Sala de aula é, o lugar para ouvir muito, mais do que falar. Lugar mais importante da escola. Quando um aluno é valorizado na sala de aula, o professor elevará a auto estima e ele aprenderá qualquer disciplina, neste pressuposto o mais importante é como acontecem as relações entre professores e alunos, e dos unos entre si. A boa gestão da sala de aula, faz dela prazerosa, propõe uma nova convivência e isso permite que o aluno retorne à escola. A sala de aula, é o espaço de comunhão, um lugar sagrado, pois é aí que tudo acontece. A sala de aula é o espaço ideal para exercitar a cidadania. É importante que o ambiente da sala de aula, esteja: limpo, claro, decorado e atraente. Se, assim for os alunos voltarão na sala de aula munidos de certeza que serão valorizados. As salas de aulas, têm formas tradicionais de demonstrar desconfiança nos alunos, camuflados sobre formas de ajudar.

Hoje, é possível perceber que o professor demonstra estar confuso em muitos aspectos, pois, em muitos momentos surgem profissionais com a profissionalidade abalada, mal definida, em conflito com uma auto-imagem pouco expressiva e desvalorizada pela sociedade. Cabe recordar a relevância dos saberes docentes para este estudo na medida em que o professor não atua sozinho em sala. Santos Cunha (2009 p.7) apud Tchipesse (2020b:134) diz que «o acto de ensinar

requer muitas habilidades, dentre elas, a de se conseguir controlar os alunos na sala de aula». Ser professor é ter:

responsabilidade de desenvolver seu fazer pedagógico reconstruindo continuamente suas acções[...]. É ter capacidade de reforçar a decisão de aprender dos jovens e de estimular o seu desejo de saber, o que implica desenvolver as suas competências de aprenderem a pensar, a fazer, a ser, a conhecer e a conviver: é ser capaz de ensinar [...] aprender com os alunos a pensar, a organizar, a experimentar e a trabalhar cooperativamente. Toda profissão afirma uma identidade, identidade profissional do professor é uma maneira de ser professor. Ferreira & Silva (2011:25) apud Tchipesse (2020b, p.172).

Isso significa que o Professor, deve estabelecer uma relação vital entre alunos, família-escola, tanto no que diz respeito ao conjunto de regras e sanções, como no que diz respeito à incentivação e motivação feita para que seu aluno esteja mobilizado para a aprendizagem efectiva. “Ensinar é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. (Tardif, 2002:165)”. Esta prática se torna significativa com a compreensão do conceito (saber docente). Saber docente é, um constructo social, pois ela consiste na ac-

tividade docente e, na interacção permanente com outros indivíduos.

O professor é o profissional que ao longo de sua formação desenvolve diferentes saberes. Precisamos dar uma nota á classe docente pelo seguinte: antes de ser professor, ele foi aluno e experimentou diferentes formas de se relacionar com o saber e as diferentes formas de ensinar de seus professores. Nesse sentido, os saberes são mobilizados e utilizados pelo professor em sua actividade diária, tanto no espaço de sala de aula como em outros espaços da escola, são influenciados pelas relações do professor com estes saberes, por seus valores, pela relação com a turma e com outros pares que, mediadas pela sua actuação profissional, fornecem princípios práticos de actuação e solução para situações da comunidade escolar. A preparação de um professor pressupõe antever os problemas a enfrentar na sala de aula. A não observação deste elemento, os efeitos irá repercutir na identidade profissional podendo ser factor de crise de identidade. A crise de identidade e a crise da profissão docente apresenta uma relação muito estreita, com limites muito ténues entre os aspectos que as caracterizam.

“Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interacção com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.” (Tardif, 2002:132). Assim, os saberes experienciais ou saberes práticos do professor vão sendo construídos por diversos saberes originados nos diferentes contextos das instituições em que o professor actuou, e dos contactos com seus pares durante sua trajetória profissional.

Figura 3. Desafios do professor : sua postura apreciativa



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Além dos desafios elencados, o professor também precisa lidar com a imprevisibilidade das situações geradas em sala de aula, fazendo uso do saber docente construído, para e no trabalho enfrentá-las. As situações no relacionamento com seus alunos, ou mesmo entre eles, podem comprometer o ambiente ou o empenho colectivo no processo de ensino-aprendizagem. Frequentemente o professor precisa agir no calor da situação mobilizando todos os seus saberes construídos e acumulados de forma a resolver cada situação. O saber docente que o professor vai construindo e adquirindo durante a sua prática profissional, é o próprio núcleo de sua competência profissional e a fonte de suas disposições para agir. Segundo (Tardif, 2002:54):

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são,

ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.



Imagem 4. A sala de aula e o pátio escolar: espaço/tempo da comunicação didáctica

Ser professor hoje é uma tarefa bem difícil, mas, prazerosa, pois ele precisa se dedicar muito, aos estudos, à pesquisa, ao seu desenvolvimento profissional e aos alunos. O bom Professor deve apresentar as seguintes características: ser gentil; não gritar; se preocupa com os alunos; é divertido; ensina bem; é exigente consigo mesmo e com os alunos; briga, mas com motivos e toma decisões justas.

Na sala de aula ocorrem mudanças importantes, tanto no perfil dos alunos, quanto no universo da Escola, sendo precioso um diálogo diferente para ensinar alunos diferentes. Isso significa que as escolas precisam não somente de um currículo novo, mas de novas formas de conquistar a atenção dos alunos para o que está no currículo. Enfim, como gerir as actividades, dentro e fora da sala de aula, resultando em aprendizagem? a) escola deve honrar o seu passado, manter viva a sua identidade e projectar-se no futuro como uma escola dinâmica, criativa e aberta à inovação; b) escola deve cultivar, promover e ensinar a valorizar o conhecimento, o estudo, a disciplina e a investigação; c) a escola deve promover uma educação para a cidadania ensinando os valores de liberdade, responsabilidade, cooperação, lealdade, respeito, autonomia, justiça, equidade e solidariedade.

Fonte: Arquivo do Liceu nº 6075 km 44 (Município do Icolo e Bengo, 2019)

Embora os professores precisem buscar construir o espaço necessário ao desenvolvimento de seu trabalho, não compete só a eles forjar essas condições. Não podemos simplesmente culpar o professor, que já tem sido penalizado pela situação em que se encontra a educação. As práticas docentes, para serem transformadoras, precisam do respaldo de políticas educacionais comprometidas com o conjunto da sociedade, da qual professores e alunos fazem parte. A LBSEE nº.32/20 de 12 de agosto, trás a disposição o facto de que “ o sistema de educação e ensino deve reafirmar entre seus objectivos, a promoção do desenvolvimento humano com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todo indivíduo, que permite assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino”.

Isso significa que, a concretização de uma escola pública democrática, como factor indispensável à realização de um ensino de qualidade, exige condições de trabalho para os professores. A valorização do professor compreende salários adequados, menor número de alunos em sala de aula, remuneração das horas dedicadas ao acompanhamento e recuperação dos alunos em desfasagem de conteúdos, maior apoio da direcção, acompanhamento do trabalho pela equipe pedagógica e maior integração família e escola.

Para Silva (2020, p.242), “o ensino não pode ser focado na profissão do sujeito e sim na pessoa sujeito dando a ela oportunidades de escolher o caminho a ser seguido. A formação do cidadão visa conscientizá-lo e instrumentalizá-lo para lutar contra as injustiças sociais”. Ademais, apesar do esforço para que a escola se preserve como instituição importante para a sociedade, consideramos que os resultados verificados correspondem às condições que foram oportunidades aos professores. A postura apreciativa facilitou o olhar inclusivo dos professores do Liceu nº6075 km 44.

Questionados sobre o que entendem por sala de aula, os mesmos responderam o seguinte:

- Lugar para manter e desenvolver um ambiente de trabalho seguro, calmo, agradável, acolhedor, onde os alunos se sintam bem e onde dê prazer de estar, trabalhar, aprender e crescer;

- Espaço para contribuir com o desenvolvimento pessoal, social e humano dos seus alunos e dos restantes sujeitos da comunidade educativa;

- Local para desenvolver a comunicação e a cooperação entre os alunos, comunidade educativa e da escola com o exterior. Desenvolver a capacidade de argumentação e autonomia dos alunos, no sentido de se tornarem capazes de intervenções de cidadania.

O professor deve, tornar a sala de aula mais dinâmica, mais criativa e aberta à inovação. Deve promover a diferenciação pedagógica e, por meio da prática de ensino desenvolver a autonomia do aluno. É preciso não perder de vista que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O professor é um ser conformado que existe com outros seres na totalidade [...] é aquele que tem a responsabilidade de conquistar a confiança dos alunos, pais e encarregados de educação” (Enoque, 2013:97). Certamente, o professor, para além de ter a responsabilidade de resgatar a confiança dos alunos, dos pais e en-

carregados de educação, deve promover um processo que estimule os alunos, oferecendo actividades com execuções tanto fáceis quanto difíceis, que sejam diversificadas, explicar a relevância da actividade para a vida dos discentes. Outrossim, deve respeitar as particularidades de cada sujeito no processo dando apoio em cada momento. Assim, se compartilha o mesmo ponto de vista de Pimenta. De acordo com a referida autora:

Podemos dizer que o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria se caracteriza pela acção reflexão - acção [...] Este pensar reflecte o ser humano enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua (Pimenta, 2007:38 - 44).

Apesar dos limites e dificuldades, as mudanças educativas dependem dos múltiplos factores que atuam de forma sistemática. No entanto, para finalizar, vale lembrar que “reconhecer o carácter sistemático não significa que seja necessário ou possível modificar tudo ao mesmo tempo. Significa antes que, em determinado momento, é preciso responsabilizar-nos pelas consequências da modificação de um elemento específico sobre os restantes factores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gerir a sala de aula é insistir em somar e potenciar diferenças acreditando na possibilidade de aprendizagens cada vez mais plena. Os estudos feitos sobre a gestão da sala de aula revelam que professores chegam a desperdiçar mais de 45% do seu tempo útil de aula com aquilo que chamam de estratégias de sobrevivência

que vai desde o atrasar na sala dos professores, uso das redes sociais (facebook, whatsapp, instagram entre outros), ir bem devagar para sala de aula, fazer chamada lentamente, terminar a aula um pouco antes da hora estabelecida, tudo para gastar sem dolo o tempo e evitar os conflitos. Mas também se computa na estratégia de sobrevivência o tempo que é gasto chamando atenção dos alunos, contando histórias sobre a vida pessoal ou familiar aos alunos, dando trabalho em grupo para respirar um pouco. Todavia, vale apenas investir tempo e atenção especializada no início do ano lectivo.

E, isso vai evitar que haja da parte do aluno (medo, desmotivação, deserção, transferência de responsabilidade dos actos ou enfrentamento, porque tal atitude é bastante irritante no ambiente escolar. É, neste período que o professor procura dar sentido e significado da própria personalidade e promover a aprendizagem significativa, começando com a construção de sentido pessoal que é ajustado, através na interacção social. O aluno deve saber que a forma de ensinar do professor depende das crenças de quem aprende. Aprender é um processo que ocorre de fora para dentro do individuo e dentro para fora.

Para construirmos uma gestão verdadeiramente participativa é necessário, do ponto de vista da organização e gestão do trabalho pedagógico, não só nos envolvermos na discussão, no diálogo, na tomada de decisões e nas acções colectivas, mas também visarmos os interesses colectivos. Dentro dessa concepção de organização do trabalho pedagógico, para criar oportunidades para a transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, é necessário que os profissionais da educação tenham clareza das finalidades da educação e dos objectivos que deverão nortear seu trabalho. Quanto à sala de aula, o professor gestor tem que ser um profissional comprometido com o que foi estabelecido pelo colectivo da escola e, ao mesmo tempo, ser

capaz de construir o espaço adequado à aprendizagem dos conteúdos.

Assim, o trabalho pedagógico na sala de aula deve ter articulação com o projecto pedagógico da escola e com um projecto social mais amplo, ou seja, sem perder de vista o tipo de sociedade que se quer construir. Cabe ao professor, por meio do exercício da gestão participativa, promover a efetivação de uma prática dialógica, baseada em valores universais e de cidadania. Nesta perspectiva, pode-se dizer que a acção educativa orienta-se pela intencionalidade de garantir a construção de conhecimentos amplos e diversificados, podendo ser entendida como gestão. O ato de ensinar é, uma acção administrativa e, requer do professor uma tomada de decisão tanto na realização da planificação quanto na organização do espaço e na condução do processo de ensino.

Para que os conteúdos sejam assimilados pelos alunos, a disciplina é factor primordial. Isso requer que o professor, ao planificar a aula, selecione e organize de forma intencional e sistemática os métodos e técnicas que irá utilizar. Dessa forma, ele orienta a conduta que os alunos devem adoptar para desenvolver as actividades de ensino-aprendizagem, de forma a garantir a apropriação do saber sistematizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLA-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação global da reforma educativa**. Angola: INIDE, 2014.
- DEMO, P. **Profissão mestre**. Brasil. Unicer.edu. [consult. 13. de Agosto de 2020]. Disponível em: [https:// hugo- ribeiro.com.br](https://hugo-ribeiro.com.br). Acessado em : 15 de Maio de 2004.
- DIEZ, Juan José. **Família-escola uma relação vital**. Luanda: plural, 2013.
- ENOQUE, M. **Papel da sociedade no cumprimento a missão da escola**. Luanda: Livros Olohengo, 2013.
- FERRO, Elisângela de C. & FERREIRA, Marisa V. **Planejamento e organização do espaço da sala de aula como ambiente alfa-**

betizador. Brasil.Veracruz.[consult. 25. de Sept de 2020]. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br>. Acesso em: 12 de Março de 2013, 2013.

FERREIRA, N. S. C. **A gestão enquanto instrumento para a construção e qualificação da educação.** Brasil.Revista educadores. [consult. 26. de Sept de 2020]. Disponível em: <http://www.google.com/edu-brasil>. Acesso em: 07 jul. de 2008, 2008.

_____. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada".** Brasil. Educ.Soc. [consult. 23. de Sept de 2020]. Disponível em :<http://www.rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 25.Nov. de 2007.

FERREIRA, S. R. N. & SILVA, R. C. C. M. **Práxis Docente: o sujeito, as possibilidades e a educação.** Curitiba: Fael, 2011.

KUDISSADILA Emery, Moyo. **Metodologia Científica: Dificuldades da Pesquisa Aplicada em Angola.** Angola: Viana Editora, 2019.

MINISTÉRIO da Educação. **Relatório: Avaliação Global da Reforma Educativa:** Angola: INIDE, 2014.

MUNSBERG, João A. S. e FELICETTI, Vera L. **A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos.** Brasil. UNESP.[consult. 26. de Sept de 2020]. Disponível em : <http://www.sbec.org.br>. Acesso em: 12. Março de 2017, 2014

NKUANSAMBU, Afonso.(2018). **Metodologia de investigação Científica: Critérios de Formação e Apresentação de Trabalhos Científicos em formato NP/ APA.** 2ªEd. Rubricart. Luanda

PIMENTA, S. G. (Org). **Educação escolar:**

políticas, estrutura e organização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M.(2002). **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TCHIPESSE, M. F. **Dimensão ética do Professor na Sala de Aula.** Angola: Muenhu, 2019.

_____. **Ser Professor é uma vocação ou Profissão? Realidades, Tendências e desafios rumo à qualidade.** Brasil. Revista Primeira Evolução [Consult. 8 de Set.2020]. Disponível em: www.primeiraevolucao.com-br, 2020a

_____. **Princípios pedagógicos para ensinar quem não quer aprender.** Maputo: Revista UDZIWI.[consult. 24.de Julho de 2020]. Disponível em:<https://www.fcnm.up.ac.mz>, 2020b .

_____. **O que é que o professor não sabia?** Brasil: webartigos.[consult. 25.de August de 2020]. Disponível em: <https://www.webartigos.com>, 2020c.

SILVA J. De Almeida Carvalho. **Gestão democrática e a função social da escola. Brasil.** Revista Primeira Evolução [Consult. 10 de Nov..2020]. Disponível em: www.primeiraevolucao.com.br, 2020.pp.242, 2020.

TEIXEIRA, Madalena & T. REIS, Maria F. **A organização do espaço em sala de aula e suas implicações na aprendizagem cooperativa.** Rio de Janeiro. Revista.cesgranrio [Consult. 26. Sept. 2020]. Disponível em:www.academia.educ.com, 2020.Acessado em 20. Maio.2010, 2012.

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



Faustino Moma Tchipesse

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN)- Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Especialista em Administração, Gestão de Qualidade Pedagógica (AGQP), Graduado em elaboração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento (CEPID), pela Universidade Agostinho Neto-UAN. Professor e investigador. Email: momatchipesse2018@gmail.com



DROGAS: UM TEMA A SER TRATADO NA ESCOLA

FERNANDA LÚCIA BARBOSA ZANVETOR

RESUMO: Substâncias lícitas e ilícitas estão no seio da sociedade, o fato inquietante é que na transição da infância para a vida adulta, muitos adolescentes se envolvem em comportamentos de risco de modo que se constitui preocupação para além da Saúde Pública, daí a importância de uma ação escolar. Propiciar discussão do tema para possibilitar a formação do cidadão reflexivo com suas singularidades em meio à política proibicionista e o encaminhamento para a redução de danos (RD). Estudo realizado através de pesquisa bibliográfica. Justifica-se tratar o tema no âmbito escolar, local que reúne um público jovem e curioso circundado por todo tipo de droga que não consegue se beneficiar com as abordagens tradicionais usando o diálogo e reflexão explorando o tempo de permanência do adolescente no espaço escolar. A explanação, o debate, o ouvir surge como meio de comunicação através de projetos inter e transdisciplinares no espaço escolar oportunizando através do conhecimento menor exposição aos riscos que drogas lícitas e ilícitas possam causar.

Palavras-chave: Acolhimento. Educação. Prevenção. Projetos. Saúde pública.

INTRODUÇÃO

Desde a pré-história substâncias psicoativas (SPA) são usadas para várias finalidades que, se estendem pelo emprego lúdico, com fins estritamente prazerosos, até obtenção de estados de êxtase, místico e/ou religioso, difundindo-se ao longo do tempo e, atualmente está presente em toda a sociedade, sem discriminações (MACRAE, 2007). Seu uso faz com que indivíduos tenham mudanças de comportamento entre outras alterações fisiológicas e psicológicas, a violência é observada como uma frequente alteração além da transmissão de doenças, o que por sua vez, gera um problema de saúde pública (MINAYO, DESLANDES, 1998).

Segundo Dias *et. al* (2013), as políticas de redução de danos (PRD) relacionados ao uso de drogas têm sido discutidas no Brasil como conjunto de estratégias voltadas para temas diversos como violência, prevenção e atenção em HIV/

Aids, doenças transmissíveis e, suporte social a populações marginalizadas.

As estratégias visam aos efeitos físicos, psíquicos e sociais associados ao consumo de álcool e de outras drogas e alinha-se na perspectiva da saúde pública e dos direitos humanos (ALVES e LIMA, 2013).

Minimizando os prejuízos causados pelo uso das substâncias, parte-se do princípio que as drogas lícitas e ilícitas fazem parte desse mundo e trabalha-se para minimizar seus efeitos danosos em vez de simplesmente ignorá-los ou condená-los (MOREIRA, SILVEIRA, ANDREOLI, 2006; DIAS *et al.*, 2013).

Pensando na adolescência, vivenciada e presenciada como um período turbulento, afinal é a fase da construção do adulto e, por isso, um período único na vida do ser humano com alterações biopsicossociais e adaptações em que o

indivíduo experimenta no processo de mudança que de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compreende o período entre 12 e 18 anos. É o momento que surgem novas aptidões e habilidades pessoais e interpessoais, levando as descobertas e vivências, visando uma identidade com escolhas que podem ser decisivos e permanentes em sua vida.

EMBASAMENTO TEÓRICO

O uso de substâncias psicoativas é tão antigo quanto à humanidade, ainda que algumas substâncias nem sequer tivessem existido (Karam, 2008). Conforme Freitas (2016) durante séculos, os seres humanos relacionaram-se com as substâncias de forma despreocupada, embora se tenha registros de conflitos do uso de álcool e ópio na antiguidade.

Nesse mesmo sentido, a decisão de usar ou não usar drogas lícitas e/ou ilícitas é de responsabilidade individual, um posicionamento que há de se fazer perante a sociedade. Eventualmente, o uso de SPA pode promover uma condição confortável de estar no mundo e suas repercussões dependerão da relação que o indivíduo estabelece com a substância (Sodelli, 2010).

Drogas ilícitas é uma contingência da condição existencial, uma maneira de experimentar o mundo e de alterar a consciência, mas o sujeito que escolhe fazer uso destas substâncias acaba negando e escondendo o uso por temor de não ser aceito (Sodelli, 2010).

Quando a proibição, ao invés de coibir acaba por estimular um mercado ilícito vigoroso, indivíduos pertencentes a grupos já anteriormente passíveis de vigilância ganham um acréscimo de “periculosidade” porque além dos crimes que poderiam cometer,

passa a ser possível um novo crime, tão ameaçador porque é uma afronta ampla à sociedade (Rodrigues, 2008, p.99).

A ESCOLA

Transformar a realidade ponderando não só os interesses individuais, mas também, o coletivo significa ter aprendido a ser cidadão tanto de direitos quanto de deveres e, esse é o sentido de educar segundo Freire (2008). Logo, possibilitar um ambiente onde seja possível discutir assuntos que estão presentes no cotidiano do educando, motivo de dúvidas e envolvimento de risco é garantir a reflexão para uma tomada de decisão mais acertada e segura, portanto, a escola é esse lugar. Lugar de convívio social, encontros, estabelecimento e estreitamento de laços e, confiança entre seus pares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), está prevista a inclusão do tema drogas nos currículos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio, assunto presente no cenário da vida, nas relações próximas ou distantes na sociedade, que deve ser tratado de maneira transversal junto aos conteúdos programáticos, a partir de estratégias definidas pelas escolas (Araújo, 2001; Feffermann e Figueiredo, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com as drogas lícitas, álcool e tabaco, muitas vezes começa no ambiente familiar, em festas e, passa despercebida suas implicações quando envolve o jovem, o adolescente que está passando por uma explosão hormonal.

Em se tratando da adolescência, fase que envolve impulsividade, insegurança, baixa autoestima e contestação, a soma do ambiente de convivência, situações familiares explosivas, com registro de agressividade e dificuldades atrelados à personalidade, filosofia de vida que se

traduz em normalização das mais diversas situações, não avaliando os prejuízos que possam ocasionar, fazem com que se arrisquem mais, experimentando outras substâncias.

Portanto, atentar-se ao que nos cerca e refletir sobre benefícios e malefícios é um exercício que está ao alcance da escola através de projetos. Segundo Bearman et. al. (2001) foi evidenciado a existência de uma correlação inversa entre desempenho escolar e uso de drogas, onde quanto mais altas as notas do aluno, menor é o risco de provar e usar drogas, lícitas ou ilícitas, o que vem a corroborar com uma possibilidade real de exercício na escola na formação do cidadão crítico e reflexivo que deve alicerçar a sociedade.

A escola pode ser o acionador da autoestima e do comprometimento social legitimando um espaço de escuta e relação entre professores e alunos com exercício democrático do diálogo e ação no campo real da vida do jovem, que passa um tempo considerável no ambiente.

Por fim, cabe a escola transmitir um sentimento de segurança e contribuir para o desenvolvimento da autoestima (Blaya, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Vânia Sampaio; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. Atenção à saúde de usuários de álcool e outras drogas no Brasil: convergência entre a saúde pública e os direitos humanos. **Revista USP, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-32, fev. 2013**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdisan/article/download/56241/59451>>.
- ARAÚJO, Ulisses. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral – apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação: bases para a formação integral**. São Paulo: Ática, 2001. p. 9-17.
- BEARMAN, Peter (et al). **National survey of american attitudes on substance abuse VI: Teens**. Columbia University: The National Center on Addiction and Substance Abuse – CASA, 2001.
- BLAYA, Catherine. “Climat scolaire et violence dans l’enseignement secondaire en France et en Angleterre”. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violence à l’école et politiques publiques**. Paris: ESF Editeur, 2001. p. 154-177.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNC_C_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 fev.2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- FEFFERMANN, Marisa; FIGUEIREDO, Regina. Redução de danos como estratégia de prevenção de drogas entre jovens. **BIS: Boletim do Instituto de Saúde, São Paulo, v. 40, 2006**.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- INGLEZ-DIAS, Aline et al. Políticas de redução de danos no Brasil: contribuições de um programa norte-americano. **Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 147-157, abr. 2013**. Disponível em: <dx.doi.org/10.1590/1413-81232014191.1778.>.
- KARAM, M. (2008). A Lei 11.343/06 e os repetidos danos do proibicionismo. In B. Labate, S. L. Goulart, M. Fiore, E. MacRae, & H. Carneiro (Orgs.), **Drogas e Cultura: Novas**

Perspectivas. Salvador: EDUFBA.

MACRAE, Edward. Aspectos socioculturais do uso de drogas e políticas de redução de danos. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 14., 2007**, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/html/poster/2104_poster_resumo.htm>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência.

Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p. 35-42, mar. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v14n1/0123.pdf>>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Ministério da Saúde; 2008.

OLIVEIRA LM, Santos AR, Farah BQ, Ritti-Dias RM, Freitas CM, Diniz PR. **Influência do tabagismo parental no consumo de álcool e drogas ilícitas entre adolescentes.**

einstein (São Paulo). 2019;17(1):eAO4377. http://dx.doi.org/10.31744/einstein_journal/2019AO4377

SILVA MJC, LEITE TRH, OLIVEIRA LS, SILVA PPC, RODRIGUES EAPC, BRITO AF. **Uso de drogas em adolescentes participantes do projeto segundo tempo em João Pessoa-PB: importância do esporte e da família.** R. bras. Ci. e Mov 2019;27(3):130-138.

SODELLI, M. (2010). **Uso de Drogas e Prevenção: da Desconstrução da Postura Proibicionista às Ações Redutoras de Vulnerabilidade.** São Paulo: IGLU.



Fernanda Lúcia Barbosa Zanvetor

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz, Pós-graduada em Direito Educacional pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana em São Paulo. Trabalha junto à Educação há 19 anos, como Professora de Ensino Médio na rede pública do Estado de São Paulo, e há 5 anos como Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo.



AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY, E WALLON AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

IGOR LEITE SOUSA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar um conjunto de concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em harmonia com o pensamento de três autores em específico: Piaget, Vygotsky, e Wallon, pesquisados por La Taille et al (1992). Tais teóricos são frequentemente citados em artigos na área da educação por serem referências de prestígio reconhecido internacionalmente. Assim, visou-se tanto contribuir com acúmulo de fontes para pesquisas em tópicos de linguística, quanto auxiliar os professores em busca de formação.

Palavras-chave: Concepções. Educação. Especialistas. Inglês. Formação.

INTRODUÇÃO

A formação do professor de inglês é crucial para a qualidade da aula, afinal, como é possível ensinar um idioma sem conhecê-lo com profundidade? Porém, apenas saber uma língua, ainda que em detalhes, não faz de ninguém um bom professor, pois se assim fosse, lecionar seria a ocupação preterida por qualquer cidadão estrangeiro.

É possível dizer sem medo de errar que um bom teacher é aquele que possui a noção prática do idioma e que também conhece e executa as metodologias de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os parágrafos seguintes se prestam a condensar os conceitos de autores que, sem dúvidas, são os mais importantes no campo educacional do ocidente: Piaget, Vygotsky, e Wallon.

Embora os três demonstrem concepções e trajetórias muito diferentes, é impossível negar a contribuição de cada um para o universo da pedagogia de um modo geral. Sendo assim, é sempre uma

boa ideia recorrer aos clássicos, seja para fortalecer o suporte teórico de determinada aula, seja para ampliar a nossa formação enquanto educadores.

TEORIAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - PCN-LE- (BRASIL, 1998) apregoam, as principais concepções teóricas que já eclodiram na educação brasileira, cronologicamente, podem ser divididas em “behaviorista”, “cognitivista” e “interacional”. Durante o progresso histórico, cada uma dessas metodologias foi crescendo e ganhando importância, quando, após certo tempo, perdia o prestígio da maioria e dava espaço à outra abordagem. Atualmente, a perspectiva mais prestigiada é a “sóciointeracionista”, dentro da qual destacam-se, entre outros, os teóricos Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, apud La Taille et al. (1992), cujos conceitos serão apresentados mais adiante neste trabalho.

Em relação ao enfoque behaviorista, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), o conhecimento é tido como algo que vem do mundo externo, oriundo de um ser mais experiente (o professor). Ao aluno cabe o papel passivo de tábula rasa, a qual o professor vai moldando conforme os conhecimentos transferidos. A aprendizagem é enxergada como um conjunto de hábitos adquiridos mediante estímulos, que podem ser positivos ou negativos, conforme o que o professor julgar certo ou errado. Tal concepção esteve muito em voga durante o período das guerras mundiais e teve como principal expoente Frederic Skinner (1904 - 1990).

O cognitivismo, por sua vez, tem o biólogo suíço Jean Piaget (1896 - 1980) como o principal representante. Oposto ao behaviorismo em muitos aspectos, o aluno passa a ter um papel mais ativo dentro do processo de aprendizagem, construindo e desconstruindo conhecimentos na medida em que o professor vai propondo situações desafiadoras que frisem a capacidade de pensar, analisar, observar e interpretar, estabelecendo relações entre os objetos de conhecimento e solucionando problemas.

Já o sóciointeracionismo tem a ver em grande parte com os escritos do pensador russo Lev Vygotsky (1896 - 1934). Para ele, o ser humano se desenvolve a partir da interação com o mundo externo e com as pessoas habitantes desse mundo. Ainda que uma pessoa tenha sua composição biológica sadia, se ela não interagir com as outras pessoas, ela não se desenvolverá e nem construirá conhecimento, visto aqui como resultado do processo de um processo de interação, que ocorre por meio da linguagem. A linguagem é uma das ferramentas mais valiosas da humanidade, pois é com ela e através dela que compartilhamos ideias, sentimentos, opiniões, etc. Sem a linguagem certamente não teríamos atingido o atual nível de progresso. Assim, a principal característica desta corrente é o reconhecimento da natureza socio-

interacional da aprendizagem, uma vez que aprender é uma maneira de estar em um mundo social determinado por um contexto histórico-cultural específico.

A seguir são apresentados os principais teóricos ligados às correntes cognitivista e sóciointeracionista.

PIAGET

Jean Piaget foi um pesquisador suíço interessado no desenvolvimento cognitivo infantil. É um dos nomes mais citados em trabalhos acadêmicos na área da educação. Muitos de seus escritos se originaram da observação de seus três filhos. É importante esclarecer que, no entanto, o teórico jamais elaborou um “método Piaget de educação”, e que nunca atuou como pedagogo, e sim como biólogo, dedicando sua vida à tentativa de entender o processo de construção de conhecimento por parte da criança. Por meio de seus estudos e observações, Piaget apud La Taille et al. (1992) criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética, isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento infantil, que, segundo ele, passaria por quatro fases:

Sensório motor (0 a 2 anos);

- Quando a criança busca atingir o controle motor e adquire o conhecimento dos objetos físicos principalmente por meio do toque.

Pré-operatório (2 a 7 anos);

- O ponto mais importante dessa fase é a aquisição da fala. O aparecimento da linguagem modifica os aspectos intelectual, afetivo e social da criança. É quando começa a questionar o porquê das “coisas”.

Operatório concreto (8 a 12 anos);

- Nessa fase a criança já segue uma lógica consistente e consegue solucionar problemas. Menos egocêntrica do que no estágio anterior, começa a aceitar os pontos de vista diferentes.

Operatório formal (12 anos em diante).

- Trata-se da transição para o mundo adulto, quando há o despertar do raciocínio lógico e sistemático.

Adepto do construtivismo, para Piaget o conhecimento não é transmitido do professor para o aluno, e sim construído por ambos devido às descobertas que as pessoas fazem no curso de suas vidas. Em suas pesquisas sobre o processo de aprendizagem, Piaget apud La Taille et al. (1992) elabora três conceitos importantíssimos para entender o desenvolvimento das crianças: a equilíbrio, a assimilação e a acomodação. Esses conceitos representam processos que o ser humano naturalmente desempenha do nascimento até a morte, dando a entender que a busca pelo conhecimento nunca se encerra e que este é construído infindavelmente.

O processo de assimilação consiste na criança incorporar objetos de seu mundo exterior a esquemas interiores. O processo de acomodação pode ser entendido como as modificações que os esquemas interiores precisam sofrer para literalmente acomodarem o que foi assimilado. Tal processo também é conhecido como “equilíbrio”, uma vez que há um desequilíbrio, quando uma nova informação é assimilada, e um “reequilíbrio” quando a informação é incorporada ou acomodada aos sistemas internos. Assim, a grande tarefa do professor não é apenas transmitir conhecimento, sim estimular o pensamento crítico, colocando o cérebro do aluno em atividade, para que no futuro aumente o número de adultos conscientes.

É importante pensarmos na educação como um processo dialético, não linear, conforme as contribuições de Piaget apud La Taille et al. (1992). As próprias fases de desenvolvimento nos mostram que os menores não são “tabulas rasas”, e nem “pequenos adultos”, mas sim que têm sua “arquitetura interna”, a partir da qual se constrói o conhecimento. O professor não é aquele que coloca conteúdo na criança de forma linear, mas aquele

que proporciona situações para que ela possa aprender a resolver problemas, estabelecendo relações com as estruturas internas já organizadas e a crescer de modo a construir o conhecimento.

La Taille et al. (1992) explica que o professor que se identifica com as ideias de Piaget deve ser amante da liberdade:

somente as relações sociais que permitem o livre intercâmbio de pontos de vista permitem a autonomia. É por isso que a filosofia piagetiana é, na verdade, militante: defende a democracia contra todas as formas de autoritarismo e de totalitarismo. Para as possíveis aplicações da teoria piagetiana à Educação, tal fato é de suma importância: muito mais do que um método pedagógico, uma técnica, da teoria de Piaget decorre uma atitude ética e política. Neste sentido, aqueles que simpatizam com suas ideias devem ser, antes de tudo, amantes da liberdade. (LA TAILLE et al. 1992, p. 113).

Assim, entende-se que uma postura piagetiana não combinaria com metodologias tradicionais em que apenas o professor fala e o aluno passivamente escreve as respostas, sem interagir com os colegas. Para o biólogo suíço, a autonomia dos estudantes é fundamental para a efetivação da aprendizagem.

VYGOTSKY

Lev Vigotsky foi um psicólogo russo que viveu menos de 40 anos por conta de uma forte tuberculose. Embora tenha tido relativamente pouco tempo para conduzir pesquisas e escrever teorias, suas

ideias revolucionaram o campo da educação e até hoje compõem a bibliografia de diversos trabalhos. Nesta pesquisa, suas visões sobre ensino-aprendizagem ajudam a compreender as relações de seus conceitos com as posturas dos professores.

A ideia mais associada a Vygotsky (1998) no meio educacional é a de que o conhecimento é construído socialmente, e não transmitido de um ser mais experiente para outro menos experiente. Professor e aluno ensinam e aprendem de forma simultânea, num processo mediado pelo educador. Nessa concepção, o professor não é o detentor absoluto do saber, e o aluno possui plena autonomia para abandonar a passividade e se tornar agente de sua própria aprendizagem, no sentido de construir e desconstruir seus conhecimentos a partir de vivências que ultrapassam o espaço escolar.

Essas vivências dão sentido a um conceito muito recorrente na literatura vygotskyana: o sociointeracionismo. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano advém de um processo interacionista, já que na medida em que conhecemos novas pessoas e experienciamos novas práticas, estamos acumulando aprendizagens recorrentes no convívio em sociedade. É importante ressaltar que todo este aprimoramento social é possibilitado pela linguagem, pois ela é a principal via de comunicação entre as pessoas e o ambiente. Considerando que para o autor nenhum conhecimento é construído sozinho, não fica difícil compreender a relevância da linguagem como canal de acesso ao outro.

Uma das maiores contribuições de Vygotsky (1998) para a educação foi a concepção dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e de Zona de Desenvolvimento Real. O primeiro diz respeito aos saberes que o aluno ainda não possui, às atividades que exigem a presença de outra pessoa auxiliar para que o aluno possa realizá-las. Já a Zona de Desenvolvimento Real tem relação com os conhecimentos já internalizados, com

os procedimentos que os alunos já são capazes de realizar sozinhos.

Os professores que têm conhecimento sobre as Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky, (1998) podem possuir uma perspectiva de ritmo de trabalho diferente, pois o avanço às atividades mais complexas se daria apenas quando as propostas mais simples já tivessem sido internalizadas. Além do que, conforme explica Fino (2001), o professor conhecedor das teorias de Vygotsky providenciaria um ambiente de interação que será significativo para a aprendizagem.

Assim, é interessante observar o que Vygotsky diz acerca da importância deste ambiente de interação:

(...) na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ela seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. Nas palavras de Bruner, actuar como professor considerando uma ZDP tem que ver com a maneira que se organiza o contexto, de modo que a criança possa atingir um patamar mais elevado ou mais abstracto a partir do qual reflète, Patamar onde é capaz de ser mais consciente (Bruner, 1985), Não é portanto a instrução propriamente dita, mas a assistência tendo presente o conceito de interacção social de Vygotsky, o que permite ao aprendiz actuar no limite de seu potencial. (FINO, 2001, p. 7).

Entender que o conhecimento é construído socialmente também significa aceitar que não é possível aprender sozinho, daí a necessidade de se estabelecer um ambiente propício para a interação.

WALLON

Henry Wallon foi um médico, professor, e psicólogo francês cujos estudos contribuíram para a área da educação. Contemporâneo de Piaget e Vygostky, atuou nas duas Guerras Mundiais, ora como médico, ora como ativista político. Por ter uma inclinação marxista, chegando até a se filiar ao Partido Comunista Francês, foi perseguido pelos nazistas e teve de viver certo tempo na clandestinidade. Mesmo com uma vida tão agitada, ainda foi capaz de dedicar anos aos estudos sobre a aprendizagem e sobre o trabalho do professor.

Também de linha interacionista, Wallon apud La Taille et al. (1992) se aproxima de Vygostky (1984,1989) no sentido de não considerar os atos de “ensinar” e “aprender” como separados. Para ele, trata-se de uma unidade que só se concretiza quando há sintonia, pois, inevitavelmente, o professor também aprende quando ensina e o aluno também ensina quando aprende. A relação professor-aluno é determinante para o estabelecimento da aprendizagem, uma vez que há a presença de dois seres diferentes em desenvolvimento, que participam de um processo que sempre será inacabado.

Para Wallon apud La Taille et al. (1992), os saberes são construídos em um espaço e tempo determinados socialmente, de acordo com a cultura das pessoas em questão. Assim, as crenças e visões de mundo do professor são de grande importância porque influem diretamente no fazer pedagógico dos professores. Para citar outra influência, ainda de acordo com o teórico francês, temos o meio em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. O estudo desse meio é de grande relevância para a educação, pois características

específicas do espaço podem acelerar ou retardar a aprendizagem.

Não é possível falar sobre Wallon, conforme La Taille et al. (1992), sem citar a temática mais associada ao pensador: a afetividade. Em linhas gerais, podemos entender a afetividade como as emoções expressas pelos alunos quando reagem a determinada situação, que podem ser agradáveis ou desagradáveis, oriundas do mundo exterior ou do interior. Nesse sentido, desde muito cedo, o ser humano já demonstra interagir com o ambiente que o cerca através da afetividade, uma vez que, dependendo da situação, podemos entender o choro e o riso do bebê como respostas a estímulos externos.

Heloyza Dantas (1992) explica que o desenvolvimento da inteligência de qualquer ser humano caminha junto com o desenvolvimento da afetividade. Ou seja, as aquisições de cada um dos desenvolvimentos agem sobre o outro inevitavelmente, e para que haja um aflorar da atividade cognitiva, segundo as ideias de Wallon, é necessário que a afetividade também não fique para trás, constituindo uma espécie de balança. Transportando essa ocorrência para o contexto da sala de aula, podemos entender que para que ocorra a aprendizagem é interessante que exista uma relação de identificação entre os envolvidos no processo e os objetivos de ensino, uma vez que, segundo Dantas, a construção do conhecimento requer a afetividade:

(...) a história da construção da pessoa será construída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a

afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa. (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992, p. 90).

Desta maneira, é possível concluir que o aprendizado da língua inglesa se relaciona com simpatia que os alunos nutrem pela características do idioma e pelo professor que a ensina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi visto neste é artigo, é possível concluir que os três teóricos, cada um a sua maneira, contribuíram de forma significativa para o fortalecimento das ciências pedagógicas, o que justifica a recorrente presença de referências piagetianas, vygotskianas e wallonianas em trabalhos sobre ensino-aprendizagem de inglês e qualquer outro idioma.

Piaget, bastante interessado na cognição infantil, elaborou e descreveu quatro fases de desenvolvimento pelas quais as crianças naturalmente atravessam: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Já Vygotsky, é famoso pela teoria de que o conhecimento é construído por meio da interação com o professor, com os alunos, e com o mundo externo, e que o processo de

ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, no sentido de professores e estudantes ensinarem e aprenderem, simultaneamente. Já Wallon, embora também de linha interacionista, se centrou na questão da afetividade, que diz respeito às emoções expressas pelos alunos e como elas podem se relacionar à aprendizagem.

Assim, diante deste compilado que resumiu brevemente o legado de Piaget, Vygotsky e Wallon, percebe-se que o professor de inglês tem à sua disposição um arcabouço teórico extremamente vasto, que deve ser consultado se de fato houver compromisso com a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FINO, C. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação, Madeira, vol. 14, n. 4, p. 273-291. 2001.**

LA TAILLE, Y.; DE OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. Tradução: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Igor Leite Sousa

Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Licenciado em Letras, com habilitação em Português / Inglês, em Pedagogia, e Especialista em Elaboração de Materiais, Tutoria e Ambientes Virtuais para EaD pela Universidade Cruzeiro do Sul. Também concluiu especializações em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná e em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é professor de Inglês nas redes estadual e municipal de São Paulo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOSÉ VANDERLI GONÇALVES SILVA

RESUMO: Este artigo apresenta a importância da aprendizagem mediada por brincadeiras nas práticas pedagógicas na educação infantil, ressaltando o significativo papel lúdico nessa importante etapa da educação básica. A partir da observação das crianças, o objetivo é entender os processos, as definições e os conceitos de aprendizagens permeada por jogos e as brincadeiras como construtores de práticas educativas significativas, reveladoras e formadoras.

Palavras-chave: Aprendizagens. Brincadeiras. Educação. Desenvolvimento. Jogos.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil, nasce o ambiente oportunizador de experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças. Tanto no momento de ensino e aprendizagem, como no momento de brincar. Ele permite compartilhar interações, vivências e emoções, por meio do “faz de conta”, da amarelhinha, dos personagens sociais, do “corre-corre”, do “pega-pega”. A criança necessita de oportunidades adequadas ao seu desenvolvimento, respeitando as suas características individuais.

Segundo Brougère (2002), aprende-se a brincar. E um primeiro momento para isso, ocorre quando mãe e filho(a) interagem. A partir desse momento, a criança se apropria da brincadeira e da aprendizagem. Assim, ela vai desenvolvendo e construindo uma cultura baseada na ludicidade ou cultura lúdica.

A cultura lúdica, segundo o próprio autor, é um conjunto de regras, situações e vivências que permite dá vida a brincadeira. A cultura lúdica é uma produção humana tendo como base concepções adultas, assim meninos e meninas são personagens que reagem a esse movimento social e cultural, permitindo cons-

truir uma concepção de produção cultural lúdica.

Segundo o MEC (2007), a educação infantil e o ensino fundamental são indissociáveis, pois ambos compartilham conceitos fundamentais, como valores, conhecimentos, afetos, cuidados e atenção. A alegria e a brincadeira são partes importantes nesse conjunto de concepções educativas.

Na educação infantil, o objetivo principal é garantir o acesso a todos. Todos têm direito a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, recriar, compartilhar e aprender, desenvolvendo seus potenciais como pessoa assegurada de direitos.

Tanto na educação infantil, como no ensino fundamental, o objetivo principal é garantir condições necessárias para a construção do conhecimento. Para isso é também necessário pensar o modelo de educação infantil, creche, pré-escola e escola como instâncias geradores de cultura e conhecimento, como bens produtores de cultura.

Como suporte, observam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o en-

sino fundamental de 9 (nove) anos princípios, fundamentos e procedimentos norteadores de políticas públicas educacionais, definidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Com base nessas orientações, entende-se que o trabalho do professor é um instrumento educacional importante, pois permite oportunizar as crianças com atividades nas quais elas possam expressar habilidades e conhecimentos de linguagem, leitura, expressão e escrita.

Para Luria (1988), a criança é um sujeito dotado de certos conhecimentos, pois faz parte de um universo social e cultural que oferece situações de aprendizagem e assim ela aprende e se desenvolve, carregando consigo um repertório cultural já concretizado.

Segundo Soares (2004), é necessário um entendimento mais aprofundado dos conceitos de alfabetização e letramento. Entende-se alfabetização como um mecanismo de aquisição do sistema de escrita e leitura; letramento é o desenvolvimento de habilidades em escrita e em leitura, capaz de oferecer competências no uso desses instrumentos educacionais em práticas sociais. Há também diferenças tanto em relação aos objetos de estudos e processos, como nos mecanismos cognitivos e linguísticos de aprendizagem.

Nesse contexto, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras são ferramentas ou situações educacionais de aprendizagem capaz de acessar e desenvolver sujeitos, de modo lúdico, permitindo nascer, crescer e desenvolver novos modos de aprendizagem.

Os jogos são importantes, pois desenvolve habilidades que auxiliam nos processos de tomadas de decisões, nas resoluções de conflitos e de situações problemáticas. Além disso, desenvolve a imaginação das crianças na medida em que permitem que elas criem e recriem situações nas quais são necessárias lidar com dificuldades e medos.

Segundo Almeida (1998), a brincadeira tem não somente um papel importante na formação das crianças, contribuindo com o desenvolvimento delas, mas também se integra à prática democrática. Nela, observa-se uma produção de conhecimento séria e com responsabilidade social.

De acordo com Macedo (2005), o lúdico, numa perspectiva abstrata, significa que as atividades são modificadas numa projeção histórica, criada e recriada por sujeitos dotados de significações. Tudo que é criado e recriado possui uma projeção de desejos, sentimentos e valores.

Os jogos e as brincadeiras possuem um papel fundamental e abrangente no desenvolvimento da criança, quando situações da realidade são confrontadas com as situações imaginadas por elas. Isso permite entender a contribuição mental e cognitiva, social e cultural que esses elementos sociais possuem.

Brincar, portanto, significa aprender, pois o jogar e o brincar produz um espaço para pensar, analisar, comparar; avançando no raciocínio, desenvolvendo o pensamento, estabelecendo contatos sociais, compreendendo o meio, satisfazendo desejos, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e criatividade.

OBJETIVO

A pesquisa tem como propósito investigar, discutir e interpretar, por meio de revisão bibliográfica, a importância do lúdico nos processos educativos infantis, destacando jogos, brincadeiras, experiências significativas, vivências, interações, entre outras situações oportunizadoras de aprendizagens significativas.

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

Os jogos e as brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Jogando e brincando a criança resolve conflitos, toma decisões, descobre novos

caminhos e alternativas e assim vence desafios e novos desafios, isto é, desenvolve habilidades neuromotores.

Os jogos e as brincadeiras possibilitam desenvolver outras habilidades, como a concentração, raciocínio, lógica, bem como permite ampliar seu nível de imaginação, criando e recriando soluções, desse modo lidam com medos, frustrações e conquistas, refletindo o meio social no qual ela vive.

De acordo com Ariés (1981), durante o período da idade média, em que igreja dominava o pensamento do homem, os jogos eram basicamente destinados aos homens, pois crianças e mulheres eram vistas como pessoas a margem da sociedade, não tendo sequer direitos de participação social ou coletivo. Contudo, em algumas situações, os jogos promoviam festas e uniões coletivas.

Durante o período do Renascimento ocorre uma nova concepção de jogos e brincadeiras. Segundo Kishimoto (2002), a brincadeira começava a ser vista como uma conduta que favorece o desenvolvimento cognitivo e mental, gerando reflexos positivos no aprendizado, por essa razão foi adotado nos procedimentos e métodos escolares.

A brincadeira, vista como um instrumento pedagogo lúdico, se contrapõe aos tradicionais métodos de ensino e aprendizagem em vigor a época, como os processos verbalistas, a palmatória vigente, entre outros.

Desse modo, entende-se que os jogos e as brincadeiras são recursos pedagógicos à medida que deixam as atividades prazerosa e interessante, estimulando pensamento e reflexões, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, conforme entende o MEC:

[...] É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram

uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura. Constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos [...] (MEC, 2007, p.43).

Segundo o Ramos (2011), os jogos e as brincadeiras desenvolvem a concepção de autoconceito positivo, de desenvolvimento integral. Uma vez que por meio das atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras, as crianças se desenvolvem afetivamente, socialmente e opera mentalmente; brincar significa se desenvolver fisicamente, intelectual e social; as brincadeiras contribuem com o desenvolvimento das relações lógicas, da expressão oral e da corporal.

O brinquedo é um objeto ou jogo de conceituação complexa, visto como um instrumento de muitos significados e interesses. Ele despertou interesse de civilizações no passado como a civilização andina, que tinha a prática de enterrar as crianças com o seu brinquedo ou na civi-

lização egípcia, no Egito, onde múmias foram encontradas ao lado de bonecas.

Para Vygotsky, o brinquedo produz uma zona de desenvolvimento proximal, pois quando a criança brinca, ela experimenta um nível elevado que está acima da situação normal que ela vinha experimentando, produzindo. Para ele, o brinquedo complementa a criança, preenchendo uma atividade básica: o ato da ação.

Os jogos de faz de conta são representações da realidade. Por exemplo, quando as crianças brincam com um objeto e atribui-lhe um significado diferente daquele habitual, como os personagens sociais, estão fazendo representações da realidade, como observa-se nesse trecho:

[...] Nas brincadeiras de faz de conta, muitas vezes chamadas de jogos dramáticos, as crianças aprendem a re-produzir com mais detalhes gestos e as falas de pessoas em certos papéis sociais ou de personagens de filmes ou de histórias lidas, ou inventam roteiros alimentados por sua fantasia, utilizando-se de diferentes linguagens: corporal, musical, verbal. O faz de conta é marcado por um diálogo que a criança estabelece com seus parceiros e mesmo com bonecos. Ele requer constante negociação de significados e de regras que regem uma situação conforme as crianças assumem papéis, o que faz com que o desenrolar do enredo construído pelas interações das crianças seja sempre imprevisível. Com isso a brincadeira

cria novidades [...] (SÃO PAULO, 2007, p.56).

Os jogos tradicionais infantis são brincadeiras que fazem parte da cultura popular e são passadas de geração para geração, sendo modificadas ou mantidas com a mesma estrutura inicial, segundo Kishimoto (2008).

As Orientações Curriculares (2007) entendem que as brincadeiras tradicionais são brincadeiras transmitidas de geração para geração e são também muito apreciadas pelas crianças. Algumas brincadeiras ainda hoje permanecem no imaginário de adultos e crianças, como: esconde e esconde, cabra-cega, jogos com pião, fantoche, balanço, boneca, pula sela, amarelinha, jogos com bola, corda, gincana, jogos de pontaria ou de precisão, jogos de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais.

Os jogos de construções são aquelas brincadeiras nas quais as crianças constroem e reconstróem com diferentes classes de materiais, estimulando a imaginação e a criatividade. Além disso, esses jogos promovem situações paralelas com as brincadeiras sociais de faz de conta, segundo Kishimoto (1996), criando os jogos, brincadeiras simbólicas.

Piaget cita os jogos de construção, em que a criança cria algo. Esta última situa-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho, pelo compromisso com as características do objeto. Tais modalidades não se sucedem simplesmente acompanhando as etapas das estruturas cognitivas, pois, tanto o bebê pode fazer um jogo de exercício, como também uma criança poderá fazer sucessivas perguntas só pelo prazer de perguntar

Os jogos são também excelentes oportunidades de aprendizagem na educação infantil, pois as brincadeiras são estímulos de situações do dia a dia. Assim, essas devem ser estimuladas de modo espontâneo e dirigido.

Segundo as Orientações Curriculares (2007) todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

Segundo Vygotsky (1994), para se compreender um estágio de desenvolvimento de uma criança, é imprescindível que se observe o modo como brinca essa criança, já que a necessidade de brincar é inerente à criança. Por meio da atividade, situação de brincadeira, a criança descreve seu comportamento psicológico, social e cultural.

[...] o jogo é produção da Cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. O jogo traz consigo elementos de nossa identidade pessoal e coletiva. Assim como nós inventamos, criamos, transformamos e/ou reproduzimos uma infinidade de jogos e brincadeiras, também somos inventados, (re)criados, transformados por eles. Nesse sentido, o valor do jogo (assim como de outros elementos da cultura) para nossa aprendizagem e desenvolvimento é inestimável [...] (SOMMERHALDER, 2011, p. 12).

Podemos elencar algumas definições sobre a importância do jogo segundo alguns autores, para Piaget (1971) o jogo envolve não apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual. Segundo Kramer (1992) a ludicidade é um traço da personalidade da criança até a fase adulta, com importante função no estilo cognitivo, ou seja, na alegria, no senso de humor e na espontaneidade. Segundo Brougère (2002) o jogo é considerado como uma atividade que imita ou simula uma parte do real; depois, chega-se a pensar que o próprio real deve ser compreendido a partir da ideia que se faz de jogo.

[...] O jogo é um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação [...] (MURCIA, 2005, p. 74).

Segundo Almeida (1998) a brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento, sua prática promove a interação social, tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Segundo Brougère (2002) Froebel trouxe uma importante contribuição quando aponta que a originalidade está no vínculo que ele estabelece entre suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância e a concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico.

A exploração do material em si que se torna uma ação educativa e não o material, pois o material por si só não exerce sobre a criança nenhuma ação educativa, seu efeito depende da ação e iniciativa da criança em explorar suas potencialidades.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, o lúdico é vivenciado a todo o momento, tanto na hora do ensino e aprendizagem como na hora reservada somente para o brincar, a criança necessita de incentivos adequados às diferentes situações, de atividades que ofereçam o brincar e a aprendizagem em conjunto, respeitando assim suas características individuais.

A cultura lúdica não é transferida para a criança, uma vez que ela é coprodutora, sendo assim, uma produção da sociedade adulta, pois inclui a reação das meninas e meninos à produção cultural que, é de certa maneira, a eles imposta.

De acordo com as Orientações Curriculares (2007) brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio histórico culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros.

Segundo Oliveira (2005), por meio das brincadeiras, as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive. Constrói, brincando, a sociedade em que viverá quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino e aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança ressignificar seu contexto vivido.

Muitos jogos estimulam o desenvolvimento das funções motoras, assim as crianças na educação infantil devem ser oportunizadas com eles. Os centros educacionais, como CEI (Centro de Educação Infantil), devem compreender a importância de o ato brincar, no contexto das atividades lúdicas, pois melhoram a aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor. Com base nas Orientações Curriculares (2007, p.58) podemos elencar alguns exemplos de brincadeiras e jogos para serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil:

- Montar quebra cabeça com ajuda, explicar regras de jogos e quais objetivos desses jogos;
- As crianças podem dramatizar um enredo com bonecos de pano, explicando e contando o enredo e descrevendo objetos, personagens e pessoas;
- As crianças podem melhorar seus relacionamentos, interações e compartilhamentos de objetos ou sentimentos, socializando vivências e experiências;
- Usar jogos simbólicos, brincadeiras tradicionais, jogos de regras, jogos de estratégias, jogos de tabuleiros;

Pode-se fazer uso de jogos compartilhados, recriando outros jogos e brincadeiras com outras crianças, estimulando o uso das palavras, ideias e argumentos de modo não convencional, como o uso da técnica da mímica, observando:

[...] Jogos partilhados podem ser observados mesmo em

bebês, quando observam e imitam os movimentos dos parceiros, mas experientes através de gestos corporais e vocais, e também quando interação com parceiros da mesma idade. Desde cedo os bebês apreciam brincar de esconde-esconde com suas mães, ou com as pessoas que lhes cuidam e com quem estabelecem um vínculo afetivo. Esta atividade interativa lhes possibilita assumir diferentes posições nos jogos em que participam (como a de quem procura alguém e a de quem é procurado, por exemplo) em uma atividade voltada a garantir prazer ao bebê e a seu parceiro [...] (SÃO PAULO, 2007, p. 55)

Os jogos de faz de conta são aquelas brincadeiras nas quais as crianças assumem papéis e fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente daquele que lhe é dado de forma habitual.

Os jogos e brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representam situações observadas no cotidiano, criando situações imaginárias confrontada com o real e desenvolvendo suas capacidades e habilidades.

CONCEPÇÃO E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir a criança, a infância e a Educação Infantil para nós é como estabelecer relações com o meio em que vivemos, e, dessa forma, estabelecemos vínculos com autores que estudam e pesquisam esse assunto de forma contextu-

alizada. Kramer (1999) destaca, em relação a esse período da vida escolar da criança, que vai de 0 a 6 anos, denominado Educação Infantil, que uma nova concepção de educação para essa faixa etária vem sendo pensada com base em um novo olhar sobre a infância.

Na educação infantil, o trabalho no sentido de propiciar a criança o contato com o mundo letrado e a oportunidade de participar de situações que sejam mediadas pela escrita e leitura, é fundamental, especialmente para aquelas crianças que demonstram ter menos oportunidade de acesso à estes materiais e situações.

Durante o período do regime militar no Brasil, caracterizado por um período de generalizações dos movimentos sociais, muitas manifestações foram realizadas em busca de melhores condições de qualidade de vida. Dentre elas, os operários e toda classe trabalhadora lutavam pelas categorias profissionais, inclusive da classe dos professores. As pessoas envolvidas na educação infantil nesse período levantavam questões sobre a Pedagogia aplicada como também o Serviço Social da Psicologia para os profissionais que trabalhavam na creche. Podemos assinalar as creches como um dos resultados dessas manifestações de luta, que o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na pauta do dia.

Entretanto, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não somente creche, mas também na pré-escola. A pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos de idade também estava se expandindo, e os educadores criticavam o assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória.

Assim como a pré-escola, a escola primária vivia um momento de denúncia de medidas assistenciais, como a merenda escolar, medidas que eram adotadas ao mesmo tempo em que rebaixava o salário do professor e a diminuição da verba destinada para a educação. Com isso,

a culpa da baixa qualidade do ensino, parecia ser da escola, que se preocupava com a nutrição e deixava de lado a educação. A educação, portanto, nesse contexto, passou a ser vista como o oposto de assistência. Hoje, ainda, vemos a creche como um depósito de crianças, como se naquele espaço não houvesse educação.

Para transformar essa realidade era preciso defender que a creche, bem como a pré-escola que atendia e atende as classes populares, é uma instituição que precisa de um novo olhar, ou seja, um projeto educacional. Se a creche era uma instituição desconhecida no curso de Pedagogia, isto seria porque ela não era ainda educacional. Segundo KUHLMANN (1999), a compreensão do processo histórico referenciada nas relações sociais revela outras motivações, mais perversas, ligadas às necessidades básicas de sobrevivência, que levaram contingentes de mulheres a se submeterem à exploração do trabalho e trouxeram terríveis consequências para inúmeras crianças, como podemos ler nas histórias sobre a Revolução Industrial.

Isso mostra que, mesmo com todos os componentes discriminatórios, as instituições escolares e pré-escolares responderam a necessidades concretas dos setores populares. A assistência à infância, como resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagogos e religiosos, em torno de três influências básicas: jurídico policial, a médico higienista e a religiosa.

Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil. Assim, mostra-se que a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Nos séculos XV e XVI foram criados os modelos educacionais surgindo assim as concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada. Neste novo cenário a imagem da infância mudou, desencadeando uma preocupação da sociedade em estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças.

Os humanistas afirmavam que a educação deveria respeitar a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. Na sociedade europeia surgia a urbanização e com isso os problemas estruturais, com estes acontecimentos as condições sociais estavam mais precárias, particularmente para a população infantil, muitas crianças eram vítimas da pobreza, abandono e maus-tratos.

Diante dessas condições algumas mulheres se organizavam e criavam espaços para atender a demanda infantil necessitada, muitas vezes era escolhida uma das casas onde seria o local ou espaço religioso para a guarda destas crianças.

As instituições tinham caráter extremamente religioso, as crianças não tinham uma proposta formal de instrução, embora tivessem atividades de canto, memorização de rezas, passagens bíblicas e exercícios de escrita e leitura. Neste modelo formativo as crianças teriam bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos.

Com Froebel, na Alemanha, surge a educação da primeira infância, propriamente dita, foram fundados os jardins de infância. Froebel privilegia as atividades lúdicas por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensorio-motor, as habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. O canto e a poesia são utilizados para facilitar a educação moral e religiosa.

[...] Froebel considerou o jardim-de-infância como primeira etapa de um ensino educacional unificado direcio-

nado a todos. [...] com isso fica evidente que seu jardim-de-infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger [...] (CONRAD, 2000, p.55).

As primeiras intenções pedagógicas nas instituições de educação infantil começaram no continente europeu no final do século XVIII, com a criação da escola de principiantes ou escola de tricotar em 1769, na França idealizada por Friedrich Oberlin que passa a oferecer mais atividades às crianças, tais como aulas de canto, matemática, ciências, histórias bíblicas e expressão verbal na língua oficial, o francês. A metodologia utilizada era a visualização de conteúdos e seu objetivo principal era ocupar e ensinar as crianças a evitarem ociosidade, enquanto os pais trabalhavam no campo.

No Brasil, o atendimento das crianças de 0 a 6 anos apareceu no final do século XIX, na zona rural, onde vivia a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas e na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos.

No contexto histórico que vem sendo abordado, há uma diferença entre creche e pré-escola, o jardim de infância, seria a instituição que tinha o dever de educar enquanto a creche e as escolas maternas teriam características assistencialistas.

O primeiro jardim de infância privado no país foi fundado no Rio de Janeiro, em 1875 tendo como precursor o médico Joaquim José Menezes Vieira; foi instalado em um dos melhores bairros da

cidade, com excelente espaço físico, exclusivamente construído para servir à elite, e somente crianças do sexo masculino.

No século XX, o movimento da Escola Nova trouxe uma proposta educacional renovadora, procurando atender às mudanças socioeconômicas e políticas que o país estava sofrendo. Naquele momento histórico começou a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, pois até então o que predominava eram as práticas fundamentadas em experiências europeias.

A educação da criança passou de um sentido em que a preocupação era o bom comportamento para um sentido de apoio à sabedoria valorizando o conhecimento em função do comportamento desejado para a criança. Surgem então as teorias de desenvolvimento infantil influenciando a educação escolar da infância.

Segundo KRAMER (1987) a psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo a discussão de temas tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a descoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky.

Crescia concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reapareceria.

Em 1922, no Rio de Janeiro, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância; naquele momento sur-

giram às primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância, a da educação, a moral e a higiene, o papel da mulher.

Em 1964 foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), como resultado da luta de pessoas ligadas a setores do governo e da igreja, propondo uma reforma no atendimento do menor abandonado. Teve então início uma proposta de educação compensatória, sendo as crianças de classe pobre, o grande alvo.

Segundo FERRARI (1982), trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo oculto', as crianças de classe média e alta.

METODOLOGIA

PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS

As pesquisas bibliográficas foram realizadas por meio de pesquisas em sites de veiculação mediática de circulação científica, em livros de autores consagrados no contexto da ludicidade, abordagens lúdicas no contexto de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Num primeiro momento, abordou-se a aprendizagem e o lúdico, destacando a importância das atividades lúdicas, tendo como base as brincadeiras e os jogos no contexto da educação infantil. Em outro momento, optou-se por relacionar a educação infantil e a aprendizagem lúdica, ressaltando as concepções e os funda-

mentos dessa importante etapa da educação básica.

Na educação infantil, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. O objetivo na educação infantil é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender.

Foi possível constatar que os jogos e brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representam situações observadas no cotidiano, criando situações imaginárias confrontada com o real e desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Além de proporcionar uma aprendizagem significativa as brincadeiras e os jogos, no contexto escolar, podem ser utilizados como entretenimento e diversão e para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências.

As brincadeiras desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças. Por isso, avaliar a importância e o conhecimento dessas brincadeiras pelas crianças no contexto escolar, onde a diversidade e a interação são dimensões naturais, é de suma relevância para o trabalho pedagógico, para a escola e para a sociedade, pais e comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos elementos apresentados nesta pesquisa temos que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais formadas ao longo da vida que forma se modificando ao longo dos tempos e expressando determinado momento histórico da sociedade.

Kramer (1999) destaca, em relação a esse período da vida escolar da criança, que vai de 0 a 6 anos, denominado Educação Infantil, que uma nova concepção de educação para essa faixa etária vem sendo pensada com base em um novo olhar sobre a infância. Isso muito nos interessa, ou seja, esse novo olhar mencio-

nado pela autora nos faz também pesquisar sobre o tema. Faz-nos localizar a Educação Infantil numa perspectiva em que os aspectos culturais e sociais adquirem importância no desenvolvimento da criança em sua formação.

Os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem lúdica na educação, durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades, além disso, proporcionam a imaginação às crianças onde elas são capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem.

O jogo na educação se torna um recurso pedagógico à medida que envolve a criança e torna a atividade mais prazerosa e interessante, estimulando o pensamento e contribuindo nas relações de aprendizagem e no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Concluimos que na Educação Infantil, o lúdico deve ser vivenciado a todo o momento, tanto na hora do ensino e aprendizagem, como na hora reservada somente para o brincar, a criança necessita de incentivos adequados às diferentes situações, de atividades que ofereçam o brincar e a aprendizagem em conjunto, respeitando assim suas características individuais.

Todos os jogos incentivam as funções motoras e devem ser oferecidos à criança em forma de brincadeira, a escola deve pensar que as atividades lúdicas oferecem à criança uma melhora na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento psicomotor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infân-

cia a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981. 279 p.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em 01/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.

CONRAD. H. M. **O desafio de ser pré-escola. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

DEL PRIORE. M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. Florianópolis: Perspectiva. UFSC/ CED, NUP, n.22, p.105-128,1994.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1992.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

_____. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987. (Cadernos de Pesquisa, 58).

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PINTO. M. A infância como construção social. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. **As crianças - contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho - Portugal, 1997.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. Os jogos no desenvolvimento da criança. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011, p.38 -43.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação** / Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. SME. São Paulo: SME/DOT, 2007.



José Vanderli Gonçalves Silva

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Pós graduação em Alfabetização na Faculdade Unidas de Tatuí (FDT). Graduado em Matemática pela Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (ISEED). Desenvolve vários projetos educativos. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O BRINCAR PARA ALÉM DO DIREITO

KEILA LIMA ALMEIDA

RESUMO: Este artigo discorre sobre o papel do brincar na perspectiva de direito da criança, sendo discutido a sua importância para o desenvolvimento integral da criança e o papel do professor para um brincar de qualidade, deixando claro a atuação do professor para garantir que a brincadeira de fato aconteça no interior das Instituições de Educação infantil. Dado esta importância, ressalta que a formação do professor é fundamental para a sensibilidade de compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, a fim de garantir o brincar como metodologia que dialoga com a proposta pedagógica da escola e a com a prática em sala de aula. A metodologia de pesquisa utilizada foi de caráter exploratório, descritivo e explicativo. Após a conclusão da pesquisa pode-se afirmar que a melhor maneira de garantir a brincadeira como direito é investindo na formação dos professores para que estes estejam capacitados para escutarem as vozes e interesse das crianças e planejarem ações para um brincar de qualidade. O trabalho está dividido em três tópicos, sendo o primeiro deles o brincar como direito, que situa o brincar na legislação vigente, o segundo o brincar para além da prática pedagógica que apresenta a importância da brincadeira no desenvolvimento integral da criança e por último faz um breve resumo do papel do professor para o brincar de qualidade.

Palavras-chave: Criança. Brincadeira. Ludicidade. Professor.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a concepção de criança tem mudado na sociedade. A criança deixa de ser vista como objeto e passa a ser entendida como sujeito de direito, de conhecimento, capaz de aprender e de produzir cultura de modo que sua aprendizagem ocorre permeado pelo lúdico.

Esta pesquisa busca explorar a relação da criança com o brincar como direito, bem como sua contribuição para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

A brincadeira desempenha um significativo papel no processo de aprendizagem da criança, auxiliando no desenvolvimento de sua imaginação e de

seus aspectos cognitivos, afetivo e sociais.

Diante desta afirmativa, relatamos um breve histórico na legislação onde afirma que o brincar é um direito da criança, entendendo assim que a brincadeira deixa de ser um mero passatempo ou motivo de recreação apenas, e passando a ser a principal atividade da criança para o seu desenvolvimento integral.

Dentro deste entendimento, a brincadeira deve permear as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, sendo que esta é a primeira instituição social que visa a garantia de direitos das crianças, pois devem buscar transpor suas práticas de aprendizagem baseadas no lúdico.

Além disso apresenta o professor como o principal ator na garantia desse direito, de modo privilegiar a qualidade e o desenvolvimento da brincadeira como recurso de aprendizagem.

Assim buscamos refletir quão é fundamental investir na formação de professores da infância para que compreendam a importância do brincar como ferramenta de aprendizagem não formal sem se preocupar com conteúdos disciplinares. Cabe ao professor da infância garantir espaços e vivências lúdicas para as crianças desenvolverem todas suas potencialidades.

Este estudo compõe-se de pesquisa de revisão bibliográfica de caráter exploratório de artigos científicos e livros textos, legislações nas bases de dados da Scielo e Scholar Google, para fundamentar o trabalho.

Esta pesquisa está direcionada a comunidade escolar, principalmente professores que buscam em sua prática atividades prazerosas para enriquecer seu trabalho. Esta pesquisa não busca elucidar todo o assunto, mais apontar caminhos para novas reflexões.

O BRINCAR COMO DIREITO

A declaração dos direitos das crianças de (1959) traz em seu bojo em especial no princípio 7º o brincar como direito da criança e que cabe a sociedade e as autoridades públicas prover e garantir esse direito.

Diante disso, já podemos perceber que o brincar é coisa séria e não um mero passa tempo como foi entendido durante muito tempo pela sociedade.

Na convenção sobre os direitos da criança realizado pela ONU (organização das Nações Unidas) em 20 de novembro de 1989 ratificada por 196 países, inclusive o Brasil, reafirma em seu preâmbulo no Artigo 31, parágrafo 1º que os estados reconhecem como direito da criança o divertimento e as atividades recreativas

própria da idade. Além disso, no parágrafo 2º afirma que o Estado deve garantir e estimular a oferta destas atividades recreativas para as crianças.

Já podemos perceber que o lúdico perpassa o âmbito do brincar e se fundamenta como direito imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente Nº8.069, de 13 de Julho de 1990 reafirma no capítulo II, Artigo 16, inciso IV que a criança tem direito a brincar, praticar esporte e divertir-se.

A partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), 9394/96 que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que esta visa o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos, Estados e Município tem se esforçado no sentido de elaborar documentos que norteiam suas práticas pedagógicas com foco no brincar.

O Manual de Orientações Pedagógicas, em seu módulo I, de Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para educação Infantil elaborado pelo MEC em 2012 afirma que a educação da criança pequena por muito tempo foi considerada de pouca importância e voltada apenas para cuidados e alimentação, mais que ao integrar a primeira etapa da Educação Básica passou a ser idealizada como direito, e a brincadeira passou a ser a essência imprescindível para um educar significativo e de excelência.

Em 2019 o município de São Paulo junto com a SME (Secretaria Municipal de Educação) e a Coordenadoria Pedagógica elaborou o Currículo da Cidade para a Educação Infantil. A elaboração do documento partiu da escuta de toda rede de Educação Infantil, onde professores e demais profissionais da educação estudam, discutem, e partilham suas práticas e vivências com a finalidade de investigar e aperfeiçoar a qualidade da Educação Infantil na cidade de São Paulo.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO (2019) traz como ponto de partida a escuta da própria prática lúdica vivenciada no chão da escola e desse modo, assume o compromisso de refletir sobre o que já faz e busca melhorar a prática no sentido da garantia de direitos fundamentais da infância em uma visão de criança potente e sujeito de direitos que deve ter sua aprendizagem permeada pela brincadeira.

Desse modo, o currículo afirma que:

Ao interagir nas brincadeiras, explorações e investigações os bebês e crianças vivenciam experiências e aprendem as estratégias de convivências que foram construídas historicamente nas diferentes culturas, interagindo com os distintos saberes e os conhecimentos. (SÃO PAULO, 2019, p.22)

Desse modo, o currículo deixa claro que a brincadeira além, de ser um direito é a principal ferramenta de aprendizagem de bebês e crianças que por meio do lúdico trocam conhecimentos já historicizados das diversas culturas e constrói novos conhecimentos.

O currículo traz a concepção de criança integral, sendo assim, afirma que:

A inteireza que bebês e crianças possuem é intencionada nas experiências de vida que fazem as separações do corpo e da mente, do brincar e de aprender. (SÃO PAULO, 2019, p.34)

Por outras palavras podemos perceber que não é possível separar a crian-

ça do brincar e conseqüentemente, este da aprendizagem e da formação integral do sujeito.

Ainda sobre o Currículo:

Neste projeto de formação, estão envolvidas as vivências das diferentes práticas sociais como conversar, brincar, cantar, desenhar, investigar, pesquisar e outras que configuram o que é o ser humano. (SÃO PAULO, 2019, p.34)

Diante do exposto, verifica-se que o brincar é visto como práticas sociais imprescindíveis da formação do sujeito de direito e que a brincadeira faz parte das culturas infantis.

O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando o brincar como direito da criança, se faz necessário o lúdico permear todo processo das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, pois é por meio do brincar que a criança aprende de maneira significativa.

A brincadeira é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesmo, as outras pessoas e o mundo em que vive. (BRASIL, MEC 2012, p.7)

Segundo o CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO (2019) por meio do brincar a criança desenvolve várias possibilidades de interpretação e criação, onde por meio da imaginação os objetos podem se transformar em outras coisas. A brin-

cadeira permite a criança sair da realidade e viajar por outros lugares, espaços e paisagens que lhe permite dá vida a objetos, brinquedos por meio da fantasia.

Brincar é repartir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender o universo. (BRASIL, MEC, 2012, p.7)

Sendo assim podemos entender a brincadeira como ação independente da criança na interação do espaço e na exploração de objetos que permeia a cultura. E é nesta interação que a criança aprende novos valores, a se relacionar com o mundo e a socializar-se permeado pelo lúdico.

Segundo o CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO (2019) os bebês e crianças são sujeitos ativos, pois por meio do brincar as crianças constrói sua identidade e expressam as diversas linguagens e compreende por meio do brincar os modos de ser e de representar o mundo a sua volta.

Para WAJSKOP (2009) o brincar é uma forma de linguagem e que se pode observar na interação da criança como adulto que cuidam das crianças e brincam com elas criando uma comunicação entre ambas, além disso, favorece laços afetivos e de confiança.

Desse modo, podemos afirmar que o brincar é uma das primeiras formas de interação do bebê com o seu meio, pois o bebê em seus primeiros gestos de interação com a mãe que ao gesticular, sorrir já está permeado da ação lúdica.

Nesta perspectiva, a criança aprende a brincar como aprende a se comunicar e a expressar seus desejos e vontades (WAJSKOP, 2009, p.16)

A brincadeira é um ato autêntico da infância que propicia condições ricas de aprendizagens sem a interferência concreta do adulto, onde a criança é desafiada o tempo todo a procurar, a resolver conflitos, a lidar com seus próprios medos, a conviver com o outro, a seguir regras, buscar soluções e dialogar de modo livre sem a imposição ou julgamento do meio em que vive ou do adulto. Na brincadeira também é possível quebrar as regras, viver a contradição, ser herói ou bandido, mocinho ou vilão, assumir diferentes papéis sem se preocupar com o julgo social.

Além disso, o CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, (2019) afirma que a brincadeira é um método favorecedor da inclusão, seja da deficiência, classes sociais, seja étnico ou de gênero.

Ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. (SÃO PAULO, 2019)

Portanto o brincar é uma ferramenta por excelência para o desenvolvimento integral do sujeito na primeira infância, pois além, de propiciar o desenvolvimento de aspectos cognitivos favorece a promoção de valores essenciais para a vida adulta em sociedade de modo que no futuro teremos uma sociedade mais justa e igualitária.

O PAPEL DO PROFESSOR NA BRINCADEIRA

Como foi decorrido o brincar apresenta grande relevância no desenvolvimento integral do sujeito. Sendo assim, é fundamental compreender o papel do brincar na Educação Infantil e qual a função do professor para garantir um brincar de qualidade.

Sabemos que o brincar é um direito da criança e que ao longo dos anos vem sendo usado da Educação Infantil como prática pedagógica por estar ligado a essência da infância. Porém é preciso compreender que o brincar não é algo inato, onde a criança já sabe brincar desde o nascimento, e sim adquirido na relação da criança com o brinquedo, com o ambiente, no diálogo com outros sujeitos mais experientes. Ou seja, criança aprende brincar brincando.

Por causa dessa crença, nós professores não fazemos nada para que as crianças brinquem, ou porque achamos o brincar um estorvo e temos coisas mais importante para fazer, ou porque não sabemos o que fazer com as brincadeiras, com as temáticas, com as invenções, com as ideias, com as lambuzações das crianças. No geral, proibimos-los de brincar. (WAJSKOP, 2009, p.12)

Como podemos perceber a formação do professor também assume papel crucial no brincar. Pois se faz necessário o professor sensível e capaz de fazer uma escuta atenta das vozes das crianças e que compreenda a fundo as propriedades e a importância do brincar e qual sua relevância do desenvolvimento da criança.

Para WAJSKOP (2009) o brincar deve ser planejado por estar intercalado de

objetivos socioculturais que explicitam possibilidades de aprendizagem e campos de experiências que o professor pode abordar em sala de aula. Desse modo o professor pode utilizar a brincadeira como uma metodologia de ensino não formal, tendo como principal recurso o lúdico para alcançar seus objetivos.

Por falta de formação muitas vezes os professores evitam colocar em seus planejamentos atividades lúdicas por não saberem como lidar ou por desconhecer a importância do brincar e achar que tal prática é perda de tempo.

Professores e educadores não admitem que as crianças brinquem no ambiente educativo e também, não oferece as condições necessárias para que o façam sozinhas. O professor muitas vezes, até ignora a brincadeira das crianças (WAJSKOP, 2009, p.18)

Para assegurar o brincar de qualidade é preciso que as práticas pedagógicas estejam permeadas pelo lúdico, e que os professores reconheçam a importância do brincar e que este faça parte do planejamento cotidiano como ferramenta principal de aprender e de ensinar.

Sendo a brincadeira tão importante no desenvolvimento da criança não basta apenas ela permear o planejamento do professor para garantir um brincar por excelência.

Valorizar o brincar não é apenas garantir que a brincadeira aconteça durante a rotina. O professor precisa ter um olhar atento, buscando motivar brincadeiras, planejando e organizando de modo que sejam convidativas, atendendo as necessidades dos bebês

e crianças. (SÃO PAULO, 2019, p.92)

Para um brincar de qualidade é fundamental um professor observador, sensível a linguagem das crianças, flexível brincante e prestativo.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2007) afirma que apoiar o brincar significa que o professor compreender que para a criança envolver-se na brincadeira ela precisa sentir-se emocionalmente acolhida nos espaços e na interação com o adulto.

Deste modo, compreendemos o quanto é fundamental o acolhimento de bebês e crianças, a estimulação para a criação de laços afetivos de modo que a criança sinta segurança no novo ambiente favorecendo assim a exploração de novos materiais.

Ainda segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2007), é imprescindível um professor observador atento e sensível que organize os espaços estimulando a brincadeira atendendo os interesses dos diversos grupos, encorajando e estimulando a autonomia por meio da escolha de brinquedos, disponibilizando materiais diversificados e do cotidiano para as crianças se sentirem representadas e ampliem seus repertórios de brincadeiras, que o professor também seja um encorajador estimulando e apoiando as crianças na escolha de papéis, saiba mediar conflitos enfrentados pelo grupo, além de zelar para que o grupo siga as regras propostas.

Sem dúvida, o professor assume papel crucial para um brincar de qualidade. Pois cabe ao professor além do planejamento, preparar a organização do espaço, o percurso para o desenvolvimento da brincadeira, o papel de mediação para que o brincar aconteça de modo harmônico e prazeroso, além de prover os suportes para a brincadeira para que bebês e crianças evoluam em seus repertórios.

Conclui-se que, garantir um brincar de qualidade significa planejar levando em consideração os interesses do grupo, a organização do espaço para que seja acolhedor e desafiador para bebês e crianças, selecionar materiais que tenha relevância para a o grupo, que os brinquedos considere a multiculturalidade, que não tenha um papel definido por gênero. Além disso o professor precisa assumir uma postura de acolhedor, mediador e flexível de modo a estabelecer vínculos de confiança com o grupo em um papel de parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o brincar é direito da criança, além disso, é primordial para o desenvolvimento integral do sujeito desde os primeiros dias de vida ao longo da infância.

Desse modo, se faz necessário que as Instituições de Educação Infantil elaborem suas propostas pedagógicas permeadas por atividades lúdicas como também suas rotinas sejam flexíveis de modo a garantir em todos os tempos e espaços a brincadeira como atividade principal para o desenvolvimento de bebês e crianças.

Em suma, para que o brincar seja garantido como direito das crianças se faz necessário e urgente investir na formação de professores no sentido de sensibilizá-los para a importância do brincar para a promoção da evolução integral do sujeito.

Nesta perspectiva, garantir que a Educação Infantil esteja mediada pelo brincar é como garantir as necessidades básicas da criança, tendo em vista que o brincar é uma necessidade da primeira infância, fundamental para seu desenvolvimento.

Cabe a cada professor, refletir sobre as presentes informações e possibilitar o lúdico em sala de aula, como mais uma ferramenta a favor do processo pedagógico e do desenvolvimento.

Pois se o brincar é um importante aliado processo de desenvolvimento psicológico da infância, os jogos e brincadeiras devem fazer parte do planejamento cotidiano das instituições como proposta norteadora da proposta pedagógica da escola.

Enfim, é preciso garantir que professores se assumam brincantes e mediadores da brincadeira, para que o lúdico de fato dialogue com as propostas pedagógicas e os espaços das instituições infantis para além do recurso pedagógico e se assuma como a garantia de direitos da infância.

Para que o brincar de fato aconteça como garantia de direito, é necessário que professores se assumam guardiões dos direitos da infância, incluindo em suas práticas pedagógicas a brincadeira como recurso principal de seu planejamento e de sua prática em sala de aula.

Finalizo afirmando que o professor é o astro principal da mediação e da garantia do direito do brincar, sem o professor o brincar é apenas um sonho, uma fantasia distante nas páginas das legislações, que afirmam que o brincar é um direito das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas Interações nas Diretrizes Curriculares para a educação infantil: Manual de Orientações Pedagógicas: Módulo I.** MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em 13.11.2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 13.11.2020

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil/** Secretaria Municipal de Educação/ DOT, 2007

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil-** São Paulo: SME/ COPED, 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos da criança.** Genebra: ONU, 1959 Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Cri-an%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. acessado em 13.11.2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das crianças.** Estados Unidos. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. acessado em 13.11.2020

WAJSKOP. Gisela. **O brincar- 0 aos 6 anos.** São Paulo. Didática suplegraf, 2009.



Keila Lima Almeida

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2008) Pós-Graduada em Educação a Distância pela Universidade Paulista – UNIP (2020). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DA ARTE E SUAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO

MÁRCIA DANTAS DOS SANTOS DA SILVA

RESUMO: A arte é a expressão de um pensamento na forma física, seja ela objetificada, como as esculturas, pinturas e afins, seja na forma da física sonora como a música e a entonação de uma citação, ou seja, na física da cinética corporal, com a dança e o teatro, bem como elas todas ligadas numa só expressão artística. Ao dar o enfoque na linguagem corporal, é inevitável que se coloque em destaque a dança e o teatro, sendo esses os meios artísticos pelos quais os autores expressam sua voz sem dizer nenhuma palavra, que demonstram, a cada movimento, um contexto que precisa ser acompanhado de forma linear, temporal, para ser interpretado de forma atemporal, abstrata. Então, ao passo que se cria um movimento, contextualiza-se ou se relembra um momento, seja ele histórico, político, social, cultural, ou simplesmente uma tentativa de pretensão de algum momento futuro, contudo, todos eles se baseiam na interpretação de um contexto específico e na atuação do mesmo num ritmo ordenado ou desordenado, demonstrando um sentido que exprime um pensamento. Na arte corporal há significações que nem sempre nas palavras é possível que se descreva o total significado daquilo que se pretende passar na obra. Por isso é necessário que se compreenda como que a Arte, por meio dos gestos e movimentos pode colaborar com a intensidade da passagem de um pensamento. Assim se diz que o corpo produz sua própria linguagem, por meio da reação ao ambiente, produzindo um contexto próprio, que pode produzir por si só o sentido que se quer, ou que complementa algum outro meio comunicativo nas artes.

Palavras-chave: Expressão. Estudantes. Professores. Corpo e Movimento.

INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS E PRÁTICAS SOBRE: TEORIA E MÉTODO

Quando se coloca em destaque a questão de processos que constituem o saber, ou seja, práticas e teorias que compõem uma gradual construção do intelecto, é necessário se compreender os diferentes contextos a que se submetem aqueles que perpassam a experiência de conduzir o aprendizado.

Nessa questão, pode-se dizer então, que o professor não é somente professor, mas também um pesquisador, porque se trata de não somente conduzir a construção da cognição, mas também

de entender e concluir todo o processo e àqueles que o compõem, no caso, os estudantes. Assim, pode-se em paralelo descrever que “o pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”. BITTAR (2007, pg. 16).

Como é descrita na apresentação desta concepção de métodos e teoria pela Pontifícia Universidade Católica,

Diante de um processo de constituição do Saber, em di-

ferentes contextos, está em movimento um processo de complexas indagações sobre o alcance das práticas que se querem científicas, redimensionando o estatuto da relação entre Natureza e Cultura, entre Ciência e Arte, conformando um campo no qual as identidades discursivas seguem em reorientações particularmente complexas. Trata-se, portanto, de uma investigação da ordem do Olhar. PUC-SP.

Nessas concepções então, observa-se a intrínseca aplicação dessas duas estruturas científicas, o método coexiste com a teoria, pois a teoria sem o método se torna desestruturada e inaplicável, e o método sem a teoria torna-se puramente empírico e deixa de ser científico.

RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES E MÉTODOS

Para se aplicar uma teoria é necessário que se tenha o planejamento dos métodos corretos e mais eficazes a serem aplicados, e para que isso seja colocado em prática, as concepções desses métodos são essenciais, por motivo que a princípio parece lógico, porém aprofunda-se em questões mais íntimas. No caso das artes,

[...] ao apresentar as linguagens artísticas e suas implicações na prática pretende-se levantar a discussão junto dos profissionais da educação acerca dessa retrospectiva, para que se possa conhecer está temática e sua aplicação, seja ela de caráter legal ou

de parâmetro educacional. DUTRA et al. (2015, pg. 11)

A lógica citada acima é a de que se sem entender os métodos é impossível aplicá-lo e está totalmente correto. Porém, a concepção ainda vem de encontro com a questão de que o entender não é somente saber como aplicar, mas porque é necessário se aplicar de determinado como, com os contextos compreendidos de forma crítica. Nisso se pauta uma educação que pretende formar um cidadão com compreensão da realidade. Como cita,

Assim, a concepção de arte, que antes era somente um entretenimento, tornou-se metodológica, ganhou destaque e aprofundamento e passou a ser uma ferramenta de interpretação e mudança social. Assim se vê a profundidade da relação entre concepção e método, eles se fundamentam e se completam na amplitude em que são aplicados.

RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E ATIVIDADES ARTÍSTICAS NA ESCOLA

Para começar a entender a importância Pedagógica da Arte, cita-se que “A arte como expressão profunda e sincera do ser humano, sempre se tem considerado uma das maneiras mais autênticas para mostrar emoções, que estão ligadas a concepções e atuações da vida cotidiana”. LEÓN (2011 apud PRIETO, 2011, pg. 01).

A pedagogia é a ciência que se ocupa em estudar a educação e toda a sua abrangência. Nisso, conceber a Arte como uma forma educativa pretende-se incorporar toda a questão que a envolve, desde a sua proximidade com a realidade dos estudantes, por ser uma forma não tradicional de aprendizagem e que prende e atenção por se basear em sons, gestos e imagens, até o seu quesito interpretação, pois ela exige que os estudantes exercitem sua mente e compreenda o subjetivo ou objetivo que fora passado.

Educação Artística pode ser usada para a compreensão e ensino em vários campos, de modo que acho que se pode educar para a arte, quando o treinamento leva a ditar uma instrução específica, intensa e rigorosa, que permite a especialização de artistas desde cedo, ou procurar uma educação para a arte, e isso ocorre quando o mesmo trabalho permite a reflexão e criação de conhecimento, ou inquirir sobre a educação através da arte quando queremos a obra de arte, no momento da sua criação nos serve de alimento para o pensamento e análise de um tema específico e esta é a maneira que queremos desenvolver nessa proposta. LEÓN (2011 apud PRIETO, 2011, pg. 01).

A Arte como uma técnica lúdica é essencial nas abordagens de temas complexos das ciências para os estudantes, seja na questão da música, do teatro, dança ou nas artes plásticas, fornecem um conhecimento tão amplo quanto se pode querer com um objetivo inicial, exatamente pela amplitude de suas interpretações e a ligação com a vida cotidiana. Ou seja, a Arte também é interdisciplinar, o que a torna uma área marcante nas práticas pedagógicas.

CONCEPÇÃO DA ARTE E PRÁTICAS DA ARTE NA ESCOLA

A Arte por vezes é limitada a certas denominações que não designam sua amplitude. Porém, ao tentar desvendar bem o que pode ser considerado Arte, nós chegamos a conceitos abstratos que consolidam, mas não limitam o seu significa-

do. Como descreve ao indagar isso, “é possível dizer, então, que artes, são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia” COLI (2007, pg.08).

Essa concepção parece muito distante da que se pretende com a Arte na questão educacional, pode-se pensar, porém, ao olhar de forma minuciosa para ela, observar-se que ao descrever como “atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo”, o autor exprime que Arte consolida de forma física o conhecimento humano, que é fruto da atividade humana, a qual, só é possível se conceber com dedicação que permeia a admiração pelas Ciências que regem nossa realidade, sejam elas as Humanas, Naturais ou Exatas, além de duas derivações.

A Arte possui uma função transcendental, simboliza estados de consciência humana, abrangendo percepção, emoção e razão. A interpretação da obra depende do observador. Portanto, inversamente a própria subjetividade da arte demonstra a sua importância no sentido de facilitar a troca e discussão de idéias opostas, ou para prestar um contexto social em que diferentes grupos de pessoas possam reunir e misturar-se. LAMI (2009, pg.12).

Essa última concepção vem de encontro com a indagação pedagógica com relação ao intuito da educação, que hoje toma uma conotação libertadora do indivíduo aprisionado por uma realidade social opressora. Se pararmos para compreender bem isso, a Arte é um ins-

trumento de críticas e por isso, como a autora cita “simboliza estados de consciência humana”, pois trata de contextos bem definidos da existência social.

Na escola, a Arte vem como um instrumento de propagação do conhecimento de forma não tradicional, ou seja, na concepção antiga de que o aprendizado se dá com um mestre ditando conteúdos pré-consolidados por um grupo dominante, que propaga um conhecimento limitado com o intuito de perpetuar um *status* que denominamos *quo*, por objetivar a estagnação de uma única forma de pensamento. Como bem descreve

O principal sentido da obra de arte estaria, portanto, na “sua capacidade de intervir no processo histórico da sociedade e da própria arte e, ao mesmo tempo, ser por ele determinado, explicitando, assim, a dialética de sua relação com o mundo” FERRAZ e FUSARI (2009 apud SOUZA (2010, pg. 02.).

Nisso também, os estudantes, apesar de não conceberem essa ideia de crítica social, constroem um intelecto baseado na liberdade expressiva concebida também nos muros escolares, pois com a criação própria, ela passa de uma “espectadora” na construção da sua cognição para a autora principal de seu pensamento. Nesse contexto então, pode-se dizer que

A arte tem papel efetivo na construção do indivíduo por possibilitar o desenvolvimento do olhar capaz de perceber as nuances em tudo o que o cerca, contribuindo para o autoconhecimento, a percep-

ção de si mesmo e do outro para transformar suas relações. LAMI (2009, pg.11).

A prática das Artes nas escolas, hoje é muito desenvolvida no quesito de se compreender que é essencial e a sua profundidade, porém ainda é pouco aplicada no seu sentido amplo. Por vezes é usada como lazer e puramente isso. A sensação de lazer provinda da Arte vem do prazer que ela proporciona aos estudantes que as vivenciam, mas seu sentido deve ser levado muito além dessa sensação. Trazendo essa expressividade para dentro da sala de aula e para fora dela também, concebe-se que

O ensino de artes nas séries iniciais deve ser tratado como uma disciplina tão importante quanto às outras, pois, através desta, possibilita-se a interpretação das diversas linguagens ao nosso redor e a manifestação dos sentimentos por meio de representações como: símbolos, gestos, desenhos, pinturas, dança, música, teatro. WROBLESSVSKI (2009, pg. 11013).

Os métodos artísticos a serem colocados em prática na educação são muitos, e cada um alcança uma diversidade de aplicações enorme, além da pluralidade de interpretações objetivadas, bem como os fins para as quais as técnicas são usadas, pois como já descrito, a Arte é interdisciplinar e sendo assim, ela consegue em um método abranger diversos meios científicos para um fim que de forma tradicional levaria a uma única área a ser aprendida.

CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DO ENSINO DA ARTE E PERSPECTIVA DE NOVOS MÉTODOS

Foi dito e discorrido sobre as abrangências da Arte em diversas áreas, bem como na especificidade da matéria, do ensino artístico. Além do teor crítico, a Arte tem suas técnicas bem definidas, leva ao conhecimento interdisciplinar através da aplicação consistente de seus aspectos básicos e avançados, bem como aspectos culturais atuais e anteriores à nossa cultura.

No ensino infantil, a Arte pode ser considerada um método lúdico, que deve mostrar a pluralidade cultural, e também participar do processo de desenvolvimento sensório-motor do estudante, utilizando de certos meios artísticos para que além demonstração das técnicas de forma sutil, ajuda em seu desenvolvimento cognitivo.

No teatro, por exemplo, há a contemplação de atos reflexivos perante o que fora encenado, ou ainda o que se pede que se encene. O primeiro leva um fim de conclusão, enquanto o segundo além de exigir uma conclusão com o que se foi pedido, acarreta o imaginário interpretativo do aluno, bem como suas expressões vocais e físicas.

O convite que a ludicidade de uma dramatização encerra terá muita chance de vencer uma timidez inicial, o exercício de apresentações constantes, no seio do pequeno grupo de sua classe, irá contribuir com uma estabilidade capaz de enfrentar “públicos maiores” em oportunidade futuras que certamente acontecerão em sua vida profissional e social. (DOHME, Vânia, 2003).

Na arte da dança, os elementos que regem o movimento das coreografias levam consigo noções culturais bem definidas, bem como os seus elementos físicos, como a percepção auditiva acompanhando o ritmo proposto e as expressões corporais integralizadas nos gestos.

As crianças pequenas possuem um repertório de movimentos naturais e habilidades expressivas. Muitas adquiriram um sentido elementar de consciência estética do movimento, fazendo-o conscientemente, mas com prazer e com consciência da fluência e do ritmo. Nesses anos iniciais, esse deleite e satisfação em expressar-se através de movimentos devem ser aproveitados como oportunidades de aprendizagem designadas para desafiar e desenvolver todo esse potencial. FREIRE (2001, pg. 35)

Na música o senso auditivo é atingido, e o desenvolvimento linguístico é amplamente exercitado juntamente com a percepção de ritmo, seja cantando, ouvindo ou tocando instrumentos. A interpretação das letras fomenta o uso crítico do imaginário, que também se desenvolve conforme compreendemos a letra, além do tom despertar sensações emotivas. Assim, compreende-se que “um trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.” BRITO (2003, pg. 09).

As Artes Plásticas da criação de imagens com pinturas, fotografias, esculturas e projetos intervencionistas são formas expressivas de criação espontânea,

e sendo exercitada possibilita não só a compreensão de um pensamento, mas propaga a crítica a um estilo.

Nesses métodos, as metodologias são amplas, mas cada uma delas fomenta o exercício mental da imaginação e pretende dar forma a esse tipo de pensamento, não somente por simples hábito mecânico, mas na compreensão de cada ato disposto na criação da obra.

ESTUDOS DE PRÁTICAS CORPORAIS, O IMPROVISO E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS

O corpo é a fonte comunicativa mais abrangente, pois é dele que sabemos sem precisar ouvir nenhuma palavra, é nele que encontramos as respostas mais visíveis de nosso organismo a uma reação do ambiente, e é nele também que mostramos quem somos. Como cita, “o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. STRAZZACAPPA (2001, pg. 69).

O improviso, nada mais é do que a expressão do consciente de forma liberta da pré-disposta reação, ou seja, do ensaio controlado. “A palavra de ordem da improvisação é: apropriar-se do não planejado (esquecimento, imprevisto, reações, acidentes, acasos, erros e pensamento articulado na leitura da própria situação de jogo)” ARRUDA (2012, pg. 02). Nela, as características são colocadas de forma mais intensa, como uma interpretação própria do próprio ato, levando consigo efeitos de um contexto social.

A autora faz a descrição utilizando como foco a dança, e aqui, se transcende além de somente essa, para toda a arte. Ela fala que

Trata-se da compreensão das práticas corporais artísticas levando em consideração a

aprendizagem e a incorporação de certos valores de determinados artistas (em determinados grupos), valores explicitados no corpo e nas ações. Desse modo, pensando os participantes do estudo como indivíduos em uma troca constante com a realidade da qual eles fazem parte, todos [...]. WEBER (2010, pg.01)

Desse modo, o improviso proporciona a maior taxa de expressividade e liberdade de criação ao artista, de utilização do espaço e da interpretação que é possível se fazer dele, considerando uma experiência única. Na sala de aula este quesito é importante para que o próprio estudante componha, de modo a fluir seu pensamento numa obra, seja ela pintura, dança, teatro ou música.

EXPLORAÇÃO DA PLASTICIDADE CORPORAL EM RELAÇÃO COM O ESPAÇO, COM A FORÇA E COM O TEMPO/RITMO

Para iniciar, é necessário entender que

[...] a Arte faz parte do ser humano; está marcadamente em todos os seus processos de criação e recriação do mundo, através de diversas manifestações culturais (Barbosa, 1999); e se (re) produz nas práticas sociais, então, as práticas corporais só se tornam passíveis de apreensão em processos de mediação entre as pessoas, tornando-se um espaço privilegiado de Educação. BRASI-

LEIRO e MARCASSA (2008, pg. 197).

A plasticidade refere-se à capacidade do corpo de ocupar e reagir ao espaço que lhe é submetido. Ela é a permissão criativa do cérebro que controla e experimenta a história proposta, criando e recriando as situações e as feições, bem como a ordem do tempo e a intensidade de sua ação. O ritmo e a força, ambos dependem do tempo e do espaço e a plasticidade é uma variável dependente dessas quatro outras, logo, trata-se, de forma paradoxal do controle da liberdade corporal.

A categoria Forma (com quem nos movemos) refere-se a mudanças no volume do corpo em movimento, em relação a si mesmo ou a outros corpos. [...] sua abordagem mais direta é mais apropriada quando os alunos já formaram uma base quanto à categoria Corpo. Conscientes de seu alinhamento postural, do uso de sua musculatura profunda, fluindo entre os diferentes níveis [...], para guiar o movimento, estão prontos para experimentar o volume de seus corpos e relacionar-se com o seu meio. FERNANDES (2006, pg. 159).

A flexibilidade então, é um instrumento essencial na Arte da linguagem corporal artística. Nela, como a música, se expressa num ritmo as palavras, sem serem ditas, como na pintura se visualiza, ou se torna escultural. Por isso flexibilidade, porque na forma demonstra-se aquilo que se pretende falar, sem usar qualquer som definido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a disciplina de Artes nas escolas, não cumpre-se a abordagem total de sua abrangência se a Arte do Movimento Corporal não é tratada como uma forma de expressão completa.

Por isso, a obra Corporal é uma área artística que constitui um dos meios mais antigos de comunicação, e mais contextuais, sendo que o corpo, por meio de seus variáveis artifícios de comunicação, constrói uma linguagem própria que traduz as sensações ambientais e abre espaço para infundáveis interpretações, além de possibilitar um desenvolvimento cognitivo completo, baseado na ordenação do corpo e da mente num só instrumento.

Assim como a voz, o corpo tem suas sensações e pela Lei de Newton, suas reações ao que se é submetido, logo, suas expressões advindas de uma memória sensorial, expõe uma verdade incontestável, a de que o corpo não mente, logo, assim como a Arte, é uma fonte de expressividade da sinceridade história de uma cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, Rejane Kasting; **A Plasticidade Corporal no Jogo. Enquadramentos de "A Escolha"**. São Paulo: USP. Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator; doutorado; Armando Sergio da Silva. FA-PESP; doutorado II. 2012.
- BITTAR, Valéria Maia Soares. **Concepções e Práticas de Professores de Artes Visuais**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG. 2007.
- BRASILEIRO, Livia Tenorio; MARCASSA, Luciana Pedrosa. **Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança**. Pro-Posições, v. 19, n. 3, p. 195-207, 2008.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. Editora Peirópolis, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte**. Brasiliense, 2007.

DOHME, Vânia D' Ângelo. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DUTRA, Carliana de Moura; SILVA, Pedro Kiarrelly da; BEZERRA, Silvaleno Michael. **Relação entre o Ensino de Arte e a Educação**. Campina Grande, Vol. 1. Ed. Realize editora. 2015.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/ Bartenieff na Formação e Pesquisa em Artes Cênicas**. 2ª Ed. São Paulo. Annablume. 2006.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-Educação: O corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. **Cadernos Cedes, ano XXI, n 35 o 53, abril/2001**.

LAMI, Débora Marongio. **Arte e Educação**. UNISAL, Lorena- SP. 2009.

PRIETO, Ruth Acuña. **Arte y Pedagogía**. Programa Pedagogía Ciudadana. 2011.

Pontifícia Universidade Católica de São Pau-

lo. **Programa de Estudos Pós-Graduação em Geografia**. Disponível em <http://www3.puc.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/geografia/Teoria_Metodo.pdf> Acesso em 31 de JUL. 2017.

SOUZA, Jussamara. **Arte no Ensino Fundamental**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais Belo Horizonte. 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia et al. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. **Cadernos Cedes, 2001**.

WEBER, Suzane. **Metodologia de inspiração etnográfica em pesquisas de práticas corporais artísticas**. In: Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. 2010.

WROBLESSVSKI, Danieli E. F. **As tendências Pedagógicas no Ensino de Artes. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- PR. 2009.



Márcia Dantas dos Santos da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Taboão da Serra SP (FTS). Pós Graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Mental pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba SP (FALC); Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil (FAB). Professora de Educação Especial na rede Estadual de São Paulo e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



RESGATE DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

MARIA LÚCIA DA SILVA

RESUMO: Atualmente, o brincar na Educação Infantil é considerado um elemento facilitador para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, pois, esta desenvolve os aspectos cognitivo e motor, ao mesmo tempo em que a criança aprende brincando. A infância é uma das fases mais prazerosas, pois, o brincar combina imaginação e realidade; quando presente em jogos e brincadeiras faz com que as crianças desenvolvam melhor os aspectos como a socialização, o compartilhar, o emocional, o afetivo, o mental, o cuidado, entre outros. Além, disso o resgate das brincadeiras infantis, possibilita o resgate da própria cultura, não só dos pais, mas de todo um povo. Assim, o objetivo do presente artigo foi o de discutir as implicações do uso da Ludicidade para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Palavras-chave: Cultura. Experiência. Infância. Ludicidade. Vivências.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase que contempla o desenvolvimento das crianças nos mais diferentes aspectos. Existem diferentes possibilidades de se trabalhar esses aspectos, sendo um dos facilitadores o aprendizado por brincadeiras. A ludicidade é considerada um elemento facilitador durante o processo de aprendizagem, pois, está fundamentada no desenvolvimento global da criança, principalmente porque esta auxilia a desenvolver o cognitivo, a socialização, o corpo e a mente.

Brincar é um dos momentos mais prazerosos da infância, por isso, cabe ao docente transformar esses momentos em aprendizagem. Quando a criança se envolve em jogos e brincadeiras, ela passa a se desenvolver melhor, estimulando à imaginação, a memória, a afetividade, entre outros aspectos.

Assim, o docente deve trabalhar com a ludicidade a partir de um processo

pedagógico pleno. A infância é a fase que possibilita a construção desse tipo de conhecimento, portanto, as brincadeiras escolhidas devem favorecer o protagonismo e o amadurecimento infantis.

Luckesi (2000) explica que planejar atividades lúdicas deve implicar atividades divertidas e prazerosas. Porém, o que mais caracteriza a ludicidade é a possibilidade de desenvolver a criança por si mesma. Diversos pesquisadores discutem que o processo lúdico se dá a partir do nascimento da criança, pois, as brincadeiras em casa, com os familiares, conferem a criança um aprendizado psicológico, psicomotor e social.

Para que as brincadeiras atinjam seus objetivos é preciso que o docente esteja preparado para discutir a importância da utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, pensando e repensando suas práticas sempre visando o desenvolvimento do educando. As implicações do uso da Ludicidade para o desenvolvimen-

to das crianças na Educação Infantil, especialmente, no planejamento voltado para o resgate das brincadeiras infantis.

O BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar vive presente no mundo infantil, desde o momento do berço. Ainda bebês, elas não possuem coordenação motora, mas já apresentam a capacidade de observar e seguir com os olhos os diferentes movimentos.

Além disso, outra forma de socialização ocorre com as primeiras risadas, demonstrando que elas conseguem encontrar de alguma maneira se manifestarem, ao mesmo tempo em que começam a desenvolver os aspectos cognitivos, psicológicos, psicomotores e sociais que serão melhor trabalhados quando começarem a frequentar uma escola.

Aqui entra o trabalho com o lúdico, pois, este é importantíssimo para o desenvolvimento infantil. A participação em jogos e brincadeiras possibilita o encontro entre o eu e o outro, estabelecendo relações de troca e conhecimento entre eles.

O docente ao propor uma atividade lúdica, deve organizar atividades que mais do que brincadeiras, possam abranger a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para a construção do conhecimento, nessa fase, é preciso utilizar diferentes linguagens, exercendo a capacidade de desenvolver ideias e descobrir respostas para as suas próprias inquietações (ASSIS, 2018).

O documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), traz que: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

Ou seja, a Educação Infantil é o momento certo para desenvolver diferentes capacidades cognitivas nas crianças além de propiciar seu desenvolvimento global das mesmas.

Vygotsky (2011) relata que os jogos e brincadeiras influenciam diretamente no desenvolvimento global da criança, havendo a necessidade de acompanhamento e intervenção por parte do docente sempre que for necessário a fim de delimitar regras e limites a cada jogo ou brincadeira.

Ainda, é no brincar que a criança reproduz o seu cotidiano. Por isso, cabe ao professor aproveitar esse momento e explorá-lo de todas as formas a fim de que os jogos e brincadeiras possibilitem uma aprendizagem efetiva, auxiliando na construção da sua identidade, desenvolvendo a criatividade e a criticidade, desenvolvendo-a nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

De acordo com Assis (2018), as crianças nesta fase encontram-se pré-dispostas a adentrar no mundo das relações sociais, para desenvolver a criticidade, a iniciativa e o auxílio ao próximo. Muitas vezes, a criança que brinca sozinha desenvolve a imaginação, mas ao interagir e brincar com outras crianças ela desenvolve outros aspectos como as relações cognitivas de acordo com as experiências vivenciadas junto aos pares.

Klein entende que a criança ao brincar passa a dominar seus próprios medos, externalizando-os através das brincadeiras. Isto ocorre porque a criança desde pequena possui capacidade de simbolizar e representar: “[...] O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo por isso uma ‘ponte entre a fantasia e a realidade’ (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

Assim, as brincadeiras devem proporcionar prazer e significado ao mesmo tempo, pois, através delas, ela poderá se desenvolver de forma plena. Ou seja: “Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreen-

dendo como são e como funcionam as coisas” (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

O RESGATE DAS BRINCADEIRAS

Nos últimos anos, a tecnologia avançou consideravelmente, modificando não só a sociedade como um todo, mas também as próprias brincadeiras. Assim surgiu a necessidade de resgatar as brincadeiras, a partir da representação e a expressão de situações que trazem conhecimento da realidade, além de incorporar elementos culturais a esse tipo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002).

Nesse sentido, a escola deve considerar a cultura popular como uma das formas de conhecimento para resgatar os valores culturais da própria sociedade em que vivemos. Reconhecer as brincadeiras populares como um conjunto de práticas constituem a base do conhecimento e do prazer. Assim, criar espaços de engajamento nas relações sociais é importantíssimo para conceber a cultura popular como um todo (ZILBERMAN, 1990).

As brincadeiras precisam ocupar espaço dentro da prática pedagógica. Pode-se trabalhar jogos, brincadeiras, contação de histórias, dramatização, desenho, entre outras situações de aprendizagem.

A relação entre a cultura popular e as práticas pedagógicas, devem ser organizadas a partir do prazer e na utilização de diferentes instrumentos que contemplem as diferentes linguagens, códigos e valores.

De acordo com Ariès (1986), as brincadeiras apresentam uma função social no sentido de promover a interação entre os participantes, proporcionando que estes conheçam diferentes culturas, aprendendo a respeitá-las, bem como a sua própria cultura. Por isso, os docentes devem favorecer o exercício deste tipo de função social, contribuindo para a formação de diferentes valores e o desenvolvimento de princípios, valorizando as raízes da nossa cultura.

Assim, temos que: “a brincadeira é o lugar de socialização, da administração da relação com outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 1998, p.63). As brincadeiras, como atividade social, fazem com que na infância, as crianças possam experimentar situações novas que até então não faziam parte do seu cotidiano.

Ainda sobre esta questão, Vygotsky, discute que a ludicidade tem por função transmitir conhecimentos relacionados a estrutura social e aos tipos de relações existentes e valorizados por uma determinada cultura. As brincadeiras fazem com que a criança relacione seus desejos e crie um “eu” fictício com relação ao seu papel nas mesmas (VYGOTSKY, 1989).

Desta forma: “Resgatar a história de jogos tradicionais infantis, como a expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar, e sobretudo, maneiras de brincar e interagir. Configurando-se em presença viva de um passado no presente” (FANTIN, 2000, s/p.).

Ou seja, utilizar determinadas brincadeiras permite resgatar determinadas tradições, o que compreende o desenvolvimento global da criança, trazendo inclusive brincadeiras que fizeram parte da infância não só dos docentes, mas também de seus próprios familiares, fazendo com que a criança comece a compreender a importância de se resgatar essas brincadeiras e da sua transmissão para a continuidade da cultura.

Por isso se faz tão importante esse resgate uma vez que as brincadeiras servem de instrumento para a socialização. Vasconcelos incentiva o docente a escolher suas brincadeiras a partir de significados:

Negar o universo simbólico lúdico, sob o argumento de que esse não é o papel da instituição escolar, é negar o trajeto do desenvolvimento humano e

sua inserção cultural. É desviar a função da escola do processo de construção de valores e de um sujeito crítico, autônomo e democrático. É negar, principalmente, as possibilidades da criatividade humana (VASCONCELOS, 2006, p.72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o brincar, nos dias atuais, é baseado principalmente no uso das novas tecnologias e meios de comunicação, sendo considerados instrumentos de natureza simbólica e, portanto, potenciais mediadores em relação ao educando e a aprendizagem.

Porém, devemos lembrar que as brincadeiras são fundamentais para a construção do conhecimento, bem como para o incentivo as interações sociais. Por isso, é necessário uma revolução da cultura da escola e um olhar diferenciado para o ato de brincar, ultrapassando o pensamento de que brincar seria apenas um passatempo.

É preciso fazer um paralelo entre as novas brincadeiras e o resgate das brincadeiras tradicionais, proporcionando inquietações e reflexões no âmbito escolar, a fim de associar as brincadeiras tradicionais e contemplar aspectos que sejam fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Assim, o resgate das brincadeiras infantis, traz não só conhecimento, mas preserva a cultura de um determinado povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. **Psicanálise da Criança:**



Maria Lúcia da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (FASP), licenciada também em Artes visuais pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Teoria e Técnica. Porto Alegre : Artes Médicas, 1982.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Volume 3,** Brasília: MEC/SEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** São Paulo, 1998.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

LUCKESI, C.C. (org) Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, in: **Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaio 01.** GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000, p. 21.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo, 2002.

VASCONCELOS, Mario Sérgio. Ousar Brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e alegria na educação.** São Paulo: Summus, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6.** Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 01 nov. 2020.

ZANLUCHI, F.B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação.** Londrina: O autor, 2005.

ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança.** 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.



PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: AMBIENTE HOSPITALAR

MONIKA SHINKARENKO

RESUMO: O presente artigo visa fazer uma análise sobre o papel do pedagogo nos espaços não formais, tendo como objetivo analisar sua atuação no ambiente hospitalar. O mesmo se justifica pela importância que o tema apresenta frente ao contexto educacional e humanístico, visto que a atuação do pedagogo nesse local é peça fundamental não apenas para garantir o aprendizado da criança hospitalizada, como também ajudar em sua recuperação. A problemática que se pretende responder é de que maneira o pedagogo pode atuar neste ambiente de maneira efetiva?

Palavras-chave: Pedagogo. Afetivo. Lúdico. Hospitalar. Recuperação.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em aprendizagem, a primeira coisa que nos vem à mente é o ambiente escolar, ou seja, os “espaços formais”. Contudo, o aprendizado ocorre de diversas formas e em diversos locais e a pedagogia nos mostra isso, tendo em vista o vasto campo de atuação do pedagogo. Segundo Libâneo (2002), o pedagogo pode atuar em campos diferenciados, já que possui uma formação ampla, que abrange toda a diversidade de práticas educativas presentes na sociedade. A atuação do pedagogo é ampla já que em sua grade curricular existe a preocupação com a formação social, psicológica, filosófica, histórica e prática entre outras.

A hospitalização é uma situação que gera ansiedade e diferentes sentimentos para qualquer pessoa, principalmente para a criança e para o adolescente. Além da sensação de abandono, existe o medo do desconhecido, pois passam a habitar um lugar totalmente novo, incomum aos frequentados anteriormente, que contém regras, espaços e pessoas diferentes (RIBEIRO; ÂNGELO, 2005).

No momento em que a criança se encontra hospitalizada existe a necessidade da educação hospitalar, tanto para a construção de conhecimentos como para a melhoria nos estados de saúde, podendo proporcionar uma melhora na estrutura emocional proporcionando muitas vantagens, pois nessa situação de hospitalização a criança se apresenta mais vulnerável e necessita ser inserida em outros ambientes.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMALS

Essa modalidade de ensino não formal denominado hospitalar é reconhecido pelo Ministério da educação - MEC, através da Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP). A esse respeito, MEC - Secretaria de Educação Especial - SEESP (BRASIL, 2002, p. 13) afirma que:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância

de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital/semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.

A educação hospitalar é um meio de assegurar a criança ou adolescente o direito a seus estudos, e de proporcionar conforto e alívio, tendo em vista que o ambiente hospitalar acaba por ser cansativo e estressante. Conforme apontado por Tuffi (2011, p. 1066), “a pedagogia hospitalar ajuda na melhora de sua autoestima, pois assegura a esta criança, estabelecer laços de afetividade com outras crianças, com o professor e com o pedagogo”. Como podemos observar o afeto tem um papel fundamental na melhora da criança hospitalizada. Entretanto, o professor deve ir além, é necessário buscar formação continuada, para estar preparado a atuar nesse ambiente tão especial, onde os hospitalizados se encontram bastante vulneráveis.

Consequentemente, para desenvolver suas atividades de maneira a proporcionar aprendizagem e qualidade de vida ao paciente, o pedagogo precisa de alguns atributos, que contextualizando Tuffi (2011, p. 1067-1068) destaca-se: possuir estrutura emocional; saber trabalhar em grupo; ser dinâmico; ter ética profissional; ser afetivo; ser um pesquisador e adaptar-se a diferentes metodologias; ser capaz de realizar adaptações curriculares de pequeno porte e ser comprometido com o serviço, além de estar sempre em busca de novas formações.

Portanto, espera-se que o professor seja um pesquisador, para que bem conheça seus novos alunos e sua realidade, pois ao atuar num serviço de atendimento hospitalar, o professor deverá ter consciência das condições em que se encontra o aluno paciente. Trabalhamos com alunos inseridos numa realidade totalmente diferenciada do contexto escolar (TUFFI, 2011, p. 1072).

Nesse ambiente espera-se que o professor esteja bem preparado, para lidar em várias situações difíceis com afetividade e criatividade sem deixar seu papel de construtor de conhecimentos, para isso o professor necessita de múltiplas competências e habilidades, tornando esse momento alegre, interessante, descontraído e planejado para favorecer de maneira salutar a interação e a aprendizagem.

PORÉM O LÚDICO TEM PAPEL FUNDAMENTAL

Entretanto, segundo Fontes (2005) se o pedagogo é pesquisador, ele conseguirá desempenhar importantes funções, visto o mesmo ser o profissional melhor preparado para trabalhar o lúdico, e assim, além de ensinar os conteúdos básicos à criança hospitalizada, poderá minimizar o sofrimento da mesma atuando de forma humanizada, e com olhar diferenciado.

O ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto a da disponibilidade de estar com o outro e para o outro. Certamente, fica menos traumático enfrentar esse percurso quando não se está sozinho, podendo compartilhar com o outro a dor, por meio do diálogo e da escuta atenciosa. (FONTES, 2005, p. 123). O papel do professor contribui para a melhora tanto física quanto emocional da criança hospitalizada.

Percebe-se que são muitas as funções do pedagogo hospitalar, pois o mesmo acompanha a criança e adolescente no período em que estão internadas, atuando na classe hospitalar e nos leitos individuais, por isso, Tuffi (2011) e Mundim, Borges & Oliveira (2018) apontam que o professor precisa enxergar o aluno paciente, como um ser dotado de sentimentos e emoções, deve tratá-lo com dignidade e respeito de maneira a elevar sua autoestima, sua saúde física e mental, através de leitura, contos, jogos, brincadeiras, desenhos, interpretação de texto, projetos e outros. Como ressalta Silva e Farago (2014, p.167):

Partindo-se da hipótese de que a presença e atuação de um pedagogo no ambiente hospitalar são de extrema importância às crianças e adolescentes em fase escolarização, como forma de dar continuidade ao seu aprendizado, garantindo-lhes seu direito a educação e possibilitando instantes lúdicos, de descontração, bem-estar, interatividade e de compartilhamento e aquisição de novos conhecimentos, de modo a preencher seu tempo ocioso de forma sadia, através de atividades variadas, fazendo com que se “desliguem” temporariamente, do momento tão difícil que estão atravessando. Portanto podemos observar que o professor no ambiente hospitalar torna esse período mais agradável contribuindo para o processo de recuperação.

Utilizando-se como recursos a classe hospitalar e a brinquedoteca para as crianças que podem sair dos seus leitos e o atendimento individual para as que não podem. Segundo Tuffi (2011, p 1071), além de educador, o pedagogo também atua como agente social “quando vai até o aluno em seu leito e o faz viajar pelo mundo do conhecimento, o aluno torna-se mais socializado, sente-se mais humanizado e consegue desenvolver sua aprendizagem de forma prazerosa e efetiva”.

O atendimento pedagógico realizado na proposta da classe hospitalar caracteriza-se pela escuta pedagógica. Essa escuta diferencia-se das demais realizadas pelo Serviço Social ou Psicologia, pois traz a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, rotina, as informações médicas ou sobre a doença, de forma lúdica e ao mesmo tempo didática. A prática nesse espaço exige dos profissionais envolvidos maior flexibilidade, requerendo compreensão para as peculiaridades (OLIVEIRA; SOUZA FILHO; GONÇALVES, 2008).

O papel do professor no hospital, além da necessidade do envolvimento com a equipe multiprofissional, caracteriza-se pela possibilidade de trazer a educação para todos os momentos, aproveitando qualquer motivo, qualquer movimento da criança, desde a hora das rotinas hospitalares, como o almoço, o café da manhã, a visita, até a hora de a criança fazer um exame ou ir ao banheiro (FONTES, 2005b). Assim, percebe-se o quão importante e dinâmico é o papel do pedagogo dentro do ambiente hospitalar, visto o mesmo ser crucial para o processo do desenvolvimento educacional do paciente hospitalizado, como também de sua recuperação, o que pode evitar complicações hospitalares, como infecções, por exemplo, proporcionando autoestima e socialização entre o paciente e os demais envolvidos em seu tratamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através da educação que o indivíduo se constrói continuamente e se insere como sujeito social no meio em que vive, sendo a educação um direito de todos e amparada por legislação, a importância do pedagogo hospitalar para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança e do adolescente hospitalizada que se encontram com seu cotidiano interrompido é dar continuidade nos estudos, proporcionar momentos lúdicos, servindo como instrumento para o desenvolvimento global do ser humano. A educação focando nas esferas afetiva, social, psicológica, motora, cognitiva, entre outras, proporcionando assim uma melhora na qualidade de vida e na recuperação. Porém o professor necessita de uma formação adequada e continuada para atuar neste ambiente com excelência, sendo essa área de extrema importância para a educação.

Por fim, conclui-se com o escrito, que a pedagogia em espaços não formais, principalmente no hospitalar é fundamental para o processo educacional e de recuperação do paciente. Portanto o pedagogo para atuar nessa área precisa ter um perfil peculiar, com foco no afeto, com empatia, respeito, humanismo dentre outras tantas habilidades e competências, e claro, nunca deixando de lado as atividades lúdicas. Para realizar sua função, ele pode lançar mão de recursos como brinquedoteca, classe hospitalar e até mesmo os leitos individuais, a fim de desenvolver as suas atividades e tornar esses momentos mais agradáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico**



Monika Shinkarenko

Formada em Magistério pela Escola de 1° e 2° Graus de Palmital. Cursando Pedagogia pela Faculdade Unicesumar. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

domiciliar: estratégias e orientações.

Brasília: MEC; SEESP, 2002.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n 29. Mai /Jun / Jul /Ago 2005.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2020.

_____. **O desafio da educação no hospital. Presença Pedagógica, Rio de Janeiro, v.11, n.64, p.21-29, 2005b.**

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, L. M.; SOUZA FILHO, V. C.; GONÇALVES, A. G. Classe hospitalar e a prática da pedagogia. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Garça, v.6, n.11, s/p, 2008.**

SILVA, R. ; FARAGO, A.C. **Pedagogia hospitalar: a atuação do pedagogo em**

espaços não-formais de educação. Cadernos de Educação: Ensino e

Sociedade, Bebedouro, p. 167, 2014. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074320.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

RIBEIRO, C. A.; ANGELO, M. O significado da hospitalização para a criança pré-escolar: um modelo teórico. **Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v.39, n.4, p.391-400, 2005.**

TUFFI, Edson Bucko. **O perfil do professor do hospital - em um outro contexto, um novo desafio. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE.** Pontifca Universidade Católica do Paraná, Curitiba - 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4749_2462.pdf> Acesso em: 02 nov. 2020.



RELAÇÃO ENTRE ARTE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

NAYARA DANIELLA DE OLIVEIRA SANTOS

RESUMO: Ao se perceber a dificuldade das crianças no processo de alfabetização e letramento, surge a dúvida de como uma professora de artes, utilizando as linguagens artísticas, poderia colaborar nesse processo tendo em vista que, as habilidades psicomotoras requeridas para uma criança conseguir ler e escrever também estão presentes no fazer artístico e nas suas quatro áreas de conhecimento. A intenção deste artigo é discutir como as linguagens artísticas, artes visuais, dança, música e teatro, dentro das suas especificidades, podem se relacionar com o ler e o escrever, contribuindo no desenvolvimento da criança nos campos emocional, social e cultural. Para isso, investigando em publicações bibliográficas o que tem sido discutido sobre o papel das artes no processo educativo e em relação a alfabetização e letramento com foco na linguagem e na comunicação. Isto posto, serão analisados os aspectos da importância da Arte na educação, o ler e escrever como meio para a leitura de mundo e comunicação com o outro, as linguagens artísticas no desenvolvimento das funções motoras e psíquicas da criança e a abordagem triangular como orientação para leituras e escritas mais críticas e significativas.

Palavras-chave: Aprendizagens. Comunicação. Experiências. Linguagens artísticas.

INTRODUÇÃO

As artes estão presentes no nosso dia a dia, e cada vez mais é necessário que aprendamos a ler e interpretar diversas formas de comunicação. No aspecto educacional as artes são utilizadas por diversos professores como instrumento para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, mas infelizmente de forma superficial, apenas como suporte.

No começo do processo de alfabetização e letramento os professores generalistas utilizam os sons, músicas e desenhos como ferramentas para o entendimento da linguagem, sem se aprofundar nos benefícios que de fato essa ciência traz. Observa-se, ainda, que, mesmo de maneira superficial, com o passar dos anos escolares esses recursos vão su-

mindando dando espaço apenas para os textos escritos.

A proposta deste artigo é investigar como as quatro linguagens artísticas - artes visuais, dança, música e teatro - podem contribuir no processo de alfabetização das crianças, não como suporte, mas propor ao professor que ao realizar um trabalho bem estruturado, este consiga dialogar com o processo de leitura e escrita.

De acordo com os índices do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2016, 45,3% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em leitura e 66,1% em escrita, sendo que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, aprovada em 2017, determina que as crianças sejam al-

fabetizadas até o 2º ano da etapa. Ocorre que muitas dessas crianças chegam ao final do ensino fundamental ainda sem saber ler nem escrever.

Este trabalho em um primeiro momento apresentará o percurso da arte na educação e sua importância como área de conhecimento. Em seguida, abordará o processo de alfabetização e letramento focados na linguagem e comunicação, não apenas na aprendizagem do sistema gráfico de escrita.

Propõe, ainda, uma breve análise de como o aluno, por meio das artes visuais - seu primeiro contato com a disciplina de Arte - desenvolve a leitura de imagem, descobre a forma de segurar o lápis e a pressão que lhe deve colocar, estimulando a motricidade fina necessária para a escrita.

Como a linguagem da dança, desenvolve o conceito de espaço e tempo necessários para se localizar no espaço da folha, entender a direção da escrita e da leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo). De que forma a música está presente no fonema, nos sons das letras, das palavras e no ritmo da leitura.

Assim, como o teatro ajuda na compreensão e interpretação de uma história, situar o começo, meio e fim do texto, na construção de personagens, na caracterização de lugares onde essa história se passa. Cada um desses elementos é de extrema importância no processo de alfabetização e letramento de uma criança.

Por fim, apresenta a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, referência no ensino de arte-educação, e propõe uma reflexão para o processo de leitura e escrita sob a luz da triangulação.

Por intermédio de pesquisa literária, este artigo tem a intenção de debater como o ensino das artes é utilizado nesse processo e como de fato esse intercâmbio

poderia auxiliar na alfabetização e letramento, não como ornamentação, mas efetivamente como instrumento de conhecimento e saber.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Na história da educação o ensino de Artes já teve muitos papéis, sendo utilizada para formação de mão-de-obra, focada no artesanato, no desenho geométrico, industrial e arquitetônico. Por muito tempo o ensino das Artes não teve lugar como área de conhecimento.

Segundo Pires (2016) apenas no final da década de 1990 é que a arte foi de fato estruturada e planejada como disciplina visando atender as necessidades do aluno, da escola e da comunidade que os cercam.

Contudo, Marques (2012) lembra que apesar das novas legislações, do avanço em pesquisas e na formação de professores de licenciatura em Arte (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais), muitas pessoas, incluindo gestores de instituições de ensino, ainda enxergam a educação artística como um acessório, um momento de descanso entre as matérias mais “pesadas”.

Surge então o questionamento: por que ensinar Arte na escola?

Conforme versa a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Pires (2016) cita Pillar¹ para lembrar que a principal função da arte dentro da educação é formar os alunos esteticamente, entendendo a gramática visual e refletindo sobre as imagens que os cercam.

1 PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. O vídeo e a metodologia triangular do ensino da arte. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1992. p. 6.

Para Fusari (1993) a disciplina de Arte compõe, junto com as demais disciplinas, o currículo escolar que envolve o individual e o coletivo. Para a autora, o professor de artes é capaz de contribuir, junto com os outros docentes, para a formação integral do aluno, tornando-o um ser sensível e observador do mundo em que vive, para que possa compreendê-lo e nele possa atuar.

Atualmente o ensino de artes na escola como área de conhecimento, segundo Pires (2016), tem ganhado reconhecimento ao exercer a função de:

[...] transmitir valores estéticos, enriquecer o repertório dos alunos e integrar-se às outras disciplinas do currículo. Desde que a contextualização do conteúdo, a produção e a apreciação se equipararam no nível de importância, a arte como disciplina se viu diante de uma nova responsabilidade: unir a perspectiva de demonstrar seu valor com novos recursos e propostas significativas, agregando as atividades tradicionais do fazer artístico. (PIRES, 2016, p. 15)

A arte se relaciona progressivamente com a criança no seu desenvolvimento e evolução físico e psíquico, ampliando sua possibilidade de expressão e comunicação. Coragem (2006) aponta que a atividade artística promove situações de aprendizagem no fazer, construir, perceber, sentir e pensar, descentralizando a criança ao criar interesse pelo outro e pela cultura. Assim, a criança consegue trabalhar suas ideias, emoções e conflitos, desenvolvendo-se intelectual, afetivo e socialmente, percebendo o mundo que a rodeia.

Para isso, é imprescindível proporcionar às crianças, situações que os permitam explorar e gradativamente trazer desafios, favorecendo a ludicidade, oferecendo atividades coletivas que incentivem a socialização. Coragem (2006) afirma que os professores devem se preocupar em criar um ambiente receptivo para as crianças, incentivando a participação e construção do aluno, estimulando a sua curiosidade e sensibilidade, e despertando o pensamento crítico sobre o seu fazer e o dos colegas.

Pires (2016) reforça que o aluno só produz com intencionalidade quando ele pensa e contextualiza o que produz, dessa forma pode-se afirmar que os alunos precisam das artes para entender o mundo que os cerca e se comunicar com a sociedade da qual fazem parte.

LEITURA DO MUNDO - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O método de alfabetização atual consiste em um processo de aprendizagem que procura desenvolver a habilidade de ler e escrever, bem como o letramento, o qual procura aprimorar o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. É sabido que, cada vez mais, para uma boa integração social, o indivíduo precisa desenvolver sua habilidade com a leitura e a escrita (OLIVEIRA, 2015, p. 105).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Língua Portuguesa:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e

busca de informação, ao exercício da reflexão. (PCN: língua portuguesa, 1997, p. 25)

Observa-se que o ensino divide o processo de alfabetização em dois estágios: o primeiro, com duração média de um ano, no qual o professor ensina o sistema alfabético de escrita (correspondência fonográfica) e algumas regras ortográficas e, no segundo estágio, seu foco seria os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

Estudos atuais e o próprio Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa recomendam que essa metodologia seja revista, repensando teorias e práticas que são difundidas como se fossem o único caminho possível já que “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático”. (PCN: língua portuguesa, 1997, p. 27)

No que diz respeito a escrita e a leitura, Oliveira (2015) afirma que a escrita é composta por letras (símbolos gráficos) que correspondem a um determinado som. Na leitura, a criança deve perceber que as letras impressas são visualmente diferentes e que cada símbolo gráfico também tem sua correspondência sonora. Somente fazendo essa associação é que a criança de fato poderá ler. A autora ainda cita Morais² para fundamentar esta associação:

Este processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre palavra impressa e som, é

chamado de decodificação e é essencial para que a criança aprenda a ler. Mas, para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido. [...] Sem a compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora, pois nada tem a dizer ao “leitor”. Na verdade, só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão. Quando a criança decodifica e não compreende, não se pode afirmar que ela está lendo. (MORAIS, 1986, p. 17 apud OLIVEIRA, 2015, p. 113)

Dessa forma, não se pode falar da leitura e da escrita de forma isolada pois elas constituem manifestação da linguagem humana, como forma de expressão e comunicação entre as pessoas. Como expôs Oliveira (2015):

A aquisição da linguagem desempenha um papel decisivo na compreensão do mundo e na transmissão de valores pessoais, sociais e culturais. A criança utiliza o código da linguagem para formular seus sentimentos, suas sensações e valores, para transmitir e receber as informações. (OLIVEIRA, 2015, p. 105)

² MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1986. p. 17.

De fato, segundo o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, um texto não se define por seu tamanho, visto que se pode definir como texto desde o nome que assina um desenho, a lista do supermercado, até um conto ou um romance. Traz como exemplo, a palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, que é uma sentença cuja extensão é a de apenas uma palavra. Se esse mesmo “pare” estivesse em uma ‘lista iniciada com a letra P’, proposta pelo professor, não seria nem um texto nem parte de um, para isso, deveria estar inserida em uma situação comunicativa de fato.

Oliveira (2015) ressalta que para compreender mensagens e realizar as trocas interpessoais, só a linguagem verbal não é suficiente. Para isso, a autora cita outros tipos de linguagens: atitudes e gestos, musicais, esportivas, gráficas, verbais e escritas e nas Artes encontram-se a maioria delas.

Segundo Marques (2012) cada uma das linguagens artísticas que se conhece de forma completa (vivenciar, fruir e compreender) permite que o indivíduo tenha um olhar e um viver diferenciado para o mundo.

Quando o professor articula essas diferentes linguagens artísticas, permite que o aluno leia o mundo de uma nova forma, criando um diálogo entre elas, entrelaçando pessoas, tempos e espaços.

Essas leituras de mundo utilizando outros tipos de linguagens que não somente a verbal, permite que o aluno possa conhecer, reconhecer, ressignificar e, acima de tudo, impregnar de sentidos a vida em sociedade.

Destrinchando as linguagens artísticas, Marques (2012) explica como cada uma delas muda o olhar para o mundo:

As linhas, cores, texturas, volumes propostos pelas artes visuais abrem-nos para leitura dos mundos de imagens

em que vivemos. As formas, a ocupação do espaço, as qualidades do movimento presentes na linguagem da dança, abrem as portas para o corpo interagir no mundo, para o ser corpóreo que somos. Os timbres, ritmos, melodias da linguagem da música, por sua vez, abrem as janelas dos sons, das diversas paisagens sonoras que compõem o nosso cotidiano. Com a linguagem do teatro, abrimos as portas das relações interpessoais, como atuantes na construção do tempo/espaço cênicos. A visualidade, a sonoridade e a forma das palavras tomam novo sentido sociopolítico-cultural ao estudarmos a linguagem da poesia. (MARQUES, 2012, p. 27)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto o que norteia a disciplina de Artes quanto o que rege a alfabetização e o letramento, têm como objetivo que o aluno seja capaz de se comunicar de forma eficaz e de refletir criticamente sobre o próprio discurso. O primeiro explorando as linguagens artísticas e combinando os elementos das linguagens: “linhas, formas, cores e texturas, na forma plástica; altura, timbre, intensidade e ritmo, na forma musical; personagens, espaço, texto e cenário, na forma teatral; e movimento, desenho no espaço, ritmo e composição, na forma da dança”. (PCN: arte, 1997, p. 28)

E o segundo utilizando a leitura e a escrita de forma prática e eficaz, com uma escuta ativa; e a fala e a escrita como forma de expressão e comunicação por meio de textos.

Portanto, fica claro que a inserção da educação artística como mediadora da alfabetização permite à criança desenvolver as habilidades necessárias ao progresso da comunicação e da linguagem.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS E ALFABETIZAÇÃO

Na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a Arte desempenha um papel de destaque na conciliação com as diversas linguagens, assim Marques (2012) afirma que incluir as linguagens artísticas já nos anos iniciais de escolarização, desperta no aluno a necessidade de conhecer mais sobre a Arte pois ela já atua em sala de aula, só que muitas vezes isso não é percebido conscientemente.

A arte pode e deve se articular com as outras disciplinas, Marques (2012) questiona:

Os problemas de matemática, não são textos? O mapa de geografia não é um desenho? As ilustrações dos livros didáticos, não são desenhos? As musicuetas "pedagógicas", usadas para fins diversos, não são música? O "capricho", sempre pedido nas lições não é uma componente estética? A avaliação desse "capricho" não será regulada por valores estéticos? Ou é somente a aula específica de arte que educa esteticamente as crianças pequenas da escola? (MARQUES, 2012, p. 165)

A criança, desde a mais tenra idade, começa a tomar consciência e se apropriar do ambiente no qual vive por meio das sensações. Logo, os sentidos são de extrema importância no processo de alfa-

betização e letramento. Além dessa premissa, Oliveira (2015), observa alguns conceitos importantes para que uma criança consiga ler:

- A capacidade de usar representações mentais e lhes atribuir um significado;
- A capacidade de expor ou verbalizar oralmente;
- Desenvolvimento intelectual;
- Memorização e acuidade visual;
- Coordenação ocular;
- Concentração e mínimo de atenção dirigida;
- Um pouco de vocabulário e compreensão;
- Noção de lateralidade, visto que nossa escrita acontece da esquerda para a direita;
- Orientação espacial e temporal.

Pensando na escrita, a autora coloca também que o aluno deve possuir uma motricidade adequada, incluindo:

- Coordenação motora fina que envolve a precisão dos traços, o correto segurar do lápis ou caneta;
- Bom esquema corporal;
- Coordenação óculo-manual;
- Tonicidade adequada e capacidade inibitória;
- Rotação correta do pulso ao escrever;
- Saber posicionar a folha;
- Organização do espaço gráfico (orientação espacial e temporal).

Para um processo pedagógico produtivo, é preciso compreender quais aspectos se inter-relacionam entre a alfabetização e as linguagens artísticas, a fim de que a criança alcance uma boa evolução na leitura e na escrita.

ARTES VISUAIS

Segundo Coragem (2006) as artes visuais possibilitam a criança se expressar por meio das cores e formas, explorar

diversos materiais, ampliar seu vocabulário gráfico, construir objetos, interpretar o mundo visível, explorar a estética de imagens, sons e gestos. O educador deve sempre possibilitar que a criança observe, experimente, produza e aprecie as artes plásticas.

Oliveira (2015) cita Vayer ao dizer que por meio da ação gráfica, este seria o primeiro meio construído de comunicação da criança, ela consegue “representar os objetos de sua ação, depois de diferenciá-los, os simbolizar” e essa representação passa a ser reconhecida também por outras pessoas, juntando linguagem e ação. (VAYER, 1982, p. 55 apud OLIVEIRA, 2015, p. 111).

É, também, nas Artes Visuais que a criança terá a oportunidade de desenvolver a coordenação motora fina, aquela praticada com as mãos e com os dedos, e igualmente a coordenação viso-manual.

Almeida (2010) assinala algumas atividades visando esse desenvolvimento, tais como, recorte com os dedos e com tesoura, colagens, pinturas com os dedos, uso de diversos riscadores (lápis, caneta, giz, pincel), construção de dobraduras, brinquedos e maquetes, modelagem de esculturas, trabalhos com pequenos objetos.

DANÇA

Na dança a criança terá a oportunidade de se manifestar de forma lúdica por meio do seu corpo, vivenciando o faz-de-conta e usando a imaginação, cria a concepção de espaço e movimento cênico, aprende a trabalhar sozinha e em grupo. Coragem (2006) reforça que o professor deve proporcionar o sentir, observar, imitar e produzir.

Com a dança, também, pode-se observar o desenvolvimento do conhecimento do corpo; uso do espaço; relação com o tempo; movimento e pausa; sons e silêncios; peso, leveza, intensidade.

Almeida (2010) traz como sugestão para o desenvolvimento da coordena-

ção motora global/ampla as danças, expressões corporais e exercícios combinados e dissociados.

A lateralidade e a percepção espacial, que são de extrema importância na vida da criança, devem ser trabalhadas com calma e continuamente. Especificamente sobre a lateralidade, o professor deve tomar cuidado para não enfatizar ou determinar um lado “correto” para a criança. Para trabalhá-las, pode-se usar comandos de direção, tais como: em cima, em baixo, para direita, para esquerda, dentro, fora, grande, pequeno; além de localizar-se no espaço: perto, longe, no lugar x, ao redor.

TEATRO

No teatro, Kácia (2016) enfatiza as histórias que podem ser criadas e encenadas. Para ela, as crianças que escutam e dramatizam histórias conseguem desenvolver também suas habilidades cognitivas e enriquecimento da linguagem, que auxiliarão no processo de leitura e escrita.

Com o teatro e a encenação de histórias, as crianças poderão estimular sua oralidade e expressão corporal, desenvolvimento de personagens, conhecimento de lugares e situações diversos que ajudarão a desenvolver a cena além de ser alimento para a criatividade e imaginação.

O teatro, além da dança e da música, também pode auxiliar no entendimento da criança sobre um fio narrativo, começo, meio e fim de uma história.

Nesse ponto, dança e teatro se misturam nas habilidades que conseguem desenvolver. Aqui também entram os conceitos de corpo, coordenação motora ampla e percepção espacial.

Almeida (2010) traz também o exercício referente a percepção temporal, que é uma das habilidades mais difíceis de se trabalhar com as crianças, por terem dificuldade de distinguir o tempo real do fictício. É aqui que se trabalha o

antes e o depois, a ordem dos fatos, a passagem do tempo.

Outra atividade, igualmente interessante, é trabalhar com cenários, roupas e maquiagens que caracterizem épocas distintas.

MÚSICA

A música, para Coragem (2006), organizada e fundamentada, permite que a criança vivencie a percepção do som e do silêncio.

Por meio dela, é possível explorar o ritmo; o som de objetos, palavras e frases; conhecer timbres vocais e instrumentais. Para isso, o professor deve propor atividades que possibilitem o perceber, refletir, produzir ou descobrir eventos sonoros.

Góes³ afirma que, dentro da escola, a música auxilia no processo de aprendizagem da escrita e da leitura ao desenvolver a coordenação motora, o ritmo, no desenvolvimento da autoestima e no seu aspecto social. (GÓES, 2009, p. 28 apud SANTOS, 2016, p. 61). Almeida (2010) lembra que a música está sempre presente na vida da criança, no seu dia-a-dia, em casa, na escola.

É papel do professor resgatar o reconhecimento dos mais diversos sons e trazer uma percepção dos aspectos que fazem parte da música (timbre, intensidade, altura, melodia, ritmo) e mesmo que uma criança não goste de um som, é importante que ela tenha contato com todos os ritmos musicais para desenvolver o seu próprio gosto.

Como proposta de trabalho, o autor coloca os mais diversos estilos de música e sons, instrumentos feitos de sucata, percussão corporal, criações individuais e coletivas.

FAZER, APRECIAR E CONTEXTUALIZAR: NA ARTE, NA LEITURA E NA ESCRITA

Com a evolução do pensamento científico e as teorias de Piaget e Vygotsky, passou-se a compreender que a criança aprende a partir das múltiplas interações que estabelece com o meio sociocultural.

Goulart (2006) enfatiza que a criança só tem a oportunidade de se desenvolver e de ser um sujeito sociocultural quando ela participa de forma ativa na comunidade educativa que a cerca, realizando trocas com adultos, com outras crianças e com instrumentos culturais como objetos, livros, brinquedos etc.

É também através dessa interação que a criança consegue construir diferentes linguagens, que vão permitir um entendimento do mundo que a cerca e de todo simbolismo relativo a ele, trazendo significados e dando forma à aprendizagem infantil.

Quando se pensa no indivíduo como um ser participativo na arte, logo surge a figura de Ana Mae Barbosa, bem como sua teoria concernente à Abordagem Triangular, a qual é hoje a principal referência para um ensino de Artes no Brasil mais crítico e significativo. Essa proposta surgiu na década de 1980 e é sustentada por três eixos: o fazer, a leitura/apreciação e a contextualização. Carvalho (2007) apresenta em seu trabalho cada um desses eixos. Temos então:

•**Eixo fazer artístico:** seria a prática artística, enfatizando a percepção, a fantasia e a imaginação criadora do aluno para possibilitar o desenvolvimento de um processo próprio de criação. Nessa fase, é esperado que o aluno vivencie o processo de criação de forma aprofundada, desenvolvendo tanto o seu fazer técnico quanto sua imaginação e expressividade.

•**Eixo leitura da imagem** (apreciação): este eixo tem a intenção de que o

³ GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. 2009.

aluno consiga buscar e descobrir mais sobre a obra apreciada; de modo que consiga observá-la criticamente e, assim, emitir um juízo de valor sobre.

A leitura da imagem, nesta proposta de ensino da arte, desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. [...] Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente. (PILLAR¹; VIEIRA, 1992, p. 9 apud CARVALHO, 2007, p. 41).

A apreciação ocorre no contato do expectador com a obra, num tempo/espaco preciso.

•**Eixo contextualização:** neste eixo, espera-se que o aluno e o professor consigam ir além dos fatos e de uma visão histórico-cronológica.

Ao conhecer a história da arte, o aluno poderá estabelecer relações mais profundas com sua própria produção artística, possibilitando-lhe intervir e reinventar sua obra. O aluno pode se relacionar com a arte de diversas épocas e estilos, conhecer os diferentes elementos que entraram em sua composição e construir um conhecimento teórico-prático. (CARVALHO, 2007, p. 42)

Esses três eixos também poderiam ser utilizados no processo de alfabetiza-

ção e letramento. Relacionando cada um deles com a prática, teríamos:

•**Fazer:** é o que mais acontece dentro da escola, porém, mais do que a reprodução de cópias, o professor deve focar na criatividade e no desenvolvimento próprio do aluno.

•**Apreciar/Ler:** apreciar tanto as obras escritas por terceiros (famosas ou não), como também as do aluno e dos colegas de sala, trazendo novas formas de apreciação do que é produzido dentro da escola.

•**Contextualizar:** entender como cada gênero literário foi pensado, o porquê de cada texto ser escrito daquela forma, descobrir mais sobre o autor e outros artistas envolvidos com o texto, sua localidade geográfica e relações culturais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tipo de pesquisa utilizado neste artigo foi a revisão bibliográfica com base em livros e artigos científicos sobre o tema artes, alfabetização e letramento.

Esta pesquisa tem como aportes os trabalhos de Coragem (2006), Marques (2012), Oliveira (2015) e Pires (2016) que abordam as temáticas e questões sobre linguagens artísticas e o processo de alfabetização e letramento de crianças.

Nesta pesquisa foram analisados alguns livros, artigos, documentos de orientação para a educação artística e língua portuguesa, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões e sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da relação entre linguagens artísticas, alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino das artes, ainda hoje, é colocado como adorno dentro da escola, muitas vezes pensada apenas nas festas ou datas comemorativas, como tempo de descanso ou como a aula em que o aluno pode fazer o que quiser. Os educadores

devem repensar essa prática ultrapassada e observar as verdadeiras possibilidades das artes dentro do processo pedagógico. As linguagens artísticas têm muito mais a oferecer ao desenvolvimento da criança do que apenas um momento de diversão.

Sendo a leitura e a escrita tão fundamentais para o desenvolvimento humano, percebe-se que há muito para refletir como as disciplinas, principalmente de Arte, contribuem para que o aluno se torne mais letrado e crítico. O Século XXI está centrado na era digital e da informação, não se pode focar apenas na leitura do texto escrito, cada vez é exigido ao educador ensinar que gestos, falas e imagens estão repletos de significados.

Fica claro que para um desenvolvimento integral do aluno a interdisciplinaridade é um caminho possível e que traz resultados, tendo em vista que nenhum campo de conhecimento é suficiente por si só e que todas as áreas podem se entrelaçar.

Assim nota-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados com a intenção de trazer novas reflexões sobre a prática pedagógica e demonstram várias relações que podem ser feitas entre as disciplinas.

Este artigo não coloca a alfabetização como prioridade e nem a Arte como suporte para tal, mas traz o debate de que um trabalho bem feito e consciente do professor de artes pode contribuir na progressão pedagógica das crianças.

Propõe ainda que tanto professores de artes como professores generalistas possam considerar um diálogo entre si, e, ao repensar sua prática diária, dar mais oportunidades às crianças de se desenvolverem desde os primeiros anos da escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, ati-**

vidades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm> Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Plano 5 - Alfabetização.** Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/5-alfa-betizacao/indicadores>> Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 25 out. 2020.

CARVALHO, Elisa Muniz Barreto de. **A proposta triangular para o ensino de arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as.** Tese (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba. Minas Gerais, 2007, p. 123. Disponível em: <<https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000103753.pdf>> Acesso em: 28 out. 2020.

CORAGEM, Amarílis Coelho. Pensando a arte na educação infantil. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (org.). **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2006. p. 89-96.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (org.). **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex, 2006. p. 51-71.

KÁCIA, Carol de; MELNIK, Mara Xavier. A contação de histórias na transdisciplinaridade da sala de aula. In: _____ (org.). **A educação nas múltiplas linguagens das artes**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 27-39.

MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PIRES, Alana Cardoso de Mello. Artes visuais na sala de aula: possibilidades de produção

individual e coletiva. In: KÁCIA, Carol de (org.). **A educação nas múltiplas linguagens das artes**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 13-25.

SANTOS, Wellington Tavares dos. Educação musical na escola: propostas didáticas para a sala de aula. In: KÁCIA, Carol de (org.). **A educação nas múltiplas linguagens das artes**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 55-67.



Nayara Daniella de Oliveira Santos

Licenciatura em Dança pela Faculdade Paulista de Artes (2014) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade São Luís (2020); Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade Dom Bosco (2017); Professora de Ensino Fundamental I e II - Arte - na EMEF João Amós Comenius - São Paulo, SP.





TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

NORMANILDES SANTOS ROCHA RIBEIRO

RESUMO: O objetivo deste artigo, é mostrar a importância das tecnologias na educação nesse mundo globalizado e contemporâneo, e a inclusão digital chegou para estar em todos os campos no mundo a qual as novas tecnologias vem sendo muito usadas durante o período a qual o mundo passa, a pandemia de Coronavírus - COVID - 19. No Brasil o sistema educacional vem se equipando e preparando a comunidade escolar, para usá-los no trabalho pedagógico educativo, pois o aluno, sujeito social de direitos do século XXI, exige isso do nosso sistema educacional, que buscam saídas para atender esse público. O que esse tempo vem revelar sobre o ensino remoto aqui no Brasil, será que os sistemas de ensinos tem cumprido o seu papel dando condições, e oferecendo ferramentas para que todos tenham direito e acesso a tal inclusão digital? São grandes os desafios.

Palavras-chave: Desafios. Inclusão Digital. Mudanças. Sistema Educacional.

INTRODUÇÃO

As tecnologias da comunicação estão provocando mudanças em todas as dimensões de sociedade, elas vem colaborando, sem dúvida para modificar o mundo, estão ai sendo usadas constantemente em todas as repartições públicas ou privadas, fazendo com que todos reflitam sobre sua utilidade, principalmente na educação nesses novos tempos; tempos de Pandemia. As tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas das suas ações e funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada em bancos de dados, livros, vídeos, plataformas, programas, etc. Elas permitem um novo encantamento na área educacional, muitos inclusos nesse novo meio de se comunicar de ensinar e aprender. A escola ao abrir suas paredes e possibilitar essa inclusão digital, onde os alunos conversem, pesquisem, troquem experiências online com sujeitos de outra cidade, estados e outro país ou continente, no seu rit-

mo e o mesmo acontece com os professores, também inclusos nessa nova realidade digital.

Como toda inovação, as tecnologias trazem aspectos negativos e positivos principalmente no que diz respeito à educação, pois o uso das tecnologias exige além de habilidade, a maturidade para sua utilização. Dentro deste contexto é que este trabalho será desenvolvido, procurando focar que a tecnologia na educação exige preparação e adequação para sua utilização, tanto dos professores, quanto dos alunos.

A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO

No dia 17 de março de 2020, devido a Pandemia de Coronavirus- COVID 19, foi publicado no Diário Oficial da União, a portaria nº 343 a substituição de aulas presenciais no período de 30 dias ou enquanto ocorrer a pandemia.

De acordo com o Art 1º, o MEC resolve: Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, já em andamento, por utilizarem tecnologias de informação e comunicação para realizarem suas atividades, dentro dos limites da legislação vigente, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p.01).

Possibilitando e trazendo assim ao debate um levantamento de alguns questionamentos e debates acerca da situação educacional que se encontra o Brasil, preferencialmente tratando sobre o impacto para os alunos brasileiros, bem como professores e seus familiares que tiveram que se adaptar às atividades remotas uma situação escolar nova para a maioria da população. As instituições as quais já estavam em modo avançado de uso das tecnologias viram uma oportunidade de utilizarem de forma mais intensa essas ferramentas, a perceber como se daria a interação de alunos e de suas famílias com essa nova realidade brasileira. O modo de ensino remoto trouxe indagações acerca das barreiras existentes entre os estudantes de classes mais elevadas e os mais vulneráveis, claro as grandes desigualdades sociais existentes.

Quando esse mundo de novidades tecnológicas começou a surgir, séculos atrás, foi encarado como um fenômeno revolucionário ate mesmo perigoso; aproximando as pessoas e o mundo de informações, embora trazendo mudanças bruscas, mas encaradas como boas, causadas pelo desenvolvimento e a capacidade de inovação, a suprir as necessidades do homem moderno. Logo se utilizada de forma orientada, como meio de ação poderia levar o homem a quebrar barreiras de comunicar-se com o mundo. Atualmente a tecnologia tornou-se força mundial, totalmente necessária ao desenvolvimento em todos às áreas, e, atualmente é um verbo e não mais um substantivo, sua ação mostrou-se tão forte que, agora, percebemos a tecnologia

como um superpoder e também como algo que sempre leva a culpa quando uma ação dá errado. (AZEVEDO, 1991).

Na realidade, a tecnologia é matéria, é força e é muito mais. É tudo o que criamos: literatura, pintura, música, bibliotecas também são tecnologias. Como também o são os registros contábeis, a legislação civil, os calendários, as instituições, todas as ciências, bem como o arado, as roupas, os sistemas de saneamento, exames médicos, nomes de pessoas e o alfinete de segurança. Tudo que a inteligência produz pode ser considerado tecnologia. (KELLY, 2010,p.12).

Como expressa Kelly, e parece tão atual a fala dele, pois a tecnologia se tornou parte de tudo, já que tudo que se faz ela está inclusa, direta ou indiretamente, seja de uma simples leitura, compra, venda, pesquisa, tabelamento de informações e dados, etc, até o mais avançado processo de criação e invenção tecnológica de última geração; ela está presente. Neste sentido pode-se pensar na vida de muitas pessoas, inclusive na vida de alunos e professores, sujeitos que estão submetidos intimamente a este processo; e, principalmente em tempos de mudança, trabalho remoto; os novos desafios de faz necessário, para o mundo com a Pandemia de corona vírus COVID-19.

A tecnologia, portanto pode ser considerada parte da sociedade seus ideais, resoluções e tomadas de decisões, portanto tendo que tomar cuidado para que estas não tragam algum tipo de prejuízo a si já que sua eficácia depende da maneira que se encara e a utiliza na vida. Assim contempla muito bem Arocena fa-

lando sobre a multiplicação transformadora da mesma; dizendo:

A tecnologia tem multiplicado e transformado qualitativamente o poder de produzir e destruir, de curar e depredar, de ampliar a cultura dos seres humanos e de gerar riscos para a vida, sendo que esse poder, associado aos perigos, está distribuído social e regionalmente de maneira muito desigual. Dessa maneira, a ciência e a tecnologia têm feito que o poder se fixe nas mãos de alguns seres humanos Arocena (2004, p 210).

Logo as tecnologias têm feito a multiplicidade da qualidade de vida das pessoas, ela abrange todas as áreas as quais o ser humano precisa atuar, e de fato pode construir ou destruir vidas dependendo de com qual foco ela é usada, como em nossas instituições educacionais, que ainda está aquém de todos terem acesso, essa pandemia está servindo, e, muito para revelar essa rigorosamente tal desigualdade social existente, que acaba por marcar e segregar a muitos, e priorizar outros, sendo essa minoria atingida pela inclusão digital, pois já que se sabe os sistemas educacionais ainda não se prepararam para ampliar o uso das tecnologias nas escolas públicas brasileiras, assim concentrando o poder de informação e conhecimento apenas nas mãos de alguns. E nesses tempos de pandemia de Coronavírus, jovens e crianças brasileiras sofrendo, ficou escancarada a desigualdade na questão da inclusão tecnológica, onde muitas ainda não tem acesso partindo das escolas municipais, as quais se concentram a maior parte de alunos da educação infantil e ensino fundamental I.

É inevitável com a elevação tecnológica mundial, cada vez mais em diver-

sos contextos sociais, também o espaço escolar viu-se obrigado a adotar os recursos tecnológicos como estratégia didática, embora já mesmo antes do cenário pandêmico emergente, já se utilizasse como forma de complemento de atividades escolares. Rompendo portanto e revelando muitas barreiras entre o ensino presencial e o virtual, criando uma nova maneira de se falar, a educação híbrida (BACICH e MORAN, 2018). Sendo a mesma relacionada a ideia de que professores e alunos terão que aprender em contextos, tempos e locais diferentes, com o objetivo principal de integrar ensino e aprendizagem com a prática docente fazendo uso das várias tecnologias, pensando em oportunizar o protagonismo do aluno, que vive constantemente conectado dentro e fora do espaço escolar. Embora haja essa conexão com o uso dos alunos com as tecnologias, os mesmos ainda não estão preparados para seu uso, até podem ter acesso ao Facebook, Whatsapp, Instagram entre outros, mas o acesso às plataformas de estudo onde tem alto gasto de internet, dados móveis ou banda larga, eles ainda não conseguem ter devido à desigualdade social e falta de inclusão pelos planos e sistemas educacionais.

A tecnologia nos proporciona escolhas, assim, sua principal contribuição está expressa nas possibilidades, nas oportunidades e na diversidade de ideias, sem elas, temos muito pouco disso. Podemos dizer que as tecnologias são necessárias para o aprimoramento humano, da mesma maneira que a civilização, pois, o mundo da tecnologia e da civilização é praticamente a mesma coisa. (KELLY, 2010, 41).

Conforme o exposto as tecnologias proporcionam ao ser humano qualquer coisa o que ele desejar, pois este pode chegar onde desejar com elas, pois podem levar o homem desde a escolher, expressar, escrever, falar, desenhar, pintar, etc. Assim as tecnologias chegaram à escola, com esse poder de privilegiar ou excluir os indivíduos e abrir vários leques de oportunidades para o crescimento e evolução de um indivíduo ou para o descrédito devido ao preconceito por partes de alguns com referência a quem é menos favorecido ou até mesmo não a possui. Portanto precisa ser olhado também a partir de um viés crítico, e necessário, que provoque mudanças e desenvolvimento, não sendo excludente, e é certo que se exclui um sujeito se quer, ainda não está preparado para tal ensino. A sociedade brasileira está vivendo momentos de grandes dubiedades nessa pandemia, desafios a serem encarados e vencidos, em se pensando nos alunos como sujeitos de direitos, qual a maioria não possuem acesso as tecnologias. Conclui-se assim que elas sozinhas não dão conta das aprendizagens virtuais, sem um direcionador, mediador, alguém para apoiar esse menino ou menina, na sua formação, na forma de olhar o mundo e de comunicar, ter um aprendizado significativo para toda a vida, sendo necessário tal participação, uma proposta dialógica de trocas e muita reflexão sobre como e o que está aprendendo. A inevitável presença do professor, a construir elo, vínculo com esses sujeitos que ainda precisam dessa visão dos sistemas educacionais; sendo o aluno brasileiro interessado, querendo ser parte de um processo na sociedade cada vez mais informada, inovadora, crítica e complexa virtualmente, logo alcançará seu objetivo.

O professor Dr. José Moran em uma participação no Encontro no canal LEDI no dia 18/09/2020¹, onde fala sobre o ensino híbrido como tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia. Ele vem cha-

mar a atenção, trazer à tona e despertar para uma nova realidade, a qual o ensino híbrido que teremos pós pandemia, o que ele chama de a realidade vivida pelo mundo a surpresa e ter que trabalhar ensinar de maneira digital ou remotamente, e sem a formação ideal e contraditória, ele diz que a escola, professores estão aprendendo a ter equilíbrio ser capaz e ser cada vez melhor, ao encontrar-se as formas possíveis e mais flexíveis para atender a seu público. Por outro lado ele fala sobre a questão de ter muitas pessoas paradas no tempo esperando as aulas presenciais voltarem em um cenário tão complexo e incerto, segundo ele tendência de ensino híbrido a se confirmar para a pós pandemia. Do mesmo modo, sendo que os professores não foram preparados tornou a dificultar a vida dos mesmos e de seus alunos, e nesse ínterim muitos não souberam adaptar a nova realidade de rotinas ao ponto de não oferecer a oportunidade para todos com equidade. Dentre tantos citando também que aprendeu a usar o Tik-Tok com seu neto de 07 anos, a qual foi iniciado pelo mesmo nessa inclusão.

Como de fato essa tendência está em andamento e se si confirmar mundialmente, aqui no Brasil não estamos preparados nem de longe para tal inclusão repentina, sem grandes investimentos, sem formação necessária, sem materiais necessários para todos, durante e pós e uma Pandemia devastadora; devido a trabalhos jornalísticos diários, pesquisas bibliográficas onde muitos mostram que os acessos as classes de ensino remoto são muito baixos nas escolas, se faz necessário mapear os números para propiciar uma inclusão onde todos sejam incluídos de fato, não apenas alguns, os que tem condições próprias, mas principalmente o que jamais terá como fazer isso por conta própria sem investimentos externos.

1 <https://youtu.be/Bdc02cIj7gw> - Acesso em 11/11/2020

Dados revelados por uma pesquisadora do Rio de Janeiro Mariana Tokarnia² referindo-se a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) em 2018, constata-se que no Brasil 46 milhões de brasileiros ainda não possuem acesso à internet, mostrando então que não há como usar pensando em atingir a todos, ou como forma de estudo, novas medidas precisam ser tomadas com urgência. Esses dados demonstram que uma parcela da população não acessa por não saberem manusear, por falta de interesse ou de conhecimento, além da falta de acessibilidade devido aos valores dos equipamentos e fornecedores de internet (TOKARNIA, 2020).

Logo, o poder público precisará então atuar do macro para o micro, as instituições de ensino públicos brasileiros terão que rever e se organizar de modo a oferecer esse tipo de inclusão digital, tendo em vista que ainda não alcança a maioria. Ainda terá que se programar porque vão ter que lidar com a defasagem aumentada ou provocada pelo fechamento total das escolas pela COVID-19, tal recuperação muito provavelmente não ocorrerá no ano de 2021, 2022, e terão que pensar em não medir esforços para tal inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar o impacto das Tecnologias na educação, principalmente nesses tempos de Pandemia de COVID-19, é bastante significativo, influenciando principalmente negativamente na vida das crianças e jovens brasileiros. E para que a inserção das novas tecnologias ocorra de forma positiva é necessário compreendê-las como um processo de inclusão social, vindo dos sistemas de ensino brasileiro, pois assim como toda mudança e inovação, as tecnologias estão aí para serem exploradas e incluídas na

rotina das famílias. Embora não chegando de maneira programada, por conta da Pandemia de COVID -19, chegaram de surpresa para todo o mundo e provando que também tem suas limitações e seu lado ruim como dito anteriormente. Cabe aos sistemas de ensino, desenvolver programas pedagógicos que tenham como foco o aluno, esse ser social de direitos a desenvolver suas expectativas e potenciais críticos e não somente as tecnologias e seus potenciais, mas primeiro o preparo do sujeito para esse mundo novo, e depois o das tecnologias, mesmo porque a mudança no mundo ocorre também rapidamente, às pessoas vem e constroem histórias, e as inovações tecnológicas passam logo vem outro cria mais novidades e estão sempre se reinventando a cada dia, sendo superada em apenas alguns meses e anos, e as pessoas jamais serão superadas porque são únicas e ímpares em suas existências; coisas se reinventam envelhecem e são substituídas por outras, mas a importância de vidas humanas em sua construção não envelhecem não se faz de qualquer forma, vidas importam muito mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). Integração das Tecnologias na Educação. In **Salto para o Futuro**. Brasília: Posigraf, 2005.
- AROCENA, R. Riesgo, cambio técnico y democracia en el subdesarrollo. In: LUJÁN, J. L.; ECHEVERRÍA, J. (Orgs.). **Gobernar los riesgos: ciencia y valores en la sociedad del riesgo**. Madrid: Biblioteca Nueva/Organización dos Estados Ibero-americanos, 2004. p. 207-223.
- AZEVEDO, Joaquim, **A Educação Tecnológica nos Anos 90**. Porto: Edições ASA, 1991.
- BACICH, Lilian., MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**- pag.40

² <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet#:~:text=A%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra,n%C3%A3o%20tem%20acesso%20%C3%A0%20internet.>>. Acesso em 01 de junho de 2020.

A 48 [recurso eletrônico]/Organizadores, Lili-an Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 20 de maio de 2020.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

POUTS-LAJUS, Serge; RICHÉ-MAGNIER, Marielle. **A Escola na Era da Internet - Os desafios dos multimédias na educação**,

Paris: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos, 1998. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019.

KELLY, Kevin. **What Technology Wants**. Viking Press, NY . _____. *The Inevitable: understanding the 12*, 2010.

TOKARNIA, Mariana. **A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet#:~:text=A%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra,n%C3%A3o%20tem%20acesso%20%C3%A0%20internet.>>. Acesso em 01 de junho de 2020.



Normanildes Santos Rocha Ribeiro

Pedagoga, graduada em História, Especialista em Educação Inclusiva, Artes, Docência no Ensino Superior e Neurociência Educacional. Professora na rede municipal de ensino nas cidades de Guarulhos e São Paulo.



INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA

SÔNIA SIMÃO DA SILVA

RESUMO: Esse artigo busca refletir a respeito da Inclusão da criança autista em sala de aula. A Educação Inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma.

Palavras-chave: Acolhimento. Adaptação. Diversidade. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Independentemente da terminologia usada, pensar sobre a inclusão de alunos com Espectro Autista muitas vezes evoca esperanças, ansiedades e debate apaixonado entre aqueles que investiram na educação de alunos autistas. Os pais frequentemente relatam emoções e opiniões contraditórias sobre a inclusão, desejando que seus filhos e filhas sejam educados junto com os colegas, mas muitas vezes temerosos de provocações, exclusão e bullying.

De acordo com Alarcão (2003, p.88):

As escolas, os professores, os políticos e os pais comecem a interrogar-se sobre este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está

subjacente (...) se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogênea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Portanto, percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, sendo assim, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um

acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico-mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

De acordo com Mantoan (1997, p. 13):

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.

Portanto, deve sempre existir uma parceria entre escola e família, em prol da criança com autismo, contribuindo para o desenvolvimento integral e significativo da criança autista.

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO E A SUA COLABORAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

O profissional da educação não pode ter um lugar no mundo sem considerar a dor do outro, deve valorizar as diferenças, o que ele é, e o que ele pode ser. Ademais, para os professores o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação, e que essa educação não seja simplesmente estar inserido no sistema temos que garantir o acesso permanência e com qualidade.

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

No caso de crianças com deficiência, gerar grandes expectativas e promover seu potencial máximo de desenvolvimento implica a necessidade de reconfigurar as práticas e serviços educacionais que apoiam a inclusão. Isso é realizado por meio de uma série de ações e benefícios mediados por políticas e programas da primeira infância.

Os professores podem solicitar essas informações de várias maneiras. Por exemplo, eles podem pedir ao aluno que faça uma pequena pesquisa ou faça uma entrevista informal. Um professor pediu ao aluno com autismo que criasse uma lista de dicas de ensino que poderiam ajudar as crianças com diferenças de aprendizado. O professor então publicou o guia e o distribuiu a todos os educadores da escola.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos glo-

bais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (LDB, 1996, Art.59).

Se o aluno com autismo não conseguir se comunicar de maneira confiável, os professores poderão pedir ajuda às famílias. Os pais podem compartilhar as dicas de ensino que consideram mais úteis em casa ou fornecer vídeos do aluno envolvido em diferentes atividades familiares e comunitárias.

DESAFIOS EM SALA DE AULA

Os apoiadores da inclusão acreditam que os valores ensinados aos alunos em uma sala de aula inclusiva são de vital importância na educação de todos os alunos. Eles insistem que a aceitação e a compreensão uns dos outros como indivíduos diversos com habilidades diferentes é um dos principais objetivos da educação.

Segundo a Lei 13.146/ 2015:

Lei 13.146/2015: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilida-

des físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).

Ao mesmo tempo, os pais desejam que seus filhos com deficiência tenham amizade com colegas de classe e participem de todas as atividades sociais normais da infância: brincando juntos, conversando e brincando, sonhando com o futuro e desenvolvendo relacionamentos duradouros.

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-las ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado 'ativo, mas estranho, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 8).

A natureza ferozmente emocional desses argumentos dificulta a crítica da prática da inclusão. Aqueles que fazem a tentativa geralmente encontram suas crenças fundamentais sobre tolerância e diversidade sob fogo. Mas aqueles que

têm dúvidas sobre a inclusão geralmente não questionam os valores por trás dela, apenas se a prática é eficaz. A educação especial surgiu por uma razão, afirmam eles. Algumas crianças não podem aprender pelos métodos tradicionais de ensino ou por meio de um currículo padrão. Eles precisam de instrução individualizada, projetada para seus estilos de aprendizagem específicos.

Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio”. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica. (CORREIA, 2008, p. 47).

De fato, a sala de aula regular está se tornando ainda mais padronizada, à medida que as escolas se ajustam para cumprir os mandatos de teste e prestação de contas da lei federal. Nenhuma criança deixada para trás. No entanto, o movi-

mento de inclusão colocou crianças com habilidades e necessidades variadas na mesma sala de aula. Isso leva muitos professores e educadores a perguntarem como um currículo padronizado pode ser adaptado para atender às necessidades de todas as crianças - sem prejudicar as notas importantes nos testes de sua escola. Eles também se perguntam se as necessidades educacionais de muitos estudantes estão se afastando dos objetivos sociais mais amplos da inclusão. A inclusão deve promover a socialização e aceitação.

Crianças e jovens no espectro do autismo geralmente precisam de para ajudá-los a entender o mundo ao seu redor. Isso significa que eles podem encontrar, como almoço e intervalo, particularmente difíceis.

Hoje o avanço do paradigma da inclusão tem trazido grandes desafios para a Educação em geral, sobretudo, a Educação Especial, que passa por um processo de ressignificação do seu papel, antes focado no atendimento direto aos educandos com necessidades especiais, e agora está voltada cada vez mais para, para o suporte a escolas regulares no recebimento destes alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “inclusão” é muito mais realista para muitos no ensino fundamental e se torna cada vez mais irrealista para muitos de nossos alunos mais desafiados socialmente no ensino médio, não apenas devido às complexidades sociais dessa faixa etária, mas também por causa da socialização, abstrações ensinadas por meio do currículo.

A inclusão diz respeito à qualidade da experiência de uma criança. Como uma criança desenvolve suas habilidades, participa da vida da escola e aprende e brinca com crianças de várias origens. Muitas crianças no espectro do autismo podem ser apoiadas para desempenhar um papel completo nas escolas regulares. No en-

tanto, algumas crianças poderão ter uma experiência mais inclusiva em um ambiente especializado.

Para que a inclusão ocorra, a provisão educacional deve ser adaptada de acordo com as necessidades individuais do aluno. As necessidades da criança devem ser o ponto de partida para identificar que tipo de escola elas devem frequentar e o apoio de que precisam nesse ambiente.

Qualquer que seja o cenário, a provisão educacional para crianças autistas precisa ter recursos adequados. Todas as escolas regulares devem ensinar as crianças sobre o espectro do autismo e ter o entendimento, os recursos, o treinamento e o apoio especializado para atender às suas necessidades, onde as necessidades de treinamento e recursos não são atendidas, o princípio da inclusão é comprometido.



Sônia Simão da Silva

Pedagoga pela Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Licenciatura em Artes visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). Pós graduada em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos, pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). Professora de Ensino Fundamental I no Estado de São Paulo. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (2003). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, nº 9394/96. Brasília, 1996

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 nov 2020.

CORREIA, L. de M. (1999), apud MORGADO, José Carlos. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto. 2008.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. **V.28 p. 3-11, 2006**.

MANTOAN, Maria T. **A Integração de Pessoas com Deficiências**. São Paulo: Memnon, 1997.





JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

VANESSA IZIDORIO DE ARRUDA DOMINGUES

RESUMO: Atualmente, em nossa sociedade, o brincar tem importante atribuição em seu aspecto social e cultural. Essas mudanças influenciam, de forma direta, na educação e comportamento das crianças. As brincadeiras foram transmitidas e alteradas de geração para geração. Elas eram um patrimônio cultural de uma comunidade, já que transmitiam indiretamente os valores, costumes e pensamentos de um grupo de pessoas. Com o crescimento das cidades e do número de tarefas diárias, reduziu-se o espaço e o tempo para brincar. Os avanços tecnológicos afetaram as brincadeiras, deixando a interação entre as crianças, às vezes, em segundo plano. As propagandas passaram a estimular excessivamente o consumo de brinquedos industrializados. O brincar, porém, nunca perdeu seu significado, continua sendo um comportamento espontâneo da criança, um ato de aprendizagem e atividade cotidiana na infância.

Palavras-chave: Aprendizagens. Brincar. Educação Infantil. Estímulos

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HISTÓRICO

Abordaremos a importância do jogo na infância, tendo como ênfase os aspectos educativos e sociais, sendo o objetivo principal dos jogos no desenvolvimento educacional da criança.

Através deste estudo é importante ressaltar que ao brincar a criança cria situações imaginárias, reproduzindo situações e comportamentos apresentados no mundo do adulto. Portanto, brincando, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, aprende a ter autoestima, a lidar com sentimentos como a frustração, o medo e a manutenção da esperança. Ao brincar, a criança recria e repensa os acontecimentos, simula vivências, mesmo sabendo que está brincando.

Segundo Melo e Valle (2005), é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa sua realidade, or-

denando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços mentais de compreensão que estimulam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Na idade pré-escolar, a brincadeira surge a partir de um desejo não realizado; inicia-se, então, uma contradição entre o querer e o não poder, ou seja, a criança deseja realizar tarefas que não são próprias de sua idade, como, por exemplo, dirigir como seu pai, ou cozinhar como sua mãe. Essa contradição é resolvida pelo brincar.

O jogo é uma atividade que contém em si mesma o seu objetivo: a ludicidade, o passatempo. Entretanto é fundamental diferenciar as formas de jogo nas fases da

infância. Para uma criança bem pequena o ato de brincar significa muito atendimento à necessidade de exploração dos objetos.

Segundo Vigotsky (1988, p. 96), os objetos ditam a ela a ação que deve ser executada. Por isso, quando vê uma cadeira, ela se assenta; uma escada ela quer subir, e uma vassoura sabe que é para varrer.

À medida que cresce, sustentada pelas imagens mentais que já se formaram, a criança utiliza-se do jogo simbólico para criar significados para objetos e os espaços. Dessa forma, à cadeira pode atribuir a função de um trono do príncipe, à vassoura de seu cavalo e, à escada, de seu tesouro. Isto pressupõe que existe a necessidade de os educadores conhecerem os comportamentos das crianças, conforme suas etapas de desenvolvimento, uma vez que elas, principalmente, nas creches passam a maior parte de seu tempo diariamente.

As crianças utilizam-se de várias formas de representação: o desenho, a linguagem, a imitação e, principalmente, o jogo simbólico, mais conhecido como jogo de “faz de conta”. Estes elementos vão se constituindo em recursos de socialização e, historicamente, conforme o ambiente cultural, vão produzindo os saberes infantis sobre o mundo.

O brinquedo e as brincadeiras são atividades culturalmente pertencentes ao ser humano, assim, também, por ser a escola, o ambiente privilegiado de apropriação da cultura, a criança aprende as formas como, nesta instituição, os elementos culturais são-lhes apresentados.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar é uma atividade essencial para a humanidade, marcada por diálogos que o ser humano estabelece com tudo em sua volta.

A brincadeira deve ocupar lugar privilegiado nas rotinas dos CEIs, e para

isso acontecer muitos professores devem parar de utilizar a brincadeira como atividades para preencher o tempo de espera, ou um prêmio em casa de bom comportamento.

A organização do ambiente para ampliar a ocorrência das brincadeiras infantis nos CEIs, tornando-as mais criativas e significativas, sendo muito importante, envolver aspectos que favoreçam tempos e espaços para brincar contribuindo nas interações infantis.

Itens que devem ser disponibilizados para as crianças durante a brincadeira devem ser bastante diversificados e flexíveis: brinquedos convencionais, materiais não estruturados, objetos da própria cultura e materiais diversificados de leitura.

INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

O professor de educação infantil, para organizar condições para as brincadeiras acontecerem, deve garantir oportunidade para a criança poder brincar isoladamente e em grupos com parceiros de idades diferenciadas, de forma livre e dirigida, com participação do professor ou de forma autônoma, a depender das iniciativas infantis.

OBSERVAÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS

Acompanhando o trabalho de algumas educadoras de educação infantil e fazendo algumas perguntas para todas, se fazem dos jogos e brincadeiras, instrumento importante no desenvolvimento da criança, responderam que através de atividade lúdica que é realizada diariamente, elas procuram preparar a criança para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando o educando nele, para que esse, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com os outros, conviva como um ser social.

Segundo as professoras do CEI, as principais dificuldades que os alunos têm na execução do jogo são: falta de atenção, aceitar regras e eventuais mudanças delas, serem corrigidos quando estão errados, dificuldade de entendimento e organização, aceitar diferenças individuais, timidez e problemas de coordenação motora. As crianças têm várias dificuldades durante o jogo, e isso é de grande importância para elas aprenderem a conviver umas com as outras e superar os problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações, das pesquisas e acompanhamento que objetivou avaliar os jogos no desenvolvimento da criança. Foi possível verificar, por meio dos estudos, a importância dos jogos para a criança no contexto educacional e social.

Através do referencial teórico, surgiu a hipótese de que os jogos estimulam o desenvolvimento social e educativo pela aquisição de valores imprescindíveis para a constituição do caráter da criança. Da mesma forma, surgiu o fato de que os jogos melhoram o convívio social da criança, bem como é de grande auxílio no processo de aprendizagem. Com relação à realidade foram pesquisados comportamentos de crianças e atitudes de profes-

sores de CEI, com relação aos jogos para o desenvolvimento e através da análise das informações colhidas nos questionários, confirmou-se a constatação apresentada na hipótese, baseada na teoria.

Conclui-se que os jogos são de grande valor educacional e social para criança, pois o tema escolhido é de extrema pertinência na atuação dos professores e dos demais profissionais que trabalham com crianças. Logo, acredita-se que os principais objetivos deste estudo foram alcançados: confirmar a importância dos jogos na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL - Ministério da Educação - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volumes I - II - III** - Brasília, MEC/SEF, 1998.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia

_____ **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB. 2006.

RIBEIRO, Aparecida et al. **Jogos, brinquedos e brincadeira no processo ensino aprendizagem**.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Vanessa Izidorio de Arruda Domingues

Fez a escolha da carreira aos 13 anos de idade, ingressando no CEFAM (Centro de Formação Específica e Aperfeiçoamento do Magistério). Atua no magistério desde 2005. Formada em três cursos de pós graduação: Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e Políticas Públicas. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



Kindergarten Prep Ages 4-5
Getting Ready Age 3
Tues-Thurs-Friday 9:00-1:00
Are You Ready? Register Now
Get Set! 360.354.4549
GO!
"prepare to Shine"
• Certified Teacher
• Individualized Attention
• Advanced Curriculum
• Small Classrooms
• Creative Activities
• Learning Centers
• Lots to Explore



AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS NÃO ESCOLHEM GÊNERO

VILMA MARIA DA SILVA

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a utilização dos brinquedos e as vivências das brincadeiras infantis sob a perspectiva do estudo de gênero, considerando que a condição imposta pela sociedade, consciente ou inconscientemente, é a de que os meninos podem brincar apenas de carrinhos, bola, ferramentas e as meninas com bonecas, panelas e vassouras, baseada numa concepção cultural que já existe há tempos. A formação da identidade da criança é construída desde cedo e existem papéis sociais interagindo através dos brinquedos e das brincadeiras influenciando as crianças, positiva ou negativamente, desenvolvendo atitudes de relacionamento e construção de valores, envolvendo, inclusive, o racismo, o preconceito e o modo de lidarem com essas questões. A discussão sobre o tema se deu através da revisão narrativa da literatura e das discussões que têm girado em torno das questões que tratam o brincar com qualquer tipo de brinquedo como interferência, ou não, na opção sexual da criança quando se tornar adulta.

Palavras-chave: Educação. Infância. Identidade. Lúdico. Vivências.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a fase que contempla o desenvolvimento das crianças em seus mais diferentes aspectos. Existem diversas formas de se trabalhar neste contexto, porém a brincadeira é a linguagem da criança que envolve e ensina, não sendo apenas uma atividade lúdica, mas, também, uma oportunidade para se desenvolver inúmeros aprendizados, tendo como base o desenvolvimento global da criança, auxiliando, inclusive, em aspectos fundamentais como a vivência da socialização, descobertas de capacidades do corpo e da mente.

O ato de brincar deve ser prazeroso e para que isso aconteça, cabe ao docente transformar esses momentos em aprendizagens que despertem os sentidos e estejam de acordo com os interesses das crianças. Quando a criança interage

em brincadeiras, desenvolve-se melhor, estimulando a sua imaginação, afetividade, entre outros aspectos tão importantes para o seu desenvolvimento integral.

O docente deve trabalhar com a ludicidade a partir do processo pedagógico, com planejamento e avaliações criteriosas, a partir das observações e percepções construídas ao longo das situações propostas, portanto, as brincadeiras escolhidas devem favorecer o protagonismo e o amadurecimento infantil.

Assim, as brincadeiras podem, e devem, tratar questões sociais como o preconceito, bullying, assédio, violência, entre tantas outras situações. Para isso, é preciso ter um olhar diferenciado, sem permitir que a criança se desestimele a continuar suas interações no ambiente escolar.

As questões de gênero, que é a temática abordada neste artigo, devem estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais, cognitivas e linguísticas. Assim, representar situações do seu cotidiano, ajudam a criança a compreender o mundo e suas convenções sociais, por isso a necessidade da presente pesquisa.

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As brincadeiras têm um papel educativo na Educação Infantil, da creche até o Ensino Fundamental, e muitos vezes até em anos mais avançados. Porém, é possível perceber que, como as crianças pequenas estão em processo de descoberta do mundo, a Educação Infantil apresenta um grande significado para a formação do indivíduo.

As crianças, inicialmente, socializam com suas famílias por meio de gestos, mas, na verdade, é na escola, que as relações sociais se expandem e as crianças descobrem a realidade a partir dos diferentes ângulos que lhe são apresentados.

As crianças que brincam ganham conhecimentos escolares, aprendem sobre a vida, recebem experiência no enfrentamento de situações problemas, praticam exercícios físicos, desenvolvem a autonomia e a convivência, compartilhando experiências e espaços com outras crianças.

As brincadeiras são atividades prazerosas que produzem resultados diversos. Por meio de jogos e brincadeiras, a criança estabelece conceitos e supera eventuais dificuldades de ensino e aprendizagem, auxiliando-a na alegria de aprender (ASSIS, 2018).

Além disso, o comportamento de jogo faz parte da coexistência humana, considerando que

brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega to-

tal do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2000, p.21).

Normalmente, a criança que brinca sozinha desenvolve a imaginação, mas, ao interagir e brincar com outras crianças, se desenvolve em outros aspectos, como as relações cognitivas, a partir da experiência de conviver com seus pares.

Klein é um estudioso da área e acredita que as crianças começam a dominar seus medos quando brincam e os externalizam por meio de brinquedos. Isso ocorre porque as crianças têm a capacidade de simbolizar e se expressar desde pequenas: "Os brinquedos podem permitir que as crianças superem o medo dos objetos e eliminem o medo dos perigos internos; torna-se uma prova do mundo real e, portanto, torna-se um" entre a fantasia e a realidade" (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

Isso mostra que a brincadeira deve proporcionar diversão e sentido ao mesmo tempo, porque é através dos jogos e brincadeiras que a criança terá mais oportunidades para se desenvolver plenamente. Assim: “Quando uma criança brinca, ela se prepara para a própria vida, porque ela entra em contato com o corpo e com o mundo social por meio de atividades lúdicas, entende o estado de coisas e os métodos de trabalho” (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

A escola deve tratar a cultura popular como forma de conhecimento para salvar o valor cultural de toda a sociedade. Reconhecer os jogos populares como uma série de convenções é a base do conhecimento e da diversão. Portanto, criar um espaço de participação nas relações sociais é muito importante para a compreensão da cultura popular como um todo (ABERASTURY, 1982).

Desta forma,

resgatar a história das brincadeiras infantis tradicionais, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, modos de pensar, sentimentos e palavras, principalmente jogos e métodos interativos. Viva o presente no passado e configure-se no presente (FANTIN, 2000, s/p.).

Ao trabalhar com jogos e brincadeiras que fizeram parte da vida dos próprios familiares, é possível permitir que as crianças entendam a importância do resgate dessas brincadeiras e de sua difusão para a continuidade cultural.

No entanto, deve-se lembrar que os jogos são a base para a construção do conhecimento e incentivo ao convívio social. Portanto, é necessário fazer uma revolução na cultura escolar e olhar para o

comportamento do jogo a partir de uma perspectiva diferente, para além da ideia de que os jogos são apenas um hobby.

Ainda, é necessário realizar um paralelo entre o resgate de novos jogos e brincadeiras tradicionais, prestando atenção e refletindo sobre o ambiente escolar, ao relacionar os jogos tradicionais e considerar aspectos que são fundamentais para o crescimento global das crianças. Resgatar jogos infantis não só trazem conhecimento, mas também preservam a cultura de grupos específicos de pessoas.

Para considerar as brincadeiras é preciso ressaltar a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a importância da ludicidade, que deve ser vivenciada na infância, ou seja, o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem e por isso o trabalho com a questão de gênero se faz tão importante.

Neste contexto, brincar na Educação Infantil proporciona que as crianças estabeleçam regras construídas por si individualmente e em um grupo coletivo, ajudando na integração dos indivíduos com a sociedade.

BRINCADEIRAS E A QUESTÃO DE GÊNERO

As normas sociais estipulam comportamentos e atitudes diferentes desde a infância tanto para o homem quanto para a mulher. A construção da identidade de gênero é passada para as crianças através das brincadeiras, das palavras, dos gestos e das atividades reconhecidas como masculina e feminina. Neste sentido, as crianças internalizam e reproduzem a relação que é estabelecida por homens e mulheres, algumas das quais são a reprodução de estereótipos atribuídos a opinião da sociedade, podendo ser diferenciada família a família.

Na Educação Infantil, essas atitudes não passam despercebidas, pois, em momentos de atividades coletivas é possível observar as crianças e perceber o quanto tais atitudes estão enraizadas em relacionamentos dentro da família, no ambiente onde vivem e nas relações externas, com os colegas, por exemplo, construindo assim valores, nem sempre explícitos, mas que determinam sutilmente seus comportamentos. Relações sociais estabelecidas na instituição escolar, no seu cotidiano, são dinâmicos e carregados de valores que circulam nas falas de todos que compõem seu universo (FANTIN, 2000).

Da forma como um adulto se dirige a uma criança, certas expressões chamam atenção, pois, estudos sobre relações de gênero e a educação das crianças confirma que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde cedo, as normas e padrões estabelecidos.

É claro que, trabalhar com questões de gênero e sexualidade se torna mais complicado que se pensa, porque não envolve apenas conhecimento ou informação, mas também valores e uma posição política perante a multiplicidade de modos de viver e de ser

a escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de

exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, s/p.).

A igualdade de gênero é essencial para estabelecer uma sociedade com menos preconceito e discriminação, sendo válido destacar que a Educação Infantil passa por essa tarefa, ou seja, é necessário que a igualdade entre homens e mulheres se inicie desde bebês, pois, crianças que aprendem que meninos e meninas devem ter direitos, deveres e oportunidades iguais, passam a respeitar um ao outro, independentemente do sexo.

Azevedo (2004), alerta para esta realidade, podendo ser vista claramente a partir de seu aprendizado no cotidiano da pré-escola onde se apresentam relações tradicionais de gênero que podem se constituir em desigualdade e discriminação entre meninos e meninas, culminando na interferência do processo de formação da identidade da criança. É necessário desconstruir essas manifestações ainda nesta fase, não sendo possível falar em igualdade de gêneros com as crianças se os adultos não aplicam na prática o que falam.

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está

relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como "verdadeiros" meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).

Como exemplo, temos que as meninas geralmente gostam de brincar de salões de beleza, desfiles, dança, bonecas e fazer as tarefas diárias em nome da mãe, como cuidar dos filhos, lavar roupa, fazer comida etc. Já os meninos jogam, brincam de luta, com carrinhos e representam a violência que vivenciaram em seu histórico de vida, montando armas com as peças de encaixe.

A escola e as relações que as crianças estabelecem no início da escolarização são fundamentais ao desenvolvimento de sua identidade" (AZEVEDO, 2004 apud MARTINS, 2002, p. 2).

Os brinquedos não podem orientar o comportamento sexual das crianças e nem serem escolhidos com base no preconceito que já possa estar pré estabelecido nas famílias.... Os jogos de faz de conta são essenciais para as crianças, porque permitem que elas experimentem personagens diferentes e entendam melhor o mundo ao seu redor e a si mesmas.

Ou seja, o brincar é uma ação livre, aparece e se executa a qualquer momento pela criança; deixa as pessoas felizes e não exige um produto como condição de avaliação de aprendizagem; ensina regras, desenvolve a linguagem, e diferentes habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com diversos autores e estudiosos da infância, independentemente do grupo social a qual pertence a criança, é possível reconhecer atributos e manifestações típicas do mundo em que vive. Na interação com o outro, muitas vezes durante a Educação Infantil, as crianças brincam e seus brinquedos não apresentam gênero, podendo ser tanto de menino quanto de menina.

Por isso a escola, é um ambiente que contribui para a desconstrução de pré conceitos estabelecidos pela sociedade e o docente deve ter um olhar diferenciado, percebendo situações de preconceito, em relação às diferenças de gênero. No universo infantil, as relações de significado conhecidas através das práticas educativas de gênero, mostram muitas maneiras de ser menina e ser menino sem categorizá-los.

A escola tem um papel importante nesse processo, se a partir dela for possível iniciar as mudanças de atitudes em relação aos brinquedos e brincadeiras. Esses modos e costumes vêm de séculos anteriores e por isso não mudam de um dia para o outro. O palco inicial de mudanças deve ser na escola.

É na escola que se torna possível iniciar uma nova cultura, desde que toda a equipe e comunidade escolar esteja preparada para as mudanças. O mais importante é que a criança tem e deve brincar, com o que ela quiser, sem rótulos, estereótipos ou classificações. Os brinquedos são brinquedos e não tem e nem escolhem gênero! Todos podem brincar e experimentar diferentes personagens e situações, não sendo isso que modificará sua opção sexual. O brinquedo deve ser visto apenas com brinquedo e explorado em todas as suas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. **Psicanálise da Criança: Teoria e Técnica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ASSIS, O.Z.M.A. **Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI. FE/Unicamp, 2018.** Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacao-olpg2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

AZEVEDO, T.M.C. Representações de gênero e as atividades lúdicas na educação de crianças. In: **ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 7., 2004. Anais...** Rio de Janeiro: Niterói, 2004. p. 327-330.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. **Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, pág 38-39, maio/jul. 2007.**

LUCKESI, C.C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, in: **Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01**, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000, p. 21.

SILVA, T.T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ZANLUCHI, F.B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação.** Londrina: O autor, 2005.



Vilma Maria da Silva

Pedagoga e mãe, também formada em Letras - Inglês, cursando Artes e História; com especializações na área de Educação Inclusiva e Alfabetização e Letramento. Atua na educação desde 2002, com jornada dupla há muitos anos. vilmamedrado@gmail.com



A PSICOPEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

VIVIANE SALVADOR DE ALMEIDA GASPAR

RESUMO: Este artigo vem buscar reflexões a respeito da psicopedagogia e os fatores que interferem no desenvolvimento escolar. O modo como se aprende e se incorpora informações é diretamente influenciado pela psicopedagogia. A psicopedagogia é o estudo de como as crianças aprendem em ambientes educacionais, a eficácia das intervenções educacionais, a psicologia do ensino e a psicologia social das escolas como organizações. Preocupa-se com a forma como os alunos aprendem e se desenvolvem, geralmente enfocando subgrupos como crianças superdotadas e aquelas sujeitas a deficiências específicas. Compreender as várias teorias de aprendizagem, bem como seu estilo de aprendizagem pessoal, pode ajudar a entender melhor as informações e desenvolver hábitos de estudo positivos.

Palavras-chave: Aprendizagens. Educação. Hábitos. Formação.

INTRODUÇÃO

No campo da psicopedagogia, existem várias teorias que ajudam a explicar as maneiras como as pessoas aprendem. Ao compreender esses conceitos, os alunos são mais capazes de compreender e capitalizar sobre como adquirem conhecimento na escola.

As pessoas também aprendem de várias maneiras. Os estilos de aprendizagem são geralmente agrupados em três categorias principais: visual, auditivo e cinestésico. Embora a maioria das pessoas seja uma combinação desses três tipos, tendemos a ter um ponto forte específico em uma área. Conhecer o tipo de aprendizagem mais forte pode ajudar a aprender da maneira mais eficaz. Alunos visuais geralmente usam objetos como *flashcards* ou tomam e relem notas de aulas. Os alunos visuais destacam passagens importantes em livros ou fazem desenhos / diagramas de ideias para ajudar a compreender melhor os conceitos. Os alunos

auditivos compreendem melhor os conceitos ouvindo; muitos gravam uma palestra e a reproduzem para entender melhor a lição. Muitos alunos auditivos leem em voz alta e tendem a se sair bem nos exames orais, em vez dos escritos. Alunos cinestésicos (relacionados à cinestesia) se saem melhor quando agem ou repetem algo várias vezes. Dramatizações, experimentos e atividades práticas são ótimas maneiras para os alunos cinestésicos entenderem e se lembrarem de conceitos.

TIPOS DE DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS

As deficiências de aprendizagem são condições que afetam a capacidade de um indivíduo de adquirir conhecimento e habilidades na mesma proporção que seus colegas. Eles podem ser causados por uma deficiência mental ou um distúrbio cognitivo.

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. As informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido penetração tão lenta que os enganos são abundantes [...] (SMITH; STRICK, 2012, p.15)

Existem várias deficiências de aprendizagem que requerem assistência especial para ajudar as crianças a aprender com eficácia, dessa forma a intervenção do psicopedagogo é fundamental para que ocorra uma melhora no processo de desenvolvimento. A psicopedagogia é a prática de educar alunos com deficiência ou necessidades especiais de uma forma eficaz, que atenda às suas diferenças e necessidades individuais. Idealmente, esse processo envolve o arranjo planejado individualmente e sistematicamente monitorado de procedimentos de ensino, equipamentos e materiais adaptados e ambientes acessíveis. Algumas formas de apoio incluem salas de aula especializadas, auxiliares de professores e fonoaudiólogos ocupacionais ou fisioterapeutas.

De acordo com Osti (2012, p. 33) a aprendizagem envolve

[...] um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio, uma reorganização interna do que é assimilado para posteriormente adquirir novos conhecimentos, consiste, pois, na modificação dos esquemas cognitivos.

As intervenções psicopedagógicas são projetadas para ajudar os alunos com

necessidades especiais a alcançar um nível mais alto de autossuficiência pessoal e sucesso na escola e na comunidade que estaria disponível se eles tivessem acesso apenas a uma educação típica em sala de aula. Certas leis e políticas são elaboradas para ajudar as crianças com deficiência de aprendizagem a obterem uma educação equivalente à de seus colegas sem deficiência.

DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS

Ter uma dificuldade de aprendizagem não torna alguém menos inteligente, apenas significa que eles aprendem de uma maneira diferente e que podem tornar problemáticas as atividades tradicionais de sala de aula. É por isso que pessoas com dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, requerem treinamento em estratégias específicas e aulas personalizadas para superar desafios e progredir no ambiente acadêmico. Dessa forma, a atuação de um psicopedagogo poderá se tornar fundamental para o progresso de desenvolvimento escolar.

De acordo com Pessotti (1984.p.25):

Deficiência Intelectual veio substituir conotações e termos errôneos como “débil mental”, “idiota”, “retardado mental”, excepcional, “incapaz mentalmente”, “maluco” ou “louco”, construídos e utilizados por médicos, em determinados períodos históricos da sociedade europeia.

Uma deficiência intelectual, ou deficiência geral de aprendizagem, é um transtorno generalizado que surge antes da idade adulta, caracterizado por funcionamento cognitivo significativamente prejudicado e déficits em dois ou mais

comportamentos adaptativos (como autoajuda, comunicação ou habilidades interpessoais). Deficiências intelectuais eram anteriormente referidas como retardo mental (RM) - embora este termo mais antigo seja usado com menos frequência - que era historicamente definido como uma pontuação de quociente de inteligência (QI) abaixo de 70. Existem diferentes níveis de deficiência intelectual, de leves e moderados a severos.

TDAH

Goldstein (1995) revela em seu artigo que pesquisas apontam diferenças significativas na estrutura e funcionamento do cérebro de crianças com TDAH, em especial em áreas do hemisfério direito do cérebro, no córtex pré-frontal, gânglios da base, corpo caloso e cerebelo. O autor complementa:

As imperfeições orgânico-cerebrais também são apontadas por estudiosos. Supõe-se que um distúrbio da função do cérebro na primeira infância possa ser ocasionado por uma lesão a nível pré, peri ou pós-natal, no sistema nervoso central, na área do hipotálamo lateral (p. 54).

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é considerado um tipo de dificuldade de aprendizagem. Esta deficiência é caracterizada por dificuldade em focar, prestar atenção e controlar os impulsos. Crianças com TDAH podem ter problemas para sentar em suas cadeiras e focar no material apresentado, ou suas distrações podem impedi-las de aprender e compreender totalmente as lições. Os sintomas devem ser observados em vários ambientes por seis meses ou mais e em um grau muito maior do que pode aparecer em outros da mesma ida-

de. Eles também devem causar problemas na vida social, acadêmica ou profissional da pessoa. Por isso é fundamental que um psicopedagogo atue como um profissional que ajudará no processo de ensino-aprendizagem.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Na medida em que uma criança é diagnosticada como autista, quanto antes fizer um tratamento adequado, mais serão as possibilidades de desenvolvimento para o convívio em grupo, pois “as principais características do autismo são as dificuldades no estabelecimento de relações sociais, na comunicação verbal e não verbal, no desenvolvimento do jogo simbólico e da imaginação e na resistência às mudanças de rotina” (APPDA, 2000, p. 15).

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por limitações de linguagem e habilidades sociais. Embora anteriormente dividido em diferentes transtornos, o DSM-5 agora usa o termo TEA para incluir autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado de outra forma (PDD-NOS). As dificuldades de linguagem relacionadas ao TEA às vezes dificultam a interação da criança com professores e colegas ou com ela mesma na sala de aula. Déficits em habilidades sociais podem interferir no desenvolvimento de relacionamentos adequados com seus pares, e comportamentos repetitivos podem ser obsessivos e interferir nas atividades diárias da criança. Embora muitas crianças com TEA exibam inteligência normal, elas podem precisar de suporte especial devido a outros sintomas do transtorno (APPDA, 2000, p. 39)

DISLEXIA

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluên-

cia correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária. (BRADY et al., 2003, p.1)

A dislexia é caracterizada pela dificuldade em aprender a ler ou escrever com fluência e compreensão precisa, apesar da inteligência normal. Isso inclui dificuldade com consciência fonológica, decodificação fonológica, velocidade de processamento, memória auditiva de curto prazo e/ou habilidades de linguagem, ou compreensão verbal. A dislexia é o mais conhecido dos distúrbios de leitura; no entanto, nem todos os distúrbios de leitura estão relacionados à dislexia.

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

No ambiente escolar, o trabalho do psicopedagogo visa atender à individualidade do aluno que faz parte da instituição, monitorando seus processos e modalidades de aprendizagem, as características dos vínculos que estabelecem com o objeto de aprendizagem, seus professores e seus grupos de pares e atenção às subjetividades e possibilidades que essa criança ou adolescente possui. Pode-se dizer, então, que a relevância da tarefa psicopedagógica no âmbito institucional se localiza na prevenção primária e secundária, acompanhando e avaliando os processos de aprendizagem para evitar o surgimento de dificuldades dessa natureza e preparando recursos e/ou estratégias de intervenção para a ação.

Qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que os conflitos, não resolvidos,

não apareçam nas salas de aula sob forma de distorções do próprio ensino. (WEISS, 2001, p. 27)

A Psicopedagogia oferece os recursos necessários para a intervenção e o desenvolvimento de programas que abordem as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: desde a realização de avaliações psicológicas e adaptação de currículos, até a oferta de atividades e conteúdos adequados para cada caso personalizado.

Não existe atuação psicopedagógica na escola sem a postura do ouvir, do falar e do propor. A intervenção do psicopedagogo tem que estar regada do seu saber, da sua criatividade, da sua perspicácia, para que tenha condições de adaptar o trabalho a que se propõe, de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto educacional em que está atuando. (PONTES, 2010, p. 39).

Assim, a concepção de psicopedagogia despertou interesse nos profissionais dessas ciências, pois é uma questão-chave nos sistemas educacionais que estão se tornando cada vez mais complexos e exige que a profissão docente seja assim, tendo em vista que é aumentada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, que dão suporte e significado ao seu caráter institucional. Esses aspectos enfatizam a grande importância do aprendizado de relacionamento e coexistência para o ensino.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cul-

tura (2014), os desafios que visam elevar a qualidade e a equidade nos diferentes contextos educacionais da América Latina exigem a necessidade de prestar atenção especial às políticas de treinamento.

De acordo com Portilho (2003, p. 125):

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo - o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...].

É importante analisar os aspectos relacionados à psicopedagogia como campo do conhecimento, partindo da percepção de que é o resultado da interseção entre as disciplinas psicologia e pedagogia, o que leva a vários problemas epistemológicos.

A concepção epistemológica da psicopedagogia passou por diferentes vicissitudes em relação ao seu objeto de estudo, que responderam a certas demandas que a sociedade colocou em determinadas áreas e para solucionar problemas do meio social. Por isso, sua concepção emerge de uma análise progressiva que vai do discurso frequente às considerações de conceituação e intervenção, levando em conta as demandas institucionais, familiares e escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças entram no sistema escolar com experiências educacionais divergentes, saindo também com diferentes níveis de aprendizagem e resultados escolares.

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre os processos de ensino e aprendizagem referem-se a uma relação significativa entre o envolvimento familiar e o sucesso escolar das crianças e, conseqüentemente, a sua trajetória escolar.

Percebe-se que se faz cada vez mais necessária a presença da psicopedagogia na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento físico, psico e social, podendo auxiliar no processo de construção de aspectos fundamentais no futuro quando se tornarão adultos com menos problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPDA (1993). **Autismo: Integrar**. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 - 15.

BRADY, S. et al. **A nova definição de Dislexia: Evolução e comparação com a definição original** (Tradução e adaptação do "Annals of Dyslexia" volume 53, 2003, por M.Ângela N. Nico e José Carlos Ferreira de Souza) 2003.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente**. Jun- diaí: Paco Editorial, 2012.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição a ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Rev.**

Psicopedagogia 2010; Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/196/atuacao-psicopedagogica-no-contexto-escolar--manipulacao--nao--contribuicao--sim>>. Acesso em 10 nov 2020.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais.** Ed. rev. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

WEISS, Maria L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 8°. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001.



Viviane Salvador de Almeida Gaspar

Formada no Magistério. Licenciatura Plena dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo (FAI). Professora de Ensino Fundamental I no Estado e na Prefeitura de São Paulo.





GESTO DE HUMILDADE

Dos livros de poemas que li,
A um deles eu quis pertencer
E num gesto de humildade
Minhas poesias ao mundo oferecer.
Quero ao mundo redigir
A vida nas romãs da poesia
As minhas poesias aceitas
Dadas de presente ao mundo, um dia.

Ivete Irene dos Santos, professora (UPM)
e poetisa - Poema recolhido, década de 90

EM MINHAS RAZÕES

De todos meus inimigos,
o que mais me alucinou foi você
Mente insana.
Cautelosa e singular
Reflexiva ao me desafiar
Me empodera e me distorce
Me destrói e me corrompe
Acaba com meus sonhos e me faz acreditar
num amanhã inexistente
Machuca sendo insistente
Reflexos de um pensamento autônomo.
A mente que me possibilita
Sofra, ou simplesmente reflita
Me empurra e me puxa com força
Faz o que deseja.
E no fim me expõe as mais variadas
singularidades do meu viver
Um dia por vez para sobreviver.

Fernando de Toledo Cardoso
CEU EMEF Água Azul

VESTES

As histórias que alimentei
e que me nutriam tanto de ti
desgastaram-se mais do que as vestes
mais velhas
que uso agora num serão solitário.
tornaram-se rotas.
Desbotaram rotas,
feito um canto de ausências.
Os ecos de ontem visitam os sonhos.
Há uma goteira no teto do meu sono,
por onde pingam ecos de velhos
abandonos.

O tempo tinge agora a roupa da tua
distância.

A minha retina mais clara
é o teu olho bordando o poente
afinando a canção da ida,
desafinando a canção da vida.

E eu aqui
encadeando novenas indispostas
e terços remendados pela displicência.
É a solidão metrificada, numa isometria de
versos rimados
com o pesar da espera nesses dias
arruinados.

O que esboça gozos aqui
é só um disfarce de hoje
vestido com roupas de muitos ontens.
Nada mais!!!

Carlos Eugênio Rêgo professor na rede
pública no Distrito Federal, desde 1992.



AUTORES(AS):

Aline Lima Carvalho
Ana Paula Brito Paixão
Caio Tiago de Faria Ferreira
Cleide Aparecida Costa
Daniela Mendes Ferreira
Djanine Almeida de Amorim
Elaine Cristina dos Santos Rocha
Faustino Moma Tchipesse
Fernanda Lúcia Barbosa Zanvetor
Igor Leite Sousa
José Vanderli Gonçalves Silva
Keila Lima Almeida
Márcia Dantas dos Santos da Silva
Maria Lúcia da Silva
Monika Shinkarenko
Nayara Daniella de Oliveira Santos
Normanildes Santos Rocha Ribeiro
Sônia Simão da Silva
Vanessa Izidorio de Arruda Domingues
Vilma Maria da Silva
Viviane Salvador de Almeida Gaspar

ORGANIZAÇÃO:

Vilma Maria da Silva
Manuel Francisco Neto
Patrícia Tanganelli Lara



Edições
Livro Alternativo

Revista a EVOLUÇÃO

www.primeiraevolucao.com.br