

Revista **a** EVOLUÇÃO

Ano II - nº 14 - Mar./2021 - ISSN 2675-2573

ISSN 2675-2573



ADRIANA CAROLINA DE SIQUEIRA

De geração a geração: Professor.

POIESIS



Carlos Eugênio Rêgo
Cleia Teixeira da Silva Oliveira
Danton Medrado
Ivete Irene dos Santos
J. Wilton
Kayenne Kamylle
Luiza de Souza Martins

Filada 3:
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

DESTAQUES

MÉTODO QUALITATIVO NA PESQUISA ACADÊMICA
Adeilson Batista Lins

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA
Aline Pereira Matias

A ANIMAÇÃO NARUTO E A POÉTICA VISUAL DA CRIANÇA NAS AULAS DE ARTE;
NOVAS REPRESENTAÇÕES AO DESENHAR
Isac dos Santos Pereira / Maria Ignes Carlos Magno



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br



Revista **a** EVOLUÇÃO

Ano II - nº 14 Março de 2021 - ISSN 2675-2573

 <https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.14.2021>

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Isac dos Santos Pereira
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

AUTORES(AS)

Adeilson Batista Lins
Aline Pereira Matias
Anna Caroliny Lima Kecek Ruis
Arlete Nogueira dos Santos Braga
Carla Lima Almeida de Couto
Edna dos Reis Ricardo
Fellipe William Marques Martins
Glauce Castor de Medeiros
Iolanda Aparecida dos Santos
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Kelly da Cruz Bianchini
Maria Vanuzia de Lima Santos
Márcia Dantas dos Santos da Silva
Marinalda Bezerra da Silva
Michelly Aparecida Nogueira Sousa dos Santos
Rosemary Nunes Gomes
Vera Lucia Brasilino



São Paulo
2021

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira 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. Adelson Batista Lins
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Profa. Me. Ivete Irene dos Santos
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 Raimundo Pereira 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

Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.

Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.

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

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

Filiada à:



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.

É totalmente financiada por professoras e professores, e distribuída gratuitamente.

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. 14 (mar. 2021). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2021.

120 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



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.14.2021>

www.primeiraevolucao.com.br

05 APRESENTAÇÃO

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

08 HOMENAGEM

Adriana Carolina de Siqueira

COLUNAS

12 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

118 POIESIS



ARTIGOS

* Destaque

| | | |
|---|--|-----|
| ★ | 1. MÉTODO QUALITATIVO NA PESQUISA ACADÊMICA Adeilson Batista Lins | 17 |
| ★ | 2. A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA Aline Pereira Matias | 25 |
| | 3. A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO Anna Caroliny Lima Kecek Ruiz | 31 |
| | 4. PROTAGONISMO: AS METODOLOGIAS ATIVAS E O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM Arlete Nogueira dos Santos Braga | 41 |
| | 5. AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA VIDA DE CRIANÇAS E JOVENS Carla Lima Almeida de Couto | 47 |
| | 6. A IMPORTÂNCIA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS Edna dos Reis Ricardo | 51 |
| | 7. AS BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS Fellipe William Marques Martins | 55 |
| | 8. A LUDICIDADE NO DESENHO: A LIVRE E AUTÊNTICA EXPRESSÃO INFANTIL Glauce Castor de Medeiros | 61 |
| | 9. A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIAS E SUA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO Iolanda Aparecida dos Santos | 67 |
| ★ | 10. A ANIMAÇÃO NARUTO E A POÉTICA VISUAL DA CRIANÇA NAS AULAS DE ARTE; NOVAS REPRESENTAÇÕES AO DESENHAR Isac dos Santos Pereira/ Maria Ignes Carlos Magno | 71 |
| | 11. AS DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS NO CURSO DE ENGENHARIA José Wilton dos Santos | 77 |
| | 12. CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL Kelly da Cruz Bianchini | 83 |
| | 13. FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL E AUDIOVISUAL Márcia Dantas dos Santos da Silva | 91 |
| | 14. A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NO DECORRER DA VIDA Maria Vanuzia de Lima Santos | 97 |
| | 15. MATEMÁTICA DE MANEIRA LÚDICA NAS SÉRIES INICIAIS Marinalda Bezerra da Silva | 101 |
| | 16. PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO Michelly Aparecida Nogueira Sousa dos Santos | 105 |
| | 17. A INTRODUÇÃO DA MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Rosemary Nunes Gomes | 109 |
| | 18. AS ARTES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL Vera Lucia Brasilino | 113 |

REPENSAR O CURRÍCULO PARA CONTEMPLAR PARA A DIVERSIDADE DOS ESTUDANTES

Apraz-me mais uma vez apresentar esta revista, pois que a mesma a cada momento vai dando passos mais concamitantes para o engrandecimento literário educativo. E perante esta nova edição, nota-se uma efusão mais participativa das (dos) professoras (os), nesta labuta expositiva dos seus conhecimentos pedagógicos e psicológicos.

Debruçar-se sobre o currículo não é fácil devido que o mesmo contem várias reflexões polissémicas. Mais é evidente que ao focar-se no currículo implicitamente deve-se tocar na qualidade na educação. O currículo é uma parte importantíssima do professorado e sua ação diária que é de educar, ensinar para que os diversificados estudantes aprendam com eficácia os diferentes conteúdos escolares e ou académicos.

Os artigos ora expostos contêm matérias valiosas de conhecimentos. Dentro deste ímpeto, pode-se dizer que a maioria dos mesmos plasmam nos seus conteúdos os aspectos educativos que o professor deve acarretar na sua caminhada didática, para o bem dos educandos aprendizes. Nesta linhagem, como é óbvio surge o currículo, como um pressuposto indelével que não se deve discorar ou apartar da qualidade na educação, já que este último término pontualiza os moldes de saber educar, ensinar e aprender com eficácia.

Porém, todos os professores devem incluir nas suas actividades pedagógicas, a educação, pois ultimamente se está constatando que este construto está perdendo o seu lugar no referido processo, pois que se está a ensinar mais do que educar.

A qualidade na educação tem muito a ver com a qualidade da superação profissional dos

professores, assim como também dos valores e virtudes que este fazedor educacional e social deve possuir para melhor alavancar os saberes científicos de um lado e do outro as aprendizagens dos alunos e ou estudantes.

Há autores ainda desta edição, que indicam que os professores que lecionam as classes de iniciação, devem ter em consideração a inclusão de todas as crianças escolares, e que a disciplina de educação musical deve ser preponderante devido que promove o desenvolvimento cognitivo e motivacional dos petizes. Ainda assim, a qualidade na educação incute que os professores zelem por novas metodologias de educação, onde os alunos/estudantes sejam inovadores, confiantes, colaboradores, críticos, participativos, empáticos, responsáveis das suas reflexões, enfim.

O currículo e a qualidade na educação, como processos construtivos que são devem ser decursos abrangentes nas suas atuações, abrangendo não só os professores, os alunos e o Estado que com as suas políticas educativas deve continuar a massificar e a democratizar a educação, o ensino e a aprendizagem, mais sim também as famílias, os funcionários da educação, os diretores de escolas, os concelheiros educativos, enfim todo o elenco que se preocupa na melhoria do sistema educativo.

Outrossim, importa afirmar que a qualidade na educação e o currículo, ambos os construtos contemplam os valores e virtudes por parte dos professores e não só, e que os educadores, por sua vez devem saber congregar, os educandos que são oriundos de diversas culturas.

Todos estes apanhados e mais outros que não foram aqui agizados na 14ª edição são produtos de uma laboriosa leitura e escrita por parte das utentes educativas e como não podia deixar de ser é mais um prestimoso contributo para a sociedade literária que se propõe que assim seja. Nesta edição foi homenageada a professora Adriana Carolina de Siqueira.

Finalmente, a priori, continua a se denotar uma maior entrega do lado das educadoras que são a maioria deste grupo de escritoras e isto faz jús, devido que as mesmas se empenham cada vez mais na melhoria dos conteúdos dos artigos em prol de melhor educar para o bem da sociedade. ■



Manuel Francisco Neto

Doutorado em Psicologia Social, na Faculdade de Psicologia da Universidade John F. Kennedy em Buenos Aires - Argentina, em 2019. Mestre em Ciências Pedagógicas, opção: Pedagogia e Psicologia pelo Instituto Superior Estatal Pedagógico de V. I. Lenine, em Moscovo-Rússia, em 1990.

É Docente no Instituto Superior de Ciências de Educação-Luanda, desde 1996, das cadeiras de (i) História da Psicologia e (ii) Avaliação e Intervenção Psicológica (iii) Práctica Pedagógica e (iv) Orientador de Trabalhos de Fim de Curso.

NOSSO TIME



Ana Paula de Lima

Professora/Especialista



Antonio R. P. Medrado

Professor/editor



Isac dos Santos Pereira

Professor/Mestre



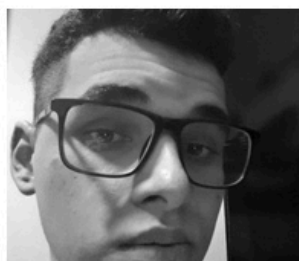
Ivete Irene dos Santos

Professora/Mestra



José Roberto T. da Silva

Professor/Editor



Lee Anthony Medrado

TI/Projetos



Manuel Francisco Neto

Professor/Doutor



Patrícia Martins S. Rede

Professora/Bibliotecária



Patrícia Tanganelli Lara

Professora/Doutora



Thaís Thomaz Bovo

Professora/Doutora



Veneranda R. Carvalho

Professora/Mestra



Vilma Maria da Silva

Professora/Especialista



EDUCAÇÃO GREVE PELA VIDA

A **Revista Primeira Evolução** e a
Edições Livro Alternativo

Declaram apoio incondicional à greve dos profissionais da educação e se solidarizam com as famílias daqueles que foram vítimas da covid-19.

Junte-se a esta luta.

Não aceite ser cobaia dos governos colocando sua vida em risco.

Cobre providências das autoridades.

Solicite o apoio de seus colegas.

Faça seu sindicato trabalhar!



HOMENAGEM HOMENAGEM

ADRIANA CAROLINA DE SIQUEIRA

DE GERAÇÃO A GERAÇÃO: PROFESSOR.

Tenho o orgulho de dizer que venho de uma família composta por professores: meu pai, minha mãe e minha tia. Todos cursaram magistério e seguiram essa linda profissão (meus pais, inclusive, se conheceram no curso de Magistério da minha cidade).

HOMENAGEM HOMENAGEM

ADRIANA CAROLINA DE SIQUEIRA

Lembro-me, desde criança, da minha mãe, excelente professora, corrigindo lições, confeccionando lembrancinhas, tudo com muito amor e capricho para seus alunos da alfabetização. Às vezes eu a ajudava e, embora não sáisse do mesmo modo como ela fazia, minha mãe pacientemente me auxiliava.



Turma de alunos do seu Pai, Adriano.



Formatura do 1º Ano com sua Mãe, Iracema.

Durante minha adolescência cursei o magistério no CEFAM de Suzano. Nessa época de incertezas, me perguntava se iria querer seguir essa profissão, como meus pais e minha tia Lucinda, que foram excelentes professores. O receio de não estar à altura deles era grande, assim como a insegurança de entrar em uma sala de aula.

Cursei o bacharelado e a licenciatura em Língua Portuguesa e Espanhol pela FFLCH-USP e, após me formar, trabalhei em escolas de

HOMENAGEM HOMENAGEM

ADRIANA CAROLINA DE SIQUEIRA



Turma de alunos de sua tia Lucinda.

idiomas. Decidi, então, prestar o concurso para a Prefeitura de São Paulo e qual não foi a minha surpresa e alegria ao ser aprovada! Durante meu percurso acadêmico e profissional, Deus muito me

ajudou, iluminando minha mente, sendo um Grande Amigo e Companheiro para todas as horas!

Nesse momento começaram os desafios: hora de entrar em sala de aula. Como em todas as profissões, não foi fácil, mas pude contar com o auxílio de excelentes colegas, em especial três que muito me marcaram: professoras Vânia, Denise e Miroslava. Aprendi muito com essas grandes colegas que me aconselharam em meus anos iniciais, compartilhando suas experiências ao longo dos anos em sala de aula.



Caroline, amiga de profissão.



Contação de história.

HOMENAGEM HOMENAGEM

ADRIANA CAROLINA DE SIQUEIRA



Aula na sala de leitura.

Dia após dia, em cada aula, buscava trazer, além dos conteúdos previstos, outros temas interessantes e que pudessem despertar o interesse dos meus alunos, principalmente em relação à literatura (que ocupa um lugar especial no meu coração). Cada comentário e interpretação feitos por meus estudantes, assim como os debates levantados em sala, faziam e continuam a fazer meu coração vibrar até hoje.

Desde 2015 estou na Sala de Leitura da E.M.E.F. Armando Cridey Righetti. Vejo,

com muita alegria, a vontade de meus estudantes em escutar, ler e participar tanto das discussões literárias apresentadas, quanto das atividades envolvendo Saraus, Teatro. Claro, a participação começa tímida, mas aos poucos, todos se animam e sentem à vontade para dar a sua contribuição.

Muitos trabalhos interessantes foram e continuam sendo realizados em parceria com professores da minha unidade escolar. É muito gratificante, após concluídas as atividades, receber o feedback dos colegas e dos alunos, que sempre comentam quão enriquecedores foram esses trabalhos em suas vidas.



Atividade extracurricular.

HOMENAGEM

HOMENAGEM

ADRIANA CAROLINA DE SIQUEIRA

Ver meus estudantes falarem com carinho das obras ensinadas e lembrarem de mim com afeto - mesmo os que já se formaram e gritam, do outro lado da rua: "pro, que saudades das suas aulas" - é um grande privilégio para mim.

Nessa caminhada pela Educação, fiz grandes amigos e excelentes colegas. Compartilho o amor que tenho pelos livros

e pelo conhecimento com meus alunos e eles, por sua vez, compartilham comigo suas ideias e opiniões. Essa troca preciosa me ajuda a evoluir a cada dia mais como ser humano e como professora. Sinto-me grata pela experiência e pelo conhecimento que adquiro a cada dia e por fazer parte do percurso não apenas acadêmico, mas também humano, dos meus queridos estudantes.



Atividade de produção de texto.

Resumo das formações:

Adriana Carolina de Siqueira cursou magistério no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério) - 1998-2001;

Cursou Letras na FFLCH (Faculdade de Letras e Ciências Humanas) da USP (Universidade de São Paulo) - 2003-2007;

Fez mestrado em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) - 2019-2021;

É professora concursada pela Prefeitura de São Paulo e pelo Estado de São Paulo. Atualmente, está designada como POSL na E.M.E.F. Armando Cridey Righetti, desde 2015.



Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE ESTUDANTES

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

AFINAL, COMO SE FORMA MINHA/NOSSA IDENTIDADE? PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÕES CULTURAIS NOS DESENHOS ANIMADOS

Ao se constituir como sujeito dentro do contexto midiático, a criança se identifica com as diversas formas sensoriais propiciadas pelas animações televisivas ou disponíveis em outras plataformas, sejam elas identificações culturais ou não, o que tão depressa a impele a constituir um imaginário mais rico, mais nutrido das imagens, dos sons e das narrativas reflexivas que foram estabelecidas dentro de tais produtos. Nesse processo de identificação, podem-se estabelecer vínculos dentro de seu campo de memórias constituído por imagens visuais e sonoras, e conseqüentemente uma possível criação da sua própria identidade, permeada por ações e considerações sobre as demais manifestações culturais com que tem contato. Os fatores animação, aventura e magia podem ser legais e instigantes para a criança, mas o que a toca, o que mexe, o que a faz refletir também mais detidamente são os fatores culturais propiciados por elas, em suas múltiplas diferenças e manifestações artísticas.

À título de breve exemplo, a animação “os camundongos aventureiros” dos anos 90, transmitida pela TV Cultura¹, ultrapassando as aventuras, ela mostrava as diferentes culturas estabelecidas pelo mundo, suas peculiaridades e as características das manifestações artísticas muito conhecida em cada lugar, como as Artes do museu do Louvre, na França, a tecelagem no Japão, a música na Alemanha, entre outras. Os episódios articulavam a emoção de viajar e se aventurar na resolução de problemas com a aprendizagem das culturas locais visitadas pelos camundongos protagonistas da animação.



Figura 1 Frames da animação “Os camundongos Aventureiros”

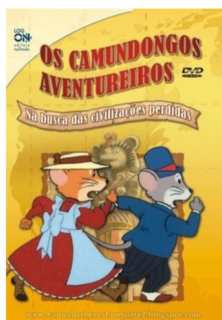


Figura 2 Catálogo da animação “Os camundongos Aventureiros”

Fonte: disponíveis em <<https://i.pinimg.com/originals/c2/f4/c5/c2f4c54a012d374a88cc97dc9102bfa9.jpg>> e <<http://tudosobretudodotudo.blogspot.com/2012/05/os-camundongos-aventureiros-1-temporada.html>>

Doravante, entende-se nesse caminho imprevisível e instigante que “(...) o “uno” pode ser “múltiplo”, e que o “múltiplo” é suscetível de unidade” (MORIN, p.18, 2003), que as partes não somente advindas do cenário familiar ou escolar, mas o múltiplo encontrado nas

produções audiovisuais pode constituir o processo de identificação cultural da criança, afora de representá-la por intermédio de seus desenhos.

Ela pode copiar e criar a partir das animações, pois se identifica com as culturas manifestas dentro dos produtos, sejam elas culturas de um povo, sejam elas as possibilidades criativas audiovisuais contidas nas animações, com suas múltiplas formas configuracionais.

Os primeiros contatos que a criança tem com as imagens do contexto que estão inseridas acontecem no núcleo familiar, onde passam a explorar constantemente muito do que se vê, mas no momento que elas são inseridas dentro de uma educação que de forma agregadora os ensina a olhar o mundo e a lê-lo, suas identificações e a formação de sua própria identidade é construída de forma rica, com ações volitivas.

Dubar, brevemente, explica que existem as;

(...) identificações atribuídas pelos outros (o que chamo “identidades para outrem”) e as identificações reivindicadas por si mesmo (“identidades para si”) (...) a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. (...) a identidade é a diferença (...) a identidade é o pertencimento comum (DUBAR, 2009, p.13-14).

Ao consumir as animações televisivas a ponto de se nutrir e dar novos formatos as imagens advindas de todas as figuras e cores em seus desenhos verifica-se que, de fato não houve uma passividade diante das exposições, mas uma nutrição imagética e reflexiva. Para Raymond Williams, a Arte

¹ Informações coletadas no site <<https://minilua.com/desenhos-inesqueciveis-camundongos-aventureiros/>>. Acesso em 02/2020.

é “(...) como uma organização da experiência, especialmente em seu efeito sobre o espectador ou uma audiência” (WILLIAMS apud BARBOSA, 1998, p.107). Se houve projeção em suas próprias produções de desenhos de formas visuais advindas das animações com que ela teve contato, e isso ultrapassando o grafismo encontrado na produção audiovisual, vinculando a fatores culturais e de identificações, houve de fato um efeito especial sobre si, uma sensibilização e identificação com algum filme, por exemplo.



Figura 3 Desenho de apropriação cultural/ Menino de 7 anos da EMEF Paulo Setúbal
Fonte: acervo pessoal, 2018

O aluno que criou o desenho acima diz se identificar com a cor de pele dos indígenas e com as máscaras africanas. Nesse constante devir em sua formação e na imersão com que faz constantemente entre as mídias audiovisuais, produziu seu desenho dentro das formas advindas de manifestações culturais distintas e alheias as suas, demonstrando uma total identificação com elas.

Se há uma identificação da criança com as formas estéticas e culturais das animações produzidas, difundidas e mais adiante consumidas por elas, há algo que dialoga com a particularidade do seu ser infantojuvenil; há elementos que de algum modo fazem ativar memórias do Eu que está por gestar e se desenvolver dentro de si. “Na mídia todo mundo pode sentir que há algo de próprio e, ao mesmo tempo, todo mundo pode imaginar que o que a mídia oferece é objeto de apropriação e desfrute” (SARLO, 2006, p.104).

Ana Mae Barbosa (1998) compõe sua obra e complementa os escritos frisando que a função da Arte;

(...) na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro (BARBOSA, 1998, p.16).

Aqui, entende a identidade conformada após esse processo de identificação não somente

como alguém se relaciona e ver o próximo externamente, todavia como ele o recebe em sua pluralidade e diversidade orquestrada e configurada pelo seu EU interno, e inconscientemente, por vezes, o recebe como um membro produtor de Arte, uma criança que faz parte de um lugar que comunica algo. Não são suas roupas, seu modo de ser somente que estão em jogo nesse processo de identificação ao conformar sua própria identidade cultural, mas a sua forma de comunicar alguma coisa a alguém de um jeito singular, de se mostrar criança/artista, como ela é, sua forma de expressão, e não como o desejariam que fosse.

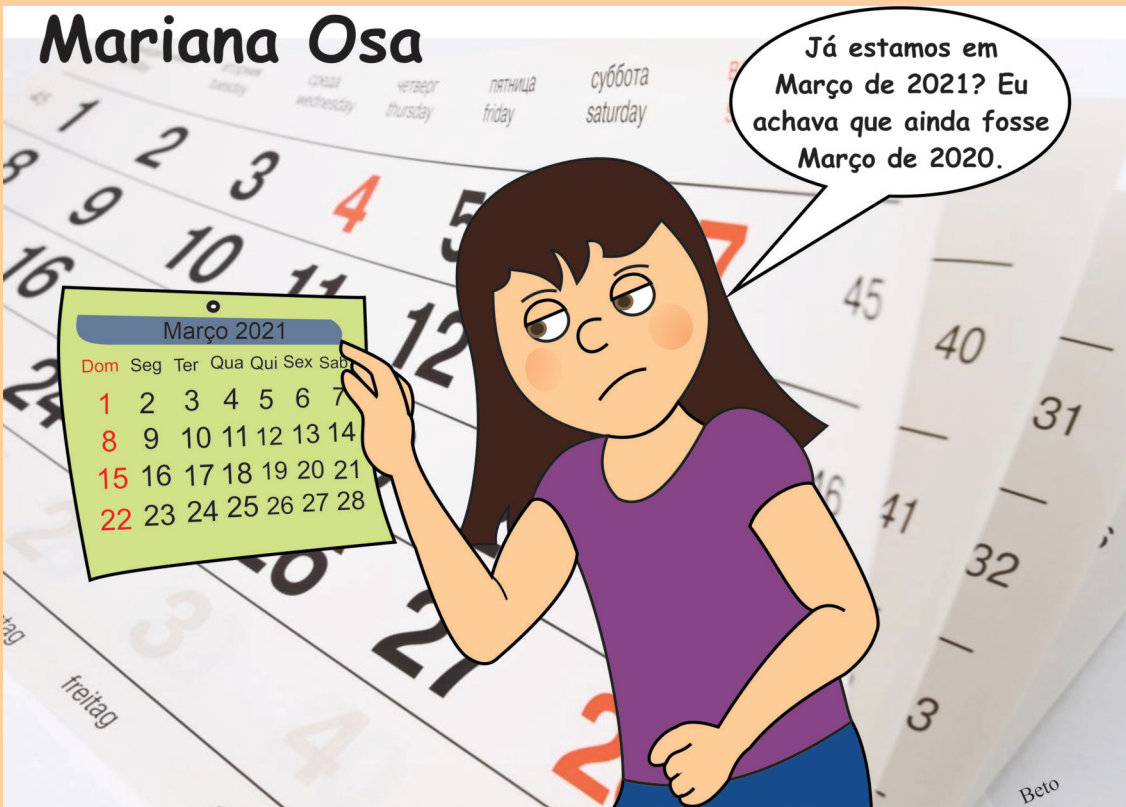
Morin (2018, p.130), convictamente, afirma que “não há organização sem comunicação, seja biológica, psíquica ou humana”, entendendo assim que nesse processo de organização do que é significativo para a criança, que ocasionalmente ela representa em seus desenhos, necessita-se de uma comunicação factual, que ocorra tendo claramente e conscientemente o receptor e o emissor, em uma troca, em uma ação, que pode e deve ser mediada pelo Arte/Educador.

E você, leitor? Quais suas identificações? Será que sua identidade é formada também a partir das memórias consolidadas quando em contato com algum desenho animado ou alguma produção fílmica marcante?

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/arte, 1998.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- MORIN, Edgard. Communication et complexité. C.N.R.S. Editions, Hermès, **La Revue**. n° 80, pages 130 à 133, 2018.
- _____. Da necessidade de um pensamento complexo. IN MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Orgs). **Para navegar no século XXI: Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3ªed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.
- SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. Tradução, Sérgio Alcides. 4º ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2006.

Isac dos Santos Pereira - Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembí Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. 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 pela Universidade Anhembí Morumbi - UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte - FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na EMEF Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6351070667418404>



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

1º Seminário

EAD
Multiprofissional

A importância do ensino a distância na sociedade atual

6 e 7 de Maio de 2021

Inscreva-se gratuitamente

congresso.me/eventos/ead

APOIO:
a EVOLUÇÃO

MÉTODO QUALITATIVO NA PESQUISA ACADÊMICA

ADEILSON BATISTA LINS

RESUMO: O desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica requer a escolha de uma metodologia, através da qual se façam escolhas por métodos, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. O desenho, ou seja, a estrutura experimental é inerente ao processo descritivo de todas as fases de uma pesquisa, dele é dependente de quais percursos serão meticulosamente escolhidos, se a pesquisa qualitativa, quantitativa ou mista. A pesquisa qualitativa é o alicerce de todas as demais, por meio dela se torna viável a desenvoltura de um instrumento analítico e dialético. Contudo, há desacordos infrutíferos entre a aplicabilidade isolada de uma ou outra metodologia, portanto, buscou-se diferenciar vantagens e desvantagens das duas perspectivas de pesquisa, apresentando um conjunto de categorização a partir dos postulados de Pedro Demo, no que tange à metodologia qualitativa. O método utilizado foi o de revisão bibliográfica e análise descritiva, tecendo comparações e aproximações entre as principais revisões e produções temáticas. Verificou-se uma aproximação lógico-simbólica das terminologias entre o autor central e os demais pesquisadores que se debruçaram sobre as narrativas de uma metodologia qualitativa, na esfera acadêmica, a partir das Ciências Sociais, berço de sua concepção. A escolha por uma metodologia ou outra, sobretudo a de cunho qualitativo, demonstrou o quanto é relevante planejar, escolher o método, utilizar a argumentação sem exageros apelativos. O caminho qualitativo, bem como as demais metodologias, não supera e nem se trata de algo mais apurado, melhor, ainda que se refira ao estudo da realidade humana, de suas facetas sociais e complexidade relacional. Esse tipo de metodologia apresenta macros e micros detalhamentos com maior complexidade dentre as demais, com destaque para divergências naturais. Constatou-se, também, que os verbetes pesquisa e método foram similares em diversos contextos, com fusão e sinonímia, porém, método e procedimentos metodológicos ainda não estão bem claros.

Palavras-chave: Metodologia qualitativa. Método. Procedimentos metodológicos. Pesquisa acadêmica.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma investigação começa com a necessidade vital humana – o conflito interno em descobrir, procurar e tentar propor soluções para problemas reais. É mister, assim como necessário, afirmar que as investigações tendem, em sua maioria, ao bem comum, pois, têm o propósito de promover mudanças locais e, também, com amplitudes globais, com indícios de constatações *in loco*, com experimentação, ou apenas baseada em produções bibliográficas. Tanto a experimentação, quanto a leitura esmiuçada são complementares, já que buscam contestar, comprovar e, corriqueiramente, continuar uma obra, uma tal fonte precursora à qual se atribui algum valor científico, econômico, histórico e social (CERVO; BERVIAN, 2002; MINAYO, 1998).

A escolha de um método, o *modus operandi*, requer decisão, pois, desta etapa depende todos os outros passos de uma pesquisa. É através do planejamento que o pesquisador reformula, repensa e decide o que fazer, quando fazer e como se deve proceder ao longo de um período estimado. Assim, o método de pesquisa costuma ser definido como

qualitativo e quantitativo. A escolha tenderá para um único (qualitativo ou quantitativo) ou de modo combinado (qualiquantitativo). Essas definições sofreram mudanças na nomenclatura desde a década de 1960, sendo que, método misto pode ser encontrado com maior facilidade até o momento (KETTLES; CRESWELL; ZHANG, 2011; CRESWELL, 2010 citado por SANTOS et al., 2017).

A constituição do escopo desta análise crítica, com foco na perspectiva qualitativa da pesquisa, faz uso da produção de Pedro Demo (2001). Sob esse viés, a conjuntura observada, na qual se desenrola como atributo inerente às ciências humanas, os conceitos e suas abordagens de entorno se dá conforme a organização do autor. Contudo, são diversos os modelos conceituais no campo da prática qualitativa, ainda que sua essência seja a mesma, a discussão crítica toma caminhos diferentes. Assim, seria excessivamente abrangente o uso de outras nomenclaturas e, portanto, não benéfica, uma vez que se galga explicitar como a investigação qualitativa é composta, ou seja, como a sua estrutura abarca o eixo vertebral dos trabalhos acadêmicos.

Para tanto, a descrição a seguir corrobora com Demo (2001), quanto aos desdobramentos em fases: interpretação/reinterpretação, formal ou discursiva (análise semiótica, análise da conversação, análise sintática, análise narrativa e análise argumentativa) e sócio histórica.

DEFINIÇÕES E DIÁLOGOS INICIAIS: METODOLOGIA E PESQUISA QUALITATIVA

Ao se propor uma investigação, qualquer agente da pesquisa precisa saber do que se trata pesquisar; ter conhecimento; escolher uma metodologia cabível e, também, que ofereça repetição em qualquer lugar; fazer uso do senso comum e a partir dele possibilitar a alfabetização científica; distinguir os tipos de conhecimento (empírico, filosófico, teológico e científico); escolher qual será a abordagem para o método, se este for científico, qual delas será requerida (pesquisa quantitativa, qualitativa ou mista); a natureza da pesquisa (básica ou aplicada); quais os objetivos da pesquisa (exploratória, descritiva e explicativa) e; quais os procedimentos (pesquisa experimental, bibliográfica, documental, de campo, *ex-posto-facto*, de levantamento, com *survey*, estudo de caso, participante, pesquisa-ação, etnográfica e etnometodológica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O método qualitativo de pesquisa contempla a análise dos dados e a discussão daquilo que foi proposto numa investigação, logo, pode-se arriscar na afirmação de que seria o 'pano de fundo', ou ainda assim, o alicerce dos demais métodos quantitativos (CAMPOS, 2004; CYRIACO et al., 2017). Sua origem remete ao desenvolvimento das ciências sociais, pois, adotam postura própria para com o estudo dos fenômenos que embasam as relações humanas ao longo da sua história.

Na produção da pesquisa sobre metodologia, há confirmações de que esse método projeta toda a análise do discurso, ora não sendo possível quantificar sem qualificar e aprofundar-se na descrição de resultados (SANTOS et al., 2017; FERREIRA, 2015). Os dois métodos não teriam quaisquer conflitos, sendo errôneo a partir de Campos (2004, p.613), nas discussões acadêmicas, já que a complementação é necessária. Contudo, os argumentos de Wilson (1986, citado por FERREIRA, 2015, p. 115) são veementes quanto à contradição entre os grupos de pesquisadores, fazendo referência aos quantitativistas. De acordo com o primeiro autor, para que houvesse aceitabilidade no meio acadêmico, um método só poderia ser considerado científico se utilizasse ferramentas como, classificação, teste de hipóteses, mediação e tabulação, sem revelar nenhuma característica sócio histórica, mas com tal rigidez a fim de ter credibilidade.

Demo (2001, p.15; p.19) adverte ser difícil definir o método qualitativo, pois, o significado de qualidade é amplo, tendendo para formas de explicações não lineares. Para tanto, faz uso dos termos 'intensidade' e 'politicidade', admitindo que sem aprofundamento discursivo, envolvimento do pesquisador com o seu 'objeto' de pesquisa, assim como sem ética, não seria possível deslindar as vicissitudes ao longo de tudo o que se propõe investigar.

O uso do método de pesquisa qualitativo, ou ainda, do recurso de análise qualitativo, é definido por Cyriaco et al. (2017, p.5) como:

É um método de estudo que valoriza a descrição e a explicação dos fenômenos investigados, a partir de entrevistas e observações. Inicialmente, tais procedimentos eram restritos à antropologia e à sociologia. Aos poucos, porém, eles foram ganhando espaço em outras áreas da ciência, já que promovem uma avaliação holística da população estudada.

Esse conceito é visto como conjunto de produção social que se pode discutir, mas não quantificar. O que se faz é compreender e esmiuçar fatos de uma realidade social, em tramas e ações. Além disso, Minayo (2001, p.14) concorda com Cyriaco et al. (2017) quanto ao uso inicial nas ciências sociais, nas acrescenta sobre se tratar de resistência à dominação da forma quantitativa, sendo ainda, não bem quista pelo primeiro segmento citado. Fica em evidência que tal realidade se deve, principalmente, as características do método serem regadas por empirismo subjetivo e profunda participação emotiva de quem o realiza.

Diante do conflito exposto, Cyriaco et al. (2017) adverte sobre ser necessário para o método qualitativo, o mesmo rigor e seriedade no tratamento das informações coletadas.

A pesquisa qualitativa, por definição, é descritiva, portanto os dados não são reduzidos a variáveis, mas geram temas que são observados e explorados como um todo. O método de análise é indutivo ou inferencial, ou seja, as conclusões se dão a partir de interpretação analítica profunda das entrevistas e observações. O conhecimento se dá de forma explícita e descritiva. Essa talvez seja a etapa mais difícil e negligenciada na condução da pesquisa qualitativa. É necessário estabelecer um processo de cruzamento de informações e de classificação dos dados para que a interpretação seja objetiva, precisa, transparente e reproduzível, a fim de garantir o rigor científico dos achados.

As principais características evidenciadas para o método qualitativo são: dados observados e coletados em ambiente natural; ação principal do pesquisador; avaliação descritiva; importância das experiências de vida das pessoas; observações do comportamento e das relações sociais e enfoque indutivo. Ainda assim, as fontes de dados qualitativos podem ser: gravações e depois transcrições da fala dos entrevistados e do pesquisador; aplicação de questionários; uso de notas de campo; gravações de vídeos; notas de estudos de casos; notas da imprensa, análise de documentos e fotografias (GODOY, 1995, p.62-63; CYRIACO et al. 2017).

Na visão de Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), as características do método versam sobre:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Outros autores, a fim de elencar as características desse método de pesquisa, preferem contrapor descrições com o método quantitativo. Desse modo, Günther (2006, p. 202) cita "a) características da pesquisa qualitativa; b) postura do pesquisador; c) estratégias de coleta de dados; d) estudo de caso; e) papel do sujeito e f) aplicabilidade e uso dos resultados da pesquisa." Para Minayo (1998), esse contraponto de qualificações dicotomiza os métodos, onde a pesquisa qualitativa tem como 'objeto' de estudo o próprio ser humano, enquanto a pesquisa quantitativa utiliza números e fatores ambientais como alvo.

O método, ou pesquisa, quantitativo apresenta como gênese as concepções acerca do positivismo exacerbado, do empirismo radicalizado na Europa, do "materialismo histórico, etnografia e fenomenologia" (FERREIRA, 2015, p. 116).

A origem do quantitativismo está associada à filosofia da ciência, com Galileu e Newton, e está presente na linha de pensamento empirista e positivista. O empirismo entende que o conhecimento científico está nos fatos, então o trabalho científico deve primar pela purificação do objeto, relegando-se o que não é essencial, para que o pesquisador possa descrever os fatos gerais e reproduzíveis. O positivismo percebe

o avanço das sociedades como fenômeno motivado, apenas, pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente, decorrente das ciências naturais (FERREIRA, 2015, p. 115).

A contribuição dos trabalhos de Demo (2001), Campos (2004), Gerhardt e Silveira (2009), Cyriaco et al. (2001) e Günther (2006) mostra vários pontos de aproximação, sobretudo quando abordam o detalhamento característico proposto por Flick, von Kardorff e Steinke (2000 citado por Günther, 2006): i) realidade social construtiva; ii) destaque para o processo e a reflexão da práxis; iii) condições objetivas e significados subjetivos; iv) a mutabilidade das condições sociais beneficia o pontapé da pesquisa. Em acréscimo, Flick, von Kardorff e Steinke (2000 citado por Günther, 2006, p.202) utilizaram treze itens e Mayring (2002, citado por Günther 2006, p. 2006) fez uso de doze itens para especificar a diferença clássica entre os métodos, compilando-os em, pelo menos, cinco: "características gerais; coleta de dados; objeto de estudo; interpretação de dados e; generalização argumentativa.

CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA, SEGUNDO DEMO (2001)

FASE DA INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO

A fase de interpretação e reinterpretação, proposta por Thompson (1995), e citada por Pedro Demo (2001), é uma construção criativa. De acordo com o autor, um estímulo à percepção do mundo social e à construção de saberes que possuem um potencial crítico, reflexivo e emancipatório. Esta foi dividida em três partes pelo autor: *standpoint epistemology*, questionamento próprio; reinterpretação. Em síntese, dispõe sobre em qual momento investigativo da pesquisa se deve fazer a empatia de pesquisador para entrevistado, levando em conta sua cultura e o contexto social no qual ele está inserido, interpretando os fatos de maneira autônoma e desconstrutiva.

A etapa da reinterpretação dá-se por meio da avaliação definitiva, porém distingue-se dela, uma vez que essa última procede por avaliação: desconstrói, quebra e divide, visando aumentar o entendimento sobre as formas simbólicas – o sítio epistemológico –, focando sua estrutura intrínseca. A reinterpretação procede-se por síntese, integrando o conteúdo das formas simbólicas à avaliação do contexto de sua produção. Trata-se de uma explicação interpretativa, plausível e bem fundamentada, onde o referencial teórico será de vital importância, para entendermos o fenômeno estudado. É o aspecto referencial das formas simbólicas que está especificamente em jogo nessa

hora; elas representam algo, dizem alguma coisa sobre esse algo, e isso precisa ser captado na hora da reinterpretação. Os sentidos produzidos ao longo do trabalho de quem analisa são capazes de distanciar-se ou mesmo divergir do significado que foi dado às formas simbólicas, por quem originalmente as analisou e pré-interpretou: os sujeitos sociais. Nesse intuito é que Thompson (1995 citado por Demo, 2001) argumenta: “a eventualidade de um embate de interpretação é intrínseca ao próprio processamento de significado.” Este perigo é característico à ação de reinterpretar um campo, já primeiro interpretado pelos sujeitos. O autor denomina esta situação de “diferença entre uma interpretação de superfície e uma de profundidade”, ou “entre uma pré-interpretação e uma reinterpretação.” O fato é que se sustenta a concepção de que as formas simbólicas precisam ser compreendidas com referência às condições sócio históricas de sua produção, tanto quanto com referência à sua estrutura interna, seus padrões e efeitos. O esquema intelectual da Hermenêutica da Profundidade (HP) deverá apresentar os aspectos múltiplos das formas simbólicas, evitando as armadilhas do internalismo ou do reducionismo (VERONESE; GUARESCHI, 2006; OLIVEIRA; ANDRADE; SILVA, 2013).

FASE DA ANÁLISE FORMAL OU DISCURSIVA

Tem por objetivo demarcar a complexidade estrutural dos objetos e expressões que circulam nos campos sociais. Apresenta cinco variantes:

» Análise semiótica – estuda as relações entre os elementos que fazem parte da forma simbólica (signo) e como esses elementos e o sistema mais vasto se relacionam. Tem como foco as próprias formas simbólicas e as suas características estruturais internas, seus elementos constitutivos e inter-relações, conectando-se aos sistemas e códigos dos quais fazem parte.

» Análise da conversação – retrata o estudo das instâncias da interação linguística nas situações concretas em que elas ocorrem, com o intuito de captar como estão organizadas, e a partir destas, assinalar características sistemáticas ou estruturais. O exame da conversação pode ser aproximado da etnometodologia, com interesse nas propriedades ordenadoras e nas realizações contínuas das práticas sociais cotidianas.

» Análise sintática: se interessa com a parte gramatical da fala comum e não com a gramática formal, sua estruturação discursiva está baseada em como são feitas as frases, como o pensamento é formulado, como se relacionam, se separam, inventam ou eliminam ideias, como é feita a abordagem de outra pessoa ou como ela é evitada.

» Análise narrativa: deseja a descoberta da estruturação do enredo nas histórias, modelos de dinâmicas, personagens e papéis.

» Análise argumentativa: está destinada a procurar modelos de interferência, indução e dedução, que possam tornar o discurso mais real ou que provoque o convencimento, acaba se voltando para a estrutura retórica do discurso, não intencionando pretensão ou falsidade na argumentação do discurso.

A análise de conteúdo apresentada por Campos (2004) aproxima-se do léxico e semântica de Demo (2001), quando do uso simbólico das subfases do método análise de conteúdo, onde aparecem os verbetes domínio da linguística; métodos lógicos, estéticos e formais; métodos lógicos semânticos; métodos semânticos e semânticos estruturais e; hermenêutica. Quando Demo (2001) faz uso da hermenêutica, cita Thompson (1995) e sua HP, pondo em evidência conceitos semelhantes e conotações muito próximas.

FASE DA ANÁLISE SÓCIO HISTÓRICA

A pesquisa qualitativa sócio histórica tem como objetivo principal a preocupação em encontrar um método compatível com o modelo de homem concreto e social, preservando a riqueza da vida bem como a realidade dos eventos concretos. Uma abordagem focando compreender fenômenos dentro de um contexto histórico onde cada indivíduo é considerado como um todo no contexto social, sendo, portanto, dialógica e o pesquisador é uma parte extremamente importante dentro de um processo investigativo tendo uma relação direta e pessoal com o pesquisado que se reflete nos instrumentos utilizados e na análise dos dados. Uma pesquisa sócio histórica procura superar o reducionismo, compreender os eventos investigados e suas possíveis relações de integração do indivíduo com o social e o pensamento de que todo conhecimento é adquirido somente através de experiências, isso fica evidente nas ideias de Vygotsky (1896-1934).

Reconstrói, de modo argumentativo e descritivo, os cenários sociais em que se desenvolvem as produções humanas (científicas ou não); como acontece a distribuição das ideias e suas hegemonias; o impacto causado por ideologias de dominação, ou seja, quais são as respostas, comportamentos e percepções humanas diante desse aporte.

A análise sócio histórica não se restringe a mais um procedimento, mas tanto o ‘objeto’ quanto o proceder se associam, como Demo (2001, p. 39) chama de “genético”. Ainda assim, exemplifica:

Podemos ressaltar situações no espaço e no tempo, campos de interação social, aparatos institucionais da sociedade e estruturas sociais, e em se tratando de comunicação midiaticizada, vale a pena também estudar os meios técnicos da construção de mensagens e de transmissão; tudo isso concorre para a contextualização social das formas simbólicas.

Há forte constatação sobre a metodologia qualitativa como sendo recurso para “tornar o discurso (...) independente, auto-suficiente (...) para dar conta dos significados” (LÉVI-STRAUSS, 1967;1976 citado por DEMO, 2001, p. 44).

Sobre a construção ou a forma como se argumenta, como já discutido ao longo desse trabalho, a teoria em si não resolve tudo, não é a única responsável por dar cabo do que se pretende investigar e discutir como resultados, todavia os alicerces (metodologia, procedimentos, abordagens etc) se não bem esclarecidos podem comprometer o desfecho.

Quando nos sentimos perdidos na análise, ou não sabemos por onde começar – fato que é comum diante de objetos complexos, principalmente de materiais dispersos como são falas, discursos, entrevistas – isso significa claramente que a teoria de fundo e a hipótese de trabalho não são suficientemente claras e construídas. (...) nenhum problema pode ser considerado como “resolvido”, porque nenhuma discussão acaba propriamente, mas pode-se ter pelo menos a sensação de que o tratamento do tema atingiu patamar suficiente, por enquanto” (DEMO, 2001, p. 47).

O uso do referencial teórico deve ser obrigatório, pois, se evita o que Thompson (1995 citado por DEMO, 2001, p. 48) afirma ser “as falácias do reducionismo e do internalismo (...) apostando na capacidade argumentativa para evitar interpretações equivocadas de veleidades, pressa e encurtamentos”. Verifica-se neste ponto, como o pesquisador, que se dispõe a utilizar este caminho metodológico, deve utilizar a argumentação e o conhecimento teórico numa diversidade apropriada do discurso, pois, o objeto de pesquisa não será “enfeitado”, mas a própria pesquisa, com fatores intrínsecos passíveis de serem alterados por variações esporádicas, como “conhecer opiniões, crenças, representações, modos de se expressar e ver, jeitos de contar e ouvir (...)” (DEMO, 2001, p. 49).

A qualidade da pesquisa sofre influência direta do pesquisador (campo-sujeito-objeto), bem

como ao que se observa entre entrevistado e entrevistador, incidindo sobre o campo benéfico de dirigir e obter dados mais precisos e acurados.

Não estamos buscando um dado “objetivo”, como se fosse uma pepita de ouro encontrada na mina, mas queremos um dado qualitativamente construído, obtido por um processo de conversa entre sujeitos, no qual o protagonismo comparece nos dois lados (...) Para a conversa solta, acreditar no outro é algo implícito (...) Para a análise científica, o questionamento é essencial (DEMO, 2001, p. 49-50).

Demo (2001, p. 51) desmascara negativamente a forçosa decisão sobre ser ou não preciso a abordagem qualitativa, comparando como construir um canhão para matar uma mosca, ou levar um estilingue para combater uma guerra nuclear. A análise crítica da sentença explícita mais do que qualquer outra compreensão, a lógica do reducionismo, alertando sobre o quanto é relevante planejar, escolher o método, utilizar a argumentação intertextual sem exacerbação apelativa.

Logo, a metodologia qualitativa não se trata de algo mais apurado, melhor, superior, além de outros métodos e com primordial decisão de escolha, já que podem ser múltiplos (misto), mas se refere ao estudo da realidade humana, de suas facetas sociais e complexidade relacional.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DA PESQUISA QUALITATIVA

O setor empresarial costuma empregar com frequência a pesquisa qualitativa, uma vez que se valem da coleta de dados a respeito do comportamento de seus funcionários ou clientes, buscando compreender o nível de satisfação de um determinado produto ou formas de consultoria que podem ser ofertados. Nesse cenário, Rocha (2017), criador do recurso digital *klikpages*, traçou um panorama de vantagens e desvantagens comuns à aplicação dessa metodologia de pesquisa, como visto abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 – Principais vantagens e desvantagens para aplicação da pesquisa qualitativa*

| Vantagens | Desvantagens |
|--|--|
| Método barato | |
| Não se limita à ‘sim’ e ‘não’ | Perda do foco principal |
| Presença do início ao fim do pesquisador | Indução de resultados |
| Riqueza de análises | Dados muito subjetivos |
| Diferentes análises para o mesmo fato | Desistência do objeto/ entraves éticos |
| Vivência entre pesquisador e objeto | Dados tendenciosos |
| Independência do tamanho da amostra | Carência de representatividade |
| Normalmente a amostra é pequena | Baixa confiabilidade dos dados |

*Reformulado a partir de Rocha (2017).

Sobre o tamanho da amostra, enquanto uma vantagem para Rocha, a escolha se adéqua conforme a necessidade do pesquisador, uma vez que o exemplo reformulado acima se refere à área de logística econômica, quando da necessidade de uma empresa verificar o padrão de qualidade que oferta. Logo, há discordância com outras realidades de pesquisa, ao que Grover e Glazier (1985, citado por SOUZA, 1989) consideram uma desvantagem acentuada e comprometedor para a discussão/análise dos resultados, pois, incorreria o risco de formular uma conclusão em torno de um grupo cultural minoritário. Essa não representatividade acarretaria o privilégio de uns em detrimento de toda uma comunidade.

Souza (1989) fez uma revisão detalhada a respeito de tais benefícios ou limitações da metodologia de pesquisa qualitativa, já que expõe o panorama conceitual, descritivo e característico, com comparações precisas para a metodologia de pesquisa quantitativa. Aponta dois pesquisadores como recurso argumentativo a respeito das vantagens e desvantagens, sendo seu foco a biblioteconomia.

É possível, de antemão, com o suporte teórico escolhido, expor os fatores responsáveis por determinar a justificativa sobre o uso de um ou outro método, bem como suas possíveis limitações. Atentando-se para o cenário qualitativo, Souza (1989) utilizou Grover e Glazier (1985), no âmbito da observação estruturada e, também, Stenhouse (1981) para os estudos de caso. Uma compilação desses três autores pode ser visualizada abaixo em duas sessões.

Vantagens:

- Útil na investigação de problemas pouco esclarecidos;
- Útil para a construção de teorias e sua verificação;
- Visão ampla do meio, quando há muitos fatores atuando simultaneamente;
- Aumenta a reflexão, experiência e o caráter analítico de quem utiliza esse método;
- Promove nova compreensão dos fenômenos, antes não examináveis na totalidade;
- Apoia ações não manuseáveis, não formais ou não valorizadas para investigação;
- Pode despertar o interesse de outros pesquisadores;
- Concede melhor prestígio por participação direta do pesquisador.

Desvantagens:

- Exige muito tempo de dedicação e estudo;

- A análise interpretativa pode ser prejudicada porque os eventos acontecem muito rápido;
- Amostragem pequena;
- Os resultados dependem do treinamento prévio dos participantes.

Tomando como alusão a pesquisa de Demo (2001), Gonçalves (2007, p. 202) conseguiu abstrair as seguintes contribuições vantajosas: “saber pensar; questionamento reconstrutivo; mudança comportamental; envolvimento emocional e; qualidade do professorado”.

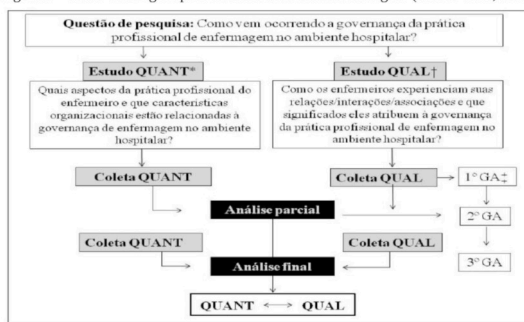
Os dois modos de pesquisa são constantemente provados por critérios de objetividade, confiabilidade e validade, em rigor acadêmico. A objetividade em si é pungente aos instrumentos quantitativos, em ordem crescente de uso desde a revisão feita por Souza (1989). Sobre este último critério, assim como as características dele derivadas, Oldman (citado por Souza, 1989, p. 180) contradiz a preconização das divergências insólitas e do caráter autoritário da dicotomia entre os dois modelos metodológicos:

[...] toda pesquisa, de qualquer modo que seja conduzida, é igualmente vulnerável ao viés, emoção, negligência, mudança de direção, erro lógico e mesmo fraude [...] Objetividade é como uma convenção legitimada em relação ao que um método particular já produziu, e não uma qualidade intrínseca de determinado método.

Os três métodos de pesquisa (quantitativo, qualitativo e misto) e suas técnicas aplicadas estão unificados por meio de indagações propositivas – hipótese – onde, a pergunta inicial, da qual parte a problematização e o objetivo da investigação, é qualitativa (GÜNTHER, 2006, p. 201).

No trabalho desenvolvido por Santos et al (2017, p.5), há o delineamento esquemático utilizando o método de pesquisa mista, por assim representar o plano estratégico da pesquisa. Pela análise da configuração do layout, há a confirmação do que foi afirmado por Günther (2006, p. 201), sobre não ser possível apresentar apenas quantificações isoladamente, a tentativa de explicar os números, ou mesmo da disposição idealizada para a experimentação (delineamento) seria frustrada, já que todo problema parte de uma indagação com possíveis resultados com fins de qualidade. Os dois primeiros tipos de pesquisas, fundidos num terceiro, corroboram para esta conclusão, como visto em destaque logo na sequência.

Figura 1 – Plano estratégico para desenvolvimento metodológico (Santos et al., 2017)



*QUANT: quantitativa; QUAL: qualitativa; GA: grupo amostral
 Figura 1 - Diagrama representativo do desenho do estudo

Para tanto, alguns autores elaboraram questionamentos a fim de determinar indicadores que comprovem a qualidade de uma pesquisa, denominando-os “critérios de qualidade de pesquisa”, como Lienert (1989), Feyerabend (1976), Steinke (2000), Miles e Huberman (1994), Grunenberg (2001), e Mayring (2002), citados por Günther (2006, p. 206). Assim, Günther (2006) selecionou as principais contribuições contundentes a partir de Mayring (2002), Miles e Huberman (1994), Gunenberg (2001) e Steinke (2000):

- As perguntas da pesquisa são claramente formuladas?
- O delineamento da pesquisa é consistente com o objetivo e as perguntas?
- Os paradigmas e os construtos analíticos foram bem explicitados?
- A posição teórica e as expectativas do pesquisador foram explicitadas?
- Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos metodológicos?
- Os procedimentos metodológicos são bem documentados?
- Adotaram-se regras explícitas nos procedimentos analíticos?
- Os procedimentos analíticos são bem documentados?
- Os dados foram coletados em todos os contextos, tempos e pessoas sugeridos pelo delineamento?
- O detalhamento da análise leva em conta resultados não-esperados e contrários ao esperado?
- A discussão dos resultados leva em conta possíveis alternativas de interpretação?
- Os resultados são – ou não – congruentes com as expectativas teóricas?
- Explicitou-se a teoria que pode ser derivada dos dados e utilizada em outros contextos?
- Os resultados são acessíveis, tanto para a comunidade acadêmica quanto para os usuários no campo?
- Os resultados estimulam ações – básicas e aplicadas – futuras?

Para se atingir tais critérios/indicadores, (FERREIRA, 2015, p.117) destacou que o pesquisador precisa ter planejamento adequado e conhecimento autêntico das vantagens e limitações que um método de pesquisa oferece. Assim, “a análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial”.

CONCLUSÃO

Verificou-se o desdobramento da pesquisa qualitativa em outras fases, ou mesmo outros métodos de análise. Há, por assim afirmar, macros e micros detalhamentos a cerca da metodologia qualitativa, com maior complexidade se comparada à metodologia quantitativa. Enquanto a primeira, conforme a fonte de leitura, se embasa em descrições e análises, de modo que tais constatações evoquem métodos dialógicos, construtivistas, hermenêuticos, ou a combinação de várias deles, a segunda, busca atribuir conceitos numéricos, com proporções exatas.

Ainda assim, os métodos qualitativos e quantitativos podem ser combinados, apresentando complementações valiosas e requeridas para a riqueza de detalhes de uma pesquisa e, também, destacando divergências naturais.

No macroplano da aprendizagem em metodologia, os verbetes pesquisa e método foram similares em diversos contextos, com fusão e usos sinônimos, porém, método e procedimentos metodológicos ainda não estão bem claros. A conotação de proceder na escolha de um método de pesquisa se deduz como outros tantos métodos intraspecíficos, figurando como microplano, ou uma das fases do planejamento da pesquisa científica. Enquanto Gerhardt e Silveira (2009) usaram essa distinção em fases de um método, Campos (2004, p.612) admitiu ‘campos dos métodos’ e Demo (2001) nomeou como ‘patamares de análise’ ou ‘procedimentos da hermenêutica de Thompson’, agindo com a confecção de adaptações à HP e suas variantes (subseções de um procedimento/método).

Assim como Campos (2004, p. 611) expôs ser difícil para um pesquisador em seu prelúdio de iniciação à pesquisa estruturar a metodologia do seu trabalho, constatou-se ser difícil, porém, possível, a escolha de ‘procedimentos/patamares/fases’. A escolha do autor-pesquisador ou da fonte como referência para tomar como norte, quanto à acomodação lexical e semântica podem representar reflexão crítica e rica assimilação de visões diferenciadas. Contudo, também pode ser uma falácia, visto que cada objeto de pesquisa demanda particularidades. Na fase do planejamento, as

definições precisam ser avaliadas com atenção, pois, a escolha do método – se qualitativo, quantitativo ou misto –, determinará todas as outras etapas, bem como o sucesso ou as dificuldades metodológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos na área da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.57, n.5, p.611-614, 2004.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CYRACO, A. F. F.; NUNN, D.; AMORIM, R. F. B.; FALCÃO, D. P.; MORENO, H. Pesquisa qualitativa: conceitos importantes e breve revisão de sua aplicação à geriatria/gerontologia. **Geriatrics, Gerontology and Aging**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 4-9, 2017.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos (Coleção Papirus Educação)**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, C.A.L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiás, v.8, n.2, p.113-121, 2015.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa (Série EaD)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, M.C.S. O uso da metodologia qualitativa na construção do conhecimento científico (Resenha). **Ciência**

e Cognição, v.10, p.199-203, 2007.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. Esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p., 201-210, 2006.

MINAYO, M.S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, M.S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, F.D.; ANDRADE, M.M.; SILVA, T.T.P. A hermenêutica da profundidade: possibilidades em educação matemática. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p.119-142, 2013.

ROCHA, H. O que é pesquisa qualitativa, tipos, vantagens, como fazer, exemplos. 2017. Disponível em: <<https://klickpages.com.br/blog/o-que-e-pesquisa-qualitativa/>>. Acesso set. 2018.

SANTOS, J.L.G.; ERDMANN, A.L.; MEIRELLES, B.H.S.; LANZONI, G.M.M.; CUNHA, V.P.; ROSS, R. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto contexto enfermagem**, Florianópolis, v.26, n.3 p.1-9, 2017.

SOUZA, C.L.M.V. A problemática dos métodos quantitativos e qualitativos em biblioteconomia e documentação: uma revisão de literatura. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 174-182, 1989.

VERONESE, M.V.; GURARESCHI, P.A. Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 42, n.2, p.85-93, 2006.



Adelson Batista Lins

Graduado em Ciências Biológicas (UESC) e em Pedagogia (UNIMES), especialista em Ensino de Biologia (USP), Planejamento e Implementação da Educação a Distância (UFF), Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (UNYLEIA-AVM), Mestre em Produção Vegetal, com ênfase em Melhoramento Genético Vegetal (UESC) e Mestre em Ensino de Biologia (ProfBio-UFRRJ). Professor na rede estadual e municipal de ensino de São Paulo, atuando ainda como pesquisador em ensino de Ciências e Biologia e avaliação da aprendizagem.

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA

ALINE PEREIRA MATIAS

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade estudar o histórico e os aspectos sociais nas relações família e da criança, bem como trazer uma visão geral do desenvolvimento integral e valorizar a propagação do conhecimento. Pretende-se apresentar e discutir a função social da família com ênfase na influência da família no desenvolvimento da linguagem da criança, pois o ambiente familiar é à base do desenvolvimento infantil. Esta pesquisa não traz inovações, mas apresenta estudos comparativos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica em livros, artigos de revistas e jornais, além de ampla pesquisa na Internet em páginas especializadas sobre o tema. Os resultados esperados são demonstrar a relevância da família no desenvolvimento da linguagem e comprovar que um ambiente familiar saudável estimula o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Linguagem. Família. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende elucidar a importância do papel da família no desenvolvimento da linguagem, pois na construção do conhecimento social e pessoal a família é o primeiro contato, o primeiro ambiente de identificação das crianças e as escolas devem ser os complementos à educação que começa no centro familiar.

A família é o primeiro grupo com o qual nos comparamos, identificamos e, conseqüentemente, reproduzimos suas ações, comportamentos, palavras, bem como os hábitos culturais que são passados de geração para geração.

A questão problematizadora que será investigada nesta pesquisa é a importância da contribuição da família no sucesso da criança, principalmente com ênfase no desenvolvimento da linguagem.

A educação do contexto familiar influencia no desenvolvimento da autoconfiança da criança. Ajuda na sua formação, constituindo-a enquanto ser humano completo em seus anseios, desejos.

Segundo Kaloustian (1988), a família é núcleo indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando.

Hoje em dia, é necessária a adequação, união da família com a escola, a família irá fornecer para a criança raízes afetivas e, sobretudo, apoios, materiais necessários ao desenvolvimento do bem-estar. A família possui sim um papel decisivo na educação formal e informal. É também em seu

interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

O presente trabalho trata-se do contexto histórico e a participação da família e assim o desenvolvimento da linguagem. Traz-se sinteticamente o histórico da família, bem como a sua função social e as mudanças históricas na sua constituição.

A HISTÓRIA DA FAMÍLIA / FUNÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA

Durante as grandes transformações históricas, conforme nos ensina o autor Ariés (1981), a noção de criança passou por diferentes conotações. Inicialmente a criança era um ser produtivo a partir dos sete anos de idade, quando começava a ser útil na economia familiar fazendo tarefas idênticas aos seus pais. Na infância, já possuía responsabilidades legais perante a sociedade, pois por muito tempo a criança era apenas um homem "pequeno" ou "reduzido", não havia núcleo familiar, muito menos sentimento de amor.

Diante disso, o autor Ariés (1981) demonstra em seus estudos que até o século XVII, antes da transição pra sociedade moderna a trajetória da criança era marcada por discriminação, marginalização e exploração.

Com o presente estudo podemos analisar que a família é o agrupamento social mais antigo criado pelos homens, para socializar, trabalhar, facilitar a vida entre os seres humanos que se agrupavam em clãs, tribos, até o surgimento das cidades.

O conceito de família, que vem do latim *famulus*, significa grupo de pessoas, escravos, servos que pertencem ao mesmo padrão. Com esse conceito, percebemos nitidamente que os conceitos mudaram durante o decorrer do tempo com a evolução da humanidade.

Antigamente, a família era formada e possuía um "chefe", uma figura patriarcal, alguém que comandava, e era o responsável pelas decisões que eram seguidas por todos os membros daquela família.

Com o passar dos anos, a família passou a ser vista como meio para o desenvolvimento pessoal dos seres humanos e não mais a instituição antiga evoluiu e hoje não falamos mais em obrigação matrimonial ou chefe de família, os membros da família passaram a possuir livre arbítrio e os laços familiares passaram a ser subjetivos.

Nos dias atuais, muitas famílias não se enquadram mais no modelo antigo de família, sendo necessária a evolução do Estado, protegendo qualquer formação familiar e aqui entra o papel de extrema importância da escola na evolução dessas famílias aos dias atuais e o papel de extrema importância da escola como parceria na relação escola/famílias.

A família, conforme já apresentado, é a união de pessoas decorrente de vínculos sanguíneos, afetivos e civis. Os pais são os representantes legais dos filhos menores de idade, eis que não possuem autoridade e discernimentos para atos da vida até alcançarem a capacidade plena.

Sendo necessária essa representação seja dos pais ou de um representante legal, o Estado dispõe em suas leis deveres e direitos, juntos com as responsabilidades dos pais para com os seus filhos.

A Constituição Federal da República Federal do Brasil dispõe em seu artigo 229:

Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (1988).

Assim, a família, hoje em nossa sociedade, engloba diversos princípios e valores estruturados, como no artigo 1º, III, da CF/88 a dignidade da pessoa humana; no artigo 5º, I da CF/88, a isonomia, ao reafirmar a igualdade de direitos e deveres do homem e da mulher e o tratamento igualitário dos filhos; artigo 3º, I, da CF/88 a solidariedade social, entre outros.

A família é a base para a evolução do ser humano, suas escolhas estão diretamente relacionadas com as escolhas que sua família fez e

continua fazendo durante a sua criação e refletirão diariamente nas suas escolhas profissionais e até afetivas.

Por essa razão é que a família tem inúmeros deveres em relação à educação, como por exemplo, participação na vida escolar de seus membros, desde e principalmente na infância, podendo os pais ou seus responsáveis legais, até serem responsabilizados pelo acompanhamento escolar dos filhos menores de idade.

Conforme é citado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 2º a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

O artigo 229 da Constituição Federal (1998) também retrata o papel da família quando estabelece que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos.

O Parágrafo único do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente ainda cita que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Conforme nos ensina a autora Adriana Maluf (2010, p. 58) a família é a agregação social, locus privilegiado do indivíduo, tem por função precípua a proteção da vida familiar, bem como da socialização de seus membros, provendo-os de afeto e de segurança. Deve possibilitar o desenvolvimento da personalidade dos seus integrantes. Tendo em vista o momento histórico onde está inserida, deve se adequar às mudanças externas e internas ocorridas no meio social. Considera também que uma das funções basilares da família é viabilizar a formação e socialização do indivíduo.

Diante disso, cada criança tem o reflexo da sua criação na sua linguagem, modo de agir, personalidade, assim a família tem um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento e criação de uma criança na sociedade. É papel da família, e não da escola o preparo da criança para se inserir na sociedade como um ser humano responsável, a escola apenas dará respaldo necessário para efetivação da função social da família.

Para Airés (2007, p. 03) o grupo familiar tem sua função social e é determinado por necessidades sociais. Ele deve garantir o provimento das crianças, para que elas, na idade adulta, exerçam atividades produtivas para a própria sociedade, e deve educá-las, para que elas tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem. Tanto é assim que a organização familiar muda no decorrer da história do homem; é alterada em função das mudanças sociais.

Assistir, acompanhar, participar, interagir na vida escolar do filho é papel de suma importância da função social da família, visando sempre o bem-estar daquelas crianças e da sociedade na qual está inserida, sendo assim, uma família ciente de sua função e cumprindo seus direitos e deveres perante a sociedade, reflete diretamente no bem-estar da sociedade como um todo.

Diante do exposto, podemos concluir que a família tem como função social propiciar um ambiente sadio para as suas crianças, sempre se preocupando com o diálogo entre pais, cuidadores, responsáveis e a escola.

AS MUDANÇAS NA CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA

Com a evolução da sociedade, notamos a mudança cultural influenciada pelo avanço da tecnologia, mudanças econômicas, sociais, entre outras. Essas mudanças afetaram diretamente as relações familiares.

A criança inicialmente passou a ser educada pela própria família e conforme nos ensina Ariés (1981), surgiu na infância a paparicação e o apego. Foi com o surgimento desses sentimentos que surgiu uma família com a função de educar e disciplinar suas crianças. Momento esse em que surge a escola, conforme o autor supracitado:

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais (p.124)

No primeiro momento a história da família e da criança elucida que a preocupação com a educação dos meninos e das meninas era diferente, as meninas não podiam ter acesso à mesma educação, conforme o autor Ariés: As meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada (p.126).

Na Idade Média o papel da escola era um papel religioso, em síntese, era apenas um instrumento para coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual. Assim, era papel da Igreja todo o processo de educação, as escolas eram vinculadas às catedrais, sendo que muitas funcionavam em mosteiros na época. Importante ressaltar que até esse período para educar era necessária uma autorização, que na época, era concedida por bispos ou pelos responsáveis das escolas eclesiásticas.

Assim, no fim da idade média, conforme nos ensina Ariés (1981), tem um marco importante, o qual o autor caracteriza esse momento como surgimento do sentimento de infância, conforme já descrito acima, chamados de paparicação e apego.

Somente no século XVII a educação passou a ser parte decisiva e importante no período infantil, assim, a educação passou a ganhar espaço e a escola nasceu: A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais (p. 124).

Nos séculos seguintes, XV, XVI, principalmente no século XVII a escola passou a desempenhar papéis importantíssimos na vida das crianças europeias, mas apenas os meninos frequentavam.

No Brasil, a educação teve início no século XVI, com os primeiros professores brasileiros, os jesuítas, mas a educação era apenas para os filhos da burguesia e a catequização dos índios, assim excluídos os escravos, pobres e as mulheres.

A Constituição Federal de 1988 que o Brasil trouxe um avanço na questão do âmbito familiar, com isso temos maiores mudanças no aspecto familiar e seguindo um novo padrão, conforme explica Pereira (1995): temos uma queda da taxa de fecundidade, tendência do envelhecimento populacional, declínio do número de casamentos, aumento da dissolução dos vínculos matrimoniais constituídos, aumento da taxa de coabitação, o que permite que as crianças recebam outros valores; menos tradicionais, aumento de número de famílias chefiadas por uma só pessoa, principalmente por mulheres, as quais trabalham fora e como conseqüências passam menos tempo com seus filhos.

Podemos concluir que, obviamente, a realidade das famílias mudou, as famílias não são mais as mesmas de uma década atrás, com a evolução da sociedade, têm também a evolução da escola e da educação.

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Aborda-se a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, pois esta é a primeira maneira de socialização de uma criança, começando em casa, com a sua família desde pequeno.

Cumpramos esclarecer, inicialmente, a definição de linguagem, assim, podemos definir que a linguagem é a capacidade de comunicação:

A linguagem nada mais é que a capacidade do homem de se expressar, ele se comunicar, expressando com as palavras, as suas ideias, pensamentos, desejos, angústias, felicidades, entre outros.

O primeiro contato de uma criança com a linguagem é vendo seus pais, são as instruções verbais na rotina e cotidiano da família. Assim, essa forma de instrução verbal é conhecida como implícita, ou seja, são falas sutis com palavras adquiridas dia após dia através da audição, com influência do mundo exterior, principalmente da família.

Ano após ano, com o desenvolvimento infantil, a linguagem de uma criança vai se aperfeiçoando, expandindo e conhecendo palavras novas. Assim, o primeiro contato com a família é fundamental para o desenvolvimento linguístico e no momento em que essa criança entra na escola ela passa a interagir melhor com as outras crianças.

Diante disso, a linguagem está atrelada também a aprender a falar, se expressar, comunicar e, também brincar, desde a primeira infância. Para o autor Vygotsky (2009, p. 63) a função primordial da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. A linguagem nos dá o domínio, o poder de nos expressar, contar histórias, revelar ideais e, principalmente relatar fatos sem precisar mostrar ou demonstrar algo ou alguém.

Conforme o autor supramencionado, a linguagem possui a função de nos distinguir de um animal, ou seja, é o que torna o ser humano superior às outras espécies, mesmo com estudos que demonstram que os animais se comunicam, nenhum deles possui a linguagem como a espécie humana.

Podemos perceber, então, nitidamente, o quão importante é a linguagem para os homens, sem a linguagem não podemos imaginar como seria se expressar, comunicar ou até viver em sociedade.

Ao entrar em contato com o mundo, uma criança passa a adquirir experiências, vivências que construiram a sua história e refletirão diretamente em seu futuro, até no seu caráter. A interação social infantil é pressuposto essencial na vida e o papel da família e também, do professor é auxiliar nessa interação.

Uma criança aprende conforme a sua experiência de vida diária, por isso a importância de frequentar uma escola, já que passa a ter uma maior interação social, interagindo com outros adultos e diversas crianças.

Conforme o autor Vygotsky (1998) o desenvolvimento da linguagem têm origens sociais externas, nas trocas comunicativas entre criança e adulto. Porém, essas estruturas construídas socialmente pela criança dependem das reações de

outras pessoas, reações essas de incentivo e de reconhecimento do adulto pela criança, firmando-se assim como sujeito da linguagem e não como agente passivo.

Assim, o surgimento da linguagem ocorre apenas com cerca de dois anos de idade e conforme o autor Zorzi (2002) ela marca o início de uma revolução da vida dessa criança, pois mudará completamente o modo de relacionar-se com as pessoas, com o mundo.

Outro autor que estudou a aquisição e o desenvolvimento da linguagem foi Jean Piaget o qual desenvolveu a teoria do desenvolvimento cognitivo com base na Epistemologia Genética, a qual busca compreender as origens do conhecimento, de modo a esquematizar os níveis das estruturas e processos cognitivos através do Método Clínico proposto por Piaget (1970).

Assim, podemos concluir que a criança constitui sua inteligência com a aquisição da linguagem e o seu contato com o mundo, são capacidades intelectuais feitas em períodos diferentes, a cada idade um novo passo, novo progresso, o qual possibilita compreender o mundo.

O AMBIENTE FAMILIAR COMO BASE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

De acordo com SOUZA R.M (1997), a família desempenha ainda o papel de mediadora entre a criança e a sociedade, possibilitando a sua interação e socialização. É o primeiro contato que a criança tem com o mundo. Como a família cuida e educa a criança é essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil. Quanto mais estimulada a criança for, mais se desenvolverá sua linguagem e comunicação. Como vimos este sistema tem sofrido mudanças mais gerais da sociedade. Dessa maneira surgem novos arranjos, diferentes da família nuclear anteriormente dominante, constituída pelo casal e filhos que hoje possuem novas formas de combinações. Qualquer que seja a sua estrutura, a família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo.

A criança depende das interconexões que sua família tem com outros ambientes complementares, permitindo contextualizar suas aprendizagens nos vários níveis do mundo social.

É através do grupo familiar que a criança tem suas primeiras impressões do mundo. É neste núcleo que ela vai desenvolver sua oralidade. Quando se fala pouco com a criança, ela desenvolve seu vocabulário. O baixo nível sócio-econômico, a vulnerabilidade e a fragilidade nos vínculos familiares, podendo resultar em prejuízos e problemas, linguagem, memória e habilidades sociais.

Vygotsky (1998) definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como:

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

Mesmo a família sendo o primeiro núcleo não podemos deixar de pensar a grande importância da ida destas crianças para CEIS (Centro de Educação Infantil) e EMEI (Escolas de Educação Infantil), pois assim terão garantia do Educar e Cuidar assegurado pelo estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa procurou-se mostrar a importância da comunicação no âmbito familiar desde os primeiros dias de vida da criança. Um fator muito importante a destacar que é perceptível quando a família incentiva a criança em sua oralidade facilita o processo de aprendizagem que virá a seguir. A diferença comportamental das crianças que tem uma família que incentiva através da oralidade e da brincadeira terá uma melhor adaptação a outros grupos. Durante a pesquisa pode-se analisar a importância da oralidade na família para a criança desenvolver outras habilidades mais tarde. A reflexão nos mostra a importância da oralidade nesta idade. Tem-se a convicção que quanto mais conversa-se com as crianças, maior desenvolvimento há na fala.

Durante a pesquisa percebe-se que os autores citados vêm de encontro com o propósito de mostrar que a linguagem oral é importante e como pode ser desenvolvida desde relações familiares mostra-se que um ambiente que incentiva e amplia a fala.

Esperamos que esta reflexão auxilie e seja vista com seriedade pela família, e que as mesmas

propiciem ambientes adequados para se colocar em prática estratégias para o desenvolvimento deste potencial, por meio de ações como a leitura para as crianças.

Esta pesquisa não é inédita, mas pretende-se expandir a ideia de que ler é uma estratégia potente para desenvolver a oralidade.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990.
- MALUF, Adriana Caldas de Rego Freitas Dabus. **Novas Modalidades de família nos pós-modernidade**. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses.usp.br/Teses/disponiveis/2/2131/tde-31012011-154418/pt-br.php>. Acesso em: 19/09/2020.
- NASCIMENTO, Adriana Preti. **O estatuto da criança e do adolescente como instrumento de efetivação dos direitos infanto juvenis no Brasil**. Disponível em <https://portal.metodista.br/gestaodecidades/publicacoes/artigos/sippi-20102/pdf>. Acesso em: 10/01/2021.
- PASSOS, Maurício Da Costa. **Por Uma Função Social da Família: Os reflexos protetivos**. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/.pdf>. Acesso em: 10/01/2021.
- PEREIRA, Paulo Adolfo. Desafios contemporâneos para a sociedade e a família. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 48 a 16. São Paulo, Cortez, 1995.
- PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SOUZA RM. A Criança na família em transformação: um pouco de reflexão e um convite à investigação. **Psic Rev** 1997;(5):33-51.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.



Aline Pereira Matias

Graduada em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (UNIB), SP, graduada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Santos, SP, Pós graduada em Contação de Histórias pela Faculdades Integradas Campos Salles (FICS), SP; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

ANNA CAROLINY LIMA KECEK RUIZ

RESUMO: Pensar a qualidade na educação tem sido, hoje, questão de estudos, práticas e políticas contemporâneas. Porém, mais do que certezas, temos algumas inquietudes sobre a qualidade das instituições de ensino privadas e públicas quanto à formação discente e docente, quanto à gestão, aos resultados obtidos, às condições de permanência dos alunos nas escolas e quanto às possibilidades de uma aprendizagem significativa. É importante verificar que as políticas públicas de educação quase sempre referem-se, em sua engrenagem, à qualidade da educação. O termo qualidade, contudo, tem, com o passar dos anos, tomado formas e conteúdos diferentes, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade. Cada dia mais, a busca pela qualidade tem sido motivo para transformações das políticas e das ações na educação, por vezes, segundo alguns estudos e indicadores, conflitantes ou incoerentes. Assim, é importante verificar, durante as nossas reflexões, qual foi a concepção predominante que a qualidade na educação adquiriu nestes últimos anos, em termos de parâmetros, indicadores e avaliações. No Brasil, quando discutimos a qualidade na educação, é muito comum ouvir dizer que o ensino público no Brasil é de má qualidade. Por isso devemos refletir o que é qualidade. Podemos garantir a qualidade do ensino hoje observando a escola, principalmente a pública, do passado ou do início do século XX? Será que uma escola que oferece um ensino de qualidade em uma grande metrópole atende, com o mesmo nível de qualidade, uma população que vive em uma região menos populosa ou complexa? Vivemos em um país de grande diversidade e cultura imaterial distintas em diferentes regiões e tudo isso deve ser levado em consideração quando discutimos a qualidade na educação. Vivam os alunos na região da Zona da Mata no Nordeste, na região Serrana de um dos estados do Sul, na Amazônia Legal ou em metrópoles e megalópoles dos estados localizados no Sudeste. O Ministério da Educação e Cultura - MEC (2003), se mostra preocupado em fazer que essas distinções sejam refletidas na qualidade da educação, como bem registrado nos manuscritos dos Indicadores da Qualidade na Educação, afinal, todos vivemos num mesmo país, num mesmo tempo histórico, sendo provável que compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade.

Palavras-chave: Ensino. Qualidade na educação. Políticas públicas de educação. MEC.

INTRODUÇÃO

Para Moacir Gadotti, do Instituto Paulo Freire (2013), o tema da qualidade na educação tem sido abordado sob dois diferentes ângulos: o da adequação de melhores estratégias para alcançar velhos objetivos instrucionais ou em função de um currículo em mudança. A qualidade na educação é um conceito dinâmico, que precisa ser adaptado a um mundo que está em constante transformação e estar ligado à vida das pessoas e ao seu bem viver. Em artigo publicado no COEB 2013 – Congresso de Educação Básica: qualidade de aprendizagem da rede municipal de Florianópolis –, Gadotti avaliou um conjunto de variáveis intra e extraescolares, que interferem na qualidade da educação, entre elas, a concepção do que se entende por educação.

Qualidade e quantidade como conceitos complementares, já que a qualidade se torna, em um país de desigualdades sociais, um privilégio de poucos, e esse não é o tipo de qualidade que se

busca. Dessa forma, a qualidade da educação precisa ser abordada de forma sistemática. A educação só pode se transformar e passar a ter qualidade no seu conjunto. Temos de abordar e apoderarmo-nos de um conceito político, no que tange a necessidade, população, diversidade de grupos que, apesar de terem elementos comuns, se alteram, dependendo do contexto. Com essa visão – de que a qualidade não pode ser privilégio de poucos –, integra-se ao tema da qualidade a categoria da sustentabilidade, considerando-a como variável central na discussão e, por isso, podendo nos ajudar na renovação dos sistemas educacionais.

A maior parte das pessoas da sociedade, em sua pluralidade e segundo suas diferenças, seguramente concorda com a afirmação de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo – assim

descreveria a maioria de nossos teóricos sobre o que é a qualidade na educação. Porém, quando buscamos a qualidade na educação – e lembrando que a cultura e o contexto em que a escola se encontra são tão importantes quanto os temas citados anteriormente – quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre a qualidade na escola, em acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar.

Assim, quando falamos de qualidade na educação, apesar dos conceitos mínimos a serem levados em consideração, não existe um arquétipo ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, renovado constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. Oferecer qualidade a educação não é uma ação fácil. Desde a década de 1980, com a abertura política do país, diferentes órgãos e instituições vêm buscando parâmetros, indicadores e diferentes referências para avaliar qualitativa e quantitativamente a educação.

Para cada realidade da comunidade escolar, uma série de parâmetros vai influenciar e definir critérios e prioridades para buscar a qualidade de ensino em determinada instituição na comunidade da qual faz parte. No marco dos sistemas educacionais, o termo qualidade na educação admite uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Compreende-se aqui que não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade social deve considerar as extensões intra e extraescolares que afetam profundamente as condições de ensino e aprendizagem. As referências à dimensão extraescolar correspondem aos fatores econômicos, socioculturais e às obrigações do Estado no provimento público da educação e na viabilização de condições de formação e valorização da carreira docente.

Observando as discussões, durante o IX ANPED – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, realizado em 2012, o artigo de Nardi e Schneider da Unesco, colocaram em pauta a urgente responsabilidade de toda a sociedade brasileira em relação à qualidade na educação. As políticas educacionais dessa primeira década do século XXI têm convergido para que o tema da qualidade na educação seja alçado à questão central da sociedade brasileira. Essas políticas têm sido consolidadas por um conjunto incontável de documentos, alguns transformados em resolução, outros no formato de pareceres ou orientações às escolas, às redes, aos sistemas e gestores públicos. Serão essas políticas

e documentos que iremos vivenciar, percorrer e analisar durante o transcorrer da aplicação desta disciplina.

É nesse contexto que percorreremos esses diferentes documentos e examinaremos instituições governamentais e não governamentais para compreendermos “o que é qualidade na educação” e, a partir disso, vamos refletir e avaliar a potencialidade e o alcance das estratégias e ações realizadas, bem como as ações propostas pelas redes e escolas públicas ou privadas, visando a melhoria da qualidade educacional apontada nos indicadores de desenvolvimento da educação, no tema da qualidade nas políticas educacionais contemporâneas.

Para dar início a essa jornada, vamos descobrir alguns pressupostos de qualidade educacional presentes em textos de políticas públicas para a educação, organizados pelo governo brasileiro, por organizações internacionais e outros parceiros. O intuito, com isso, é provocar uma reflexão sobre a importância da escola pública democrática e de qualidade, bem como sua relevância diante do processo de emancipação social e conquista da cidadania.

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Boletim da Unesco (2003, p. 12) utiliza como paradigma para a busca da qualidade da educação a relação insumos-processos-resultados. Dessa maneira, a qualidade da educação é definida pela relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da ligação entre o que ocorre na escola e na sala de aula, onde se designa os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à preparação das crianças, entre outros. O boletim ressalta, ainda, que a qualidade da educação pode ser definida a partir dos resultados educacionais representados pelo desempenho do aluno.

Paulo Freire, já em 1989, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, segundo Gadotti (2013, p. 6), nos falava de uma “nova qualidade”, destacando uma “escola pública popular”, uma escola com uma “nova cara”, que deveria ser avaliada por outros padrões: a qualidade não deveria ser medida apenas pelos valores de um saber sistematizado que foi aprendido, mas também pelas ligações de solidariedade que forem criados. Ele queria incluir na sua proposição de qualidade da educação, não só os saberes curriculares, mas, também, a formação para a cidadania. Ainda nessa linha de pensamento desenvolvida no artigo de Gadotti (2013), educar com qualidade sociocultural e socioambiental constitui o educar para o respeito à diversidade cultural, o educar para o cuidado em

relação aos outros e ao meio ambiente, enfim, uma educação sustentável, democrática e emancipadora.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC (2003), os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados com o objetivo de ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Selecionando, estudando e avaliando seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir em sua atuação para melhorar a qualidade educacional de acordo com seus critérios e prioridades. Para tal, podemos identificar sete elementos fundamentais – nomeados de dimensões – que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade de educação. Para avaliar essas dimensões, foram criados alguns sinalizadores de qualidade educacional de importantes aspectos da realidade escolar: os indicadores.

De acordo com a descrição do documento do MEC (2003), com um bom conjunto de indicadores tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilita a verificação de pontos qualitativos positivos e negativos na escola, de forma que todos os que integram a comunidade escolar possam tomar conhecimento e tenham condições de apurar os problemas, discutir e priorizar medidas para atingir melhores condições com a definição de novas ações ou apenas adaptando as existentes.

Ainda segundo este mesmo documento, nos Indicadores da Qualidade na Educação, sempre é ressaltada a responsabilidade de toda a comunidade quanto à verificação da qualidade educacional escolar: pais, mães, responsáveis, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares de educação e dos direitos da criança, ONGs, órgãos públicos, universidades, enfim, todo cidadão ou instituição que se relaciona com a escola e se mobiliza pela sua qualidade de educação.

Destacando a educação como assunto de interesse público e, dessa forma, garantindo a verificação e a aplicação instrumental dos indicadores pelo envolvimento de todos os membros da comunidade escolar – inclusive as crianças das séries iniciais do ensino fundamental –, é possível alcançar uma avaliação condizente com uma escola de qualidade, proporcionando à comunidade a excelência em formação. Como já dito anteriormente, durante o estudo desta disciplina verificaremos os diferentes atores envolvidos na elaboração de documentos que indicam o caminho a ser seguido para alcançar a tão esperada qualidade na educação; aqui, reforçando, não será diferente.

Os Indicadores da Qualidade na Educação são resultado da parceria de várias organizações governamentais e não governamentais desde 2003: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação; Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância);

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária); CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação); Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação); Fundação Abrinq; Fundescola-MEC (Fundo de Fortalecimento da Escola, programa do MEC nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste); Seif-MEC; Seesp-MEC; Caise-MEC; IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ligado ao governo federal); Instituto Pólis – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais; Ipea (Instituto de Pesquisas e Estudos Avançados, ligado ao governo federal); Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); e Uncme (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação).

Dessa ampla parceria, pretende-se que o documento em que são discutidos os indicadores de qualidade da educação chegue a todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio do país – e, em escolas de educação infantil, é sugerida uma adequação dos indicadores e das perguntas conforme as necessidades desse segmento escolar –, dando início então a um amplo movimento de mobilização da comunidade escolar, que permitirá a seus participantes refletir, discutir, criar ações para a melhoria da qualidade da escola e, finalmente, pô-las em execução. Baseado nesse documento, vamos ressaltar abaixo, alguns indicadores que discutiremos em outras unidades desta disciplina.

Ambiente educativo

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação - MEC (2003), a escola é um espaço de ensino, aprendizagem e construção e vivência de valores. Nela, os alunos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana, fazendo assim os primeiros exercícios de defesa de direitos e cumprimento de deveres.

Prática pedagógica

A prática pedagógica é uma ação planejada e refletida do professor no dia a dia da sala de aula, que é onde a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com maior autonomia. (Indicadores da Qualidade na Educação - MEC, 2003).

Avaliação

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação - MEC (2003), a avaliação é parte complementar e básica do processo educativo. Por

meio dela, o professor tem ciência de como está a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e obtém indícios para refletir e melhorar sua própria prática pedagógica. Um bom processo de ensino-aprendizagem na escola inclui uma avaliação inicial para o planejamento do professor e outra avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

Gestão escolar democrática

A gestão escolar democrática envolve o partilhar das decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custos-benefício, a transparência na condução da escola (por exemplo, a capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros), a divisão de todas as ações entre alunos, responsáveis, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar, entre outros pontos. (Indicadores da Qualidade na Educação - MEC, 2003).

Formação e condições dos profissionais da escola

Para os Indicadores da Qualidade na Educação - MEC (2003), é de responsabilidade dos profissionais da escola realizar o que chamamos de transposição didática. Para atender à tal demanda, é importante ter boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio, bem como garantir a formação continuada aos profissionais e também outras necessidades, tais como estabilidade empregatícia do corpo docente – que incide sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem, mantém uma relação adequada entre o número de professores e o número de alunos, reflete salários condizentes com a importância do trabalho –, entre outros.

Ambiente físico escolar

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação - MEC (2003), os ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com vegetação, mobiliário, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e responsáveis e à comunidade, além de boas condições de trabalho aos professores, diretores e funcionários em geral.

Acesso, permanência e sucesso na escola

Esse indicador da qualidade da educação é um dos principais desafios atuais de nossas escolas, fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos.

Mesmo com os muitos problemas que podemos verificar diante da avaliação por meio dos indicadores, associados a outros resultados apresentados pela educação no Brasil, muito se conquistou nos últimos anos – o que não significa que não tenhamos muito que trabalhar para alcançar as metas previstas para uma melhor qualidade na educação. O tema da qualidade na educação está sendo discutido em muitos espaços, pois não basta melhorar apenas um aspecto para conseguir aperfeiçoar a educação como um todo. Apesar de diferentes contextos, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade, como o acesso à educação para todos. Esse debate revela que, não só que a educação está passando por uma profunda transformação, mas que, nesse processo, seus objetivos tradicionais já não estão sendo alcançados e que é necessário modificá-los. (Indicadores da Qualidade na Educação - MEC, 2003).

METAS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL – ALCANCE DA QUALIDADE

Depois de mais de três anos em tramitação no Congresso Nacional, o texto do PNE (Plano Nacional de Educação) foi sancionado em 26 de junho de 2014, pela Presidente Dilma Rousseff, por meio da Lei n. 13.005. Gestão, financiamento e formação de profissionais são temas que ainda se apresentam como desafios contínuos à política educacional brasileira e que compõem parte das 20 metas do PNE. Dessas metas, destacam-se:

- 1) até 2016 – Universalização da educação infantil na pré-escola (4-5 anos); e
- 2) até 2024 – Ampliação da educação infantil em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos.

É de extrema importância reconhecer a luta desempenhada pelo Fórum de Educação na consolidação do PNE (2014). Agora, toda a sociedade, as organizações e instituições educacionais devem, com esforço permanente, fazer valer essa conquista, fruto de mobilizações políticas públicas e sociais. Somente no ano de 2013 foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a emenda que dispunha sobre a “obrigatoriedade da oferta gratuita da educação básica para crianças e adolescentes dos quatro aos 17 anos de idade”, lembrando que a oferta para Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é proporcionada muito timidamente, por Município, Estado e Governo Federal. A consciência dos brasileiros quanto às políticas públicas para a educação vem sendo construída lentamente. As políticas educacionais devem ter como elemento estruturador o direito que crianças e jovens têm a um processo formativo, continuado e que dê

fundamentos para uma vida em sociedade a partir de aspectos morais, políticos, éticos e sociais.

Com a construção dessa consciência, apresentamos um termômetro para verificar o curso que essas políticas públicas têm tomado depois dessas diversas conquistas. Compreendemos que no dia a dia das salas de aula e da gestão escolar, o desafio, entre outros, está em garantir que todos os estudantes aprendam o que devem aprender na idade certa e ampliem suas chances de prosseguir os estudos. Com a avaliação passamos a ter uma noção mais intensa, um termômetro, uma medida, da atuação dos estudantes brasileiros no Ensino Fundamental e Médio, e as diretrizes das políticas educacionais passaram a ancorar-se em seus resultados.

Sabemos da importância que as avaliações educacionais têm. Tanto as avaliações externas como as realizadas internamente pelas escolas. Sabemos também que são necessários parâmetros para que essas avaliações favoreçam a tomada de decisões e o planejamento de ações para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Como resultados legítimos, essas avaliações podem contemplar a produção de subsídios e reflexões sobre as estratégias apropriadas para contribuir de forma direta na melhoria da qualidade do ensino. No Brasil, inúmeras são as avaliações feitas para mensurar a qualidade de ensino, o que é um grande complicador, pois elas coexistem sem fazer dialogar diversos instrumentos de avaliação, sendo aplicadas nos diferentes sistemas de ensino: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (Sarej), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil, entre outros. (PNE, 2014).

Segundo Machado (2007), em seu artigo, a falta de uma integração na produção e critérios de avaliação entre eles, faz com que as avaliações não colaborem para a construção de uma interpretação sólida dos problemas, para a realização de ações que possam efetivamente transformar a situação, ou seja, a criação de novos instrumentos de avaliação não resultará em ações práticas para se promover uma educação de qualidade. São inúmeros os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública. Os fatores que proporcionam resultados negativos são diversos. Um exemplo disso são as crianças que se encontram no 6º ano do ensino fundamental e não dominam as habilidades de ler e escrever. As avaliações implantadas pelo governo para avaliar a educação brasileira, algumas referenciadas no início deste texto, apresentam números que nos levam a diagnosticar a má qualidade do ensino no Brasil. No

movimento “Todos pela Educação” ficaram definidas algumas metas a serem alcançadas até 7 de setembro de 2022. São elas:

- a) todo indivíduo com idade entre 7 e 17 anos deverá estar na escola;
- b) todo indivíduo com idade de 8 anos deverá dominar a leitura;
- c) os alunos deverão ter acesso a todos os conteúdos correspondentes à sua série;
- d) todos os alunos deverão concluir as etapas de estudo (fundamental e médio);
- e) garantia de investimentos na Educação Básica.

Essas metas gerarão, possivelmente, medidas que poderão combater os índices de baixa qualidade de ensino, mobilizando a sociedade para a importância que a educação exerce e que a sociedade exerce sobre ela. Os indicadores e a avaliação mensuram, inclusive, a metodologia da prática de ensino. As condições materiais e físicas da Escola, as condições de trabalho do Professor e sua formação, o papel da Gestão Escolar e a realidade socioeconômica e sociocultural sofrem o controle da verificação e a avaliação da qualidade de ensino.

OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM DE QUALIDADE

De acordo com Pretto (2006) e Souza (2010), existem fatores que fazem obstáculo para uma aprendizagem significativa, levando o educando ou uma comunidade ao abandono, evasão escolar, reprovação e/ou baixa qualidade de ensino. Descrevemos aqui alguns desses obstáculos:

- Escassez de professores qualificados: os sistemas de educação são complexos e são influenciados por inúmeros atores. Mas nenhum sistema de ensino é melhor do que seus professores. A ausência de professores, combinado com o absentismo e a falta de qualificação, é um dos principais obstáculos para a aprendizagem. É necessário existir professores com remuneração adequada e que estes sejam respeitados em suas comunidades. Os professores devem ter oportunidades de capacitação e desenvolvimento profissional contínuo;
- falta de materiais de aprendizagem: livros didáticos desatualizados, falta de bibliotecas com variedades de títulos, obras didáticas que são frequentemente compartilhadas por seis ou mais alunos, ausência de pastas de trabalho, folhas de exercícios e outros materiais essenciais para ajudar os alunos a aprender suas lições e autonomia em trabalhos extraclasse: infelizmente, esta é a realidade de docentes que exercem a profissão no território brasileiro. Os professores também precisam de materiais para ajudar a preparar suas aulas a fim de compartilhar com seus alunos e

orientar as aulas. A exclusão digital persistente e acesso desigual às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm implicações graves para a educação. As TDIC's, quando bem utilizadas e mediadas, podem transformar não só a instrução, mas também o processo de aprendizagem. Em relação as TIDC's, ainda é necessário capacitar professores e alunos;

- base fraca na primeira infância: uma proporção significativa de crianças não se beneficia com programas de educação para a primeira infância, que é a educação infantil, o que pode comprometer seu desenvolvimento cognitivo e sua preparação para a escola. Por isso, a importância do investimento na educação infantil;

- educandos com dificuldades de aprendizagem: alunos com dificuldades de aprendizagem são esquecidos na sala de aula. Muitas vezes resistem na escola por muitos anos e simplesmente desistem, por falta de motivação e orientação. As escolas de educação básica precisam dar atenção ao rendimento e ao aprendizado significativo desses alunos;

- ambientes familiares difíceis: circunstâncias de vida desafiadoras e famílias desestruturadas afetam o aprendizado de uma criança de muitas maneiras. Quando as famílias não têm eletricidade, água em casa, sobretudo nas zonas rurais, as crianças têm menos horas disponíveis para estudar e aprender. Quando suas casas não têm livros ou outro material de leitura, elas praticam menos e esquecem mais. Durante as férias escolares, a falta de incentivo ao lazer cultural e à leitura faz a criança se afastar de um aprendizado significativo. Quando faltam, aos próprios pais, habilidades, tempo e formação escolar para estudar com as crianças, isso compromete o aprendizado delas. Outros fatores, como um ambiente familiar estressante ou violento pode, também, ser um obstáculo à aprendizagem de uma criança;

- incompatibilidade de competências e de meios de vida de hoje: nossos jovens têm o potencial de alterar o curso da história. No entanto, o ensino praticado em algumas instituições reduz o pensamento criativo ou inibe o modo de pensar divergente. A instituição é rígida e não se adequa às necessidades e talentos individuais. Essa forma de aprendizagem é generalizada. Há uma incompatibilidade entre as competências necessárias no mundo de hoje e as adquiridas pelo sistema de ensino atual. A educação técnica e profissionalizante é específica e estreita, limitando as oportunidades de emprego e trazendo a ameaça futura de as habilidades adquiridas tornarem-se rapidamente obsoletas em um mundo dinâmico e em rápida mutação;

- fome e má nutrição: o impacto da fome sobre os sistemas educativos é grave, mesmo com a

merenda escolar. Quando as crianças estão com fome durante as aulas, elas têm dificuldade de concentração. Fornecimento de refeições escolares e programas de proteção social com foco nas necessidades das crianças podem garantir que nenhuma criança esteja com fome na escola;

- sistemas ineficazes para avaliar o desempenho dos alunos: não podemos melhorar facilmente o progresso dos alunos sem mensurá-lo. Os sistemas de educação devem acompanhar de perto a forma como os alunos estão aprendendo, a fim de oferecer o suporte correto, antes que seja tarde demais. Além disso, as avaliações, muitas vezes, são utilizadas indevidamente, e não como um meio adequado para identificar maneiras de ajudar os alunos a melhorar sua aprendizagem. Temos de ter melhores maneiras de fazer um balanço, de saber se as crianças estão aprendendo e usar as informações para dar apoio e utilizar recursos para encontrar soluções eficazes e dirigir o ensino para uma educação de qualidade.

Esses são alguns dos fatores extraescolares e intraescolares que podem afetar as escolas de forma significativa, que estão aqui para provocar uma reflexão a respeito de como impactar a sociedade para que aconteça uma mudança real na qualidade de ensino. O que buscamos, constantemente, é uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para proporcionar o ensino e a aprendizagem que, de fato, se concretizem com uma proposta político-pedagógica aliada e estruturada à uma pedagogia crítica capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, e – como na concepção de Paulo Freire (1989) – seja uma escola justa e igualitária. Para tal, temos de proporcionar um ambiente social que valorize a cultura, a educação e a formação do cidadão.

O que conseguimos verificar, até agora, é que o tema qualidade na educação é complexo, pois para consolidar-se como conceito, ele permeia vários setores sociais, econômicos e culturais com interesses diversos e até antagonicos. Na visão da Organização das Nações Unidas - ONU (2003), qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável. Mas, em momento algum essa visão separa qualidade da quantidade. O fato é que, viver uma educação de qualidade no Brasil, ainda é algo para poucos. Precisamos edificar uma "nova qualidade", como dizia o educador Paulo Freire, que possa, de fato, acolher a todos. Qualidade significa melhoria da perspectiva de vida das pessoas, de forma justa e igualitária, de acordo com o trabalho realizado e valorizado.

Na educação, a qualidade está ligada diretamente à qualidade de vida da sociedade, a partir da comunidade escolar. As condições

oferecidas na educação só poderão ser adequadas se a qualidade do professor, do aluno e da comunidade for tão boa quanto às condições propiciadas. Assim, a educação de qualidade deve procurar um objeto educacional de relevância para produzir a melhor construção do saber. Ela tem de ser eficaz e eficiente, além de ser efetiva e construída em uma sociedade que busca a melhoria para todos.

Vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades, fadada por problemas que transcendem às diferenças e às desigualdades. Uma sociedade em que muitos indivíduos são preteridos de participação econômica, social, política e cultural. Porém, se a cultura de um povo é democrática e ele atua nas decisões políticas, é provável que sua política educacional respeite as sugestões e as aspirações da população em seus diferentes níveis econômicos, sociais, políticos e culturais.

A escola que temos hoje, infelizmente, ainda carrega como prática e estrutura conceitos que podemos considerar secular, mantendo processos de relações individualizadas que promovem a exclusão, que questionam e que não está preparada para as diferenças e que leva, muitas vezes, ao fracasso escolar. É preciso refletir em todos os sentidos da educação, pensar e construir novas condições para mudar essa realidade, para dar acesso à população ao conjunto de saberes pertinentes ao núcleo escolar, sem distinção às diferenças. Assim, para orientar nosso trabalho, vamos compreender como funcionam as políticas públicas no geral e conhecer, aos poucos, as Políticas Públicas Educacionais para alavancar a qualidade na educação. Os autores Lowi (1964) e Azevedo (1997), percebem os três tipos de políticas públicas:

- políticas públicas redistributivas, que consistem em redistribuição de recursos, renda, equipamentos e serviços públicos, que pode acontecer através de programas públicos para atender a população em sua diversidade;
- políticas públicas distributivas, que estão presentes nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Essas políticas públicas, dizem respeito à oferta de serviços públicos, materiais e equipamentos que atendem ao funcionamento da cidade, mas sempre é realizada de forma pontual de acordo com a demanda local;
- políticas públicas regulatórias, que estão diretamente ligadas na elaboração das leis que autorizarão os governos a perpetrarem, ou não, determinadas políticas públicas redistributivas ou distributivas.

Se as políticas públicas redistributivas e distributivas fazem parte das ações do poder executivo, a política pública regulatória é parte efetiva do campo de ação do poder legislativo. Esses

três tipos de políticas têm o intuito de corroborar para a construção das Políticas Públicas Educacionais, entre outras políticas. As políticas públicas educacionais estão ligadas a tudo o que um governo faz, projeta, idealiza ou deixa de cumprir em educação. Entretanto, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais têm um foco mais específico no desenvolvimento e regulação da educação que, em geral, se dedica às questões escolares. Podemos dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar, que podemos examinar aqui é um sistema educacional subordinado as aspirações da sociedade e que devem ser expressos por aqueles que formulam as políticas educacionais. Seus pressupostos são a universalização do acesso, a igualdade e a qualidade, que se faz presente através da legislação educacional.

Assim, a regulamentação e a discussão de uma reforma na legislação educacional e nas políticas públicas que a abrange têm ganhado espaço de destaque na literatura educacional e nas rodas de intelectuais, com o debate sobre as políticas públicas para uma educação de qualidade, uma vez que, em grande parte dos países do mundo, vêm se implementando reformas no âmbito da organização do currículo, gestão e financiamento dos sistemas de ensino. Isto acontece devido às grandes mudanças ocorridas no âmbito econômico, social e político e que incluem processos como a globalização, as transformações no mundo do trabalho, da tecnologia, da comunicação e no mundo da informação, além das mudanças sociais que reconfiguram a realidade em todas as partes do mundo.

O atendimento educacional é feito pelo poder público em todas as suas instâncias federativas (União, estados e municípios), sem contar com as instituições privadas que integram os respectivos sistemas de ensino. Quando falamos em políticas educacionais, tratamos do ambiente escolar como ambiente de ensino-aprendizagem. Um ambiente próprio para realização das atividades educacionais, um meio em que um grupo distinto de atores irá promover o processo educacional, delimitado por um sistema que é fruto de políticas públicas. A escola é esse espaço. Seus atores, que trabalham em comunidade, articulam partes distintas nesse sistema. São eles: alunos, professores, corpo de funcionários, pais e comunidade no entorno da escola e Estado. (Moura, 2006).

Ainda segundo o mesmo autor, o espaço é definido pela política pública educacional, mesmo sabendo que educação vai além do ambiente escolar, pois cada núcleo social, frequentado pelo aluno, é lugar de aprendizado: família, escola, rua, espaço religioso, eventos culturais, entre outros.

Todos eles influenciarão a dinâmica do viver, do ser, do conhecer, do fazer no processo de aprendizagem e descoberta do mundo. Porém, o espaço escolar traçado pelas políticas públicas educacionais, é o espaço formal para construção deste conjunto de saberes. Aqui, chegamos ao ponto em que este sistema irá pensar o formal e prospectar a qualidade de ensino. O espaço estruturado por indivíduos e bens materiais para construção e manutenção do processo ensino-aprendizagem deverão contar com as seguintes peças: espaço predial, contratação profissional (professores e corpo de funcionários), formação docente, trabalho de formação continuada do docente (qualificação), plano de carreira, valorização do profissional, matriz curricular, gestão escolar, avanços tecnológicos, entre outros aspectos e pontos importantes influenciados pela sociedade para o andamento desta instituição. Afinal, essas políticas precisam ser moldadas de acordo com o crescimento e evolução da sociedade, para atingir uma educação significativa e de qualidade.

É por esses fatores que existe a necessidade em se discutir políticas públicas. Os governos devem transformar e reformular suas políticas de acordo com seu tempo, para que o sistema acompanhe, com mais naturalidade, as necessidades de uma sociedade para atuar na formação de seu cidadão. A escola que conhecemos hoje pode ser considerada “jovem”, isto é, não tem mais de 150 anos. Atualmente, apesar de ainda presenciarmos a desigualdade, a escola é espaço, segundo suas políticas, para todos os grupos sociais, garantido pelo Estado, disseminador da cultura comum e universal acumulada na experiência de cada indivíduo.

Para Moura (2006), cabe ao Estado formular as políticas públicas que irão construir e nortear esse espaço escolar. O tempo todo, a cultura humana passa pelas mais profundas transformações. A revolução tecnológica, por exemplo, exige um conjunto significativo de novos saberes. Desta forma, cabe ao Estado, diante destas transformações, reformular suas políticas educacionais, para acompanhar essa transformação social. Diante da necessidade de pensar as tendências, perspectivas e dinâmicas desencadeadas nas políticas educacionais contemporâneas para melhoria da educação, o desafio se torna ainda mais complexo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS PARA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Até o momento, constatamos que a educação, como direito à cidadania e ao bem social, é de responsabilidade do poder público e que cabe à sociedade exercer fiscalização sobre a oferta de educação em todos os seus níveis e modalidades.

Para Pereira (2008), da mesma maneira, a direção da política educacional gerenciada pelo Estado tem de tomar o rumo da garantia da igualdade, tanto de condições quanto de oportunidades e de concreta democratização do espaço escolar.

Partindo desses pressupostos, podemos refletir sobre qual a forma de aparelhamento da educação que realmente nos leva à realização da democratização educacional e da sua qualidade. E alguns fatos devem ser considerados: apesar de termos todo empenho que possa parecer, ao avaliar e planejar o sistema educacional, ofertando ensino de diversos níveis e modalidades, o nosso atendimento educacional é muito falho e precário.

Por meio de diferentes instrumentos, governos e sociedade, auxiliados por diferentes instituições e critérios, têm se avaliado a educação e o sistema de ensino. O que podemos verificar é que, ainda nos dias de hoje, permanece o analfabetismo, mesmo que funcional. Presenciamos, também, que nem todas as crianças de 7 a 14 anos estão na escola: o atendimento da educação infantil é baixíssimo; o do ensino médio não chega nem à metade dos jovens em idade própria; e, quanto à educação especial, ainda não temos estatísticas suficientes de quantos alunos deveriam ser atendidos. O ensino superior, em paridade com o Estado, é atendido, principalmente, em escolas privadas, dependendo da região do país. (PNE - 2014).

Ainda há muito que pensar e discutir para promoção de políticas públicas educacionais que alcancem as necessidades de crescimento no país e a qualidade pretendida para a educação. Convivemos, ainda, com altos índices de reprovação e evasão, tanto por causas extraescolares como intraescolares. Os salários dos profissionais da educação são baixos e as condições materiais e físicas das escolas deixam a desejar. Os cursos de capacitação continuada e cursos de formação para docência ainda não atingem o número suficiente de profissionais.

Aprofundando nos problemas, diversos estudiosos concluíram que, no Brasil, desde a década de 1970, existem problemas com a instauração de um sistema nacional de educação. Não existe um sistema nacional onde se possa garantir o conjunto das escolas, níveis e modalidades onde se possa obter uma “unidade na diversidade”. (Pretto, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo privilegiou aos municípios a oferta da educação básica, mas manteve seus próprios projetos de presença junto aos municípios e às unidades escolares, como a Alfabetização Solidária, Programa de Alfabetização na Idade Certa,

Programa de Dinheiro Direto da Escola (PDDE). Então, estados municipalizaram escolas com a primeira fase do ensino fundamental em nome do cumprimento da LDBEN. Outrossim, boa parte das suas escolas tem necessidades de manutenção supridas pelos municípios. Ao mesmo tempo, estes mantêm, direta ou indiretamente, instituições de ensino superior, ainda que não garantam a ampliação necessária de oferta na educação infantil.

É importante destacar sobre os municípios que a Constituição de 1988 foi uma constituição municipalista. A partir dela, o município foi reconhecido como ente federativo em pé de igualdade com os estados. Com esse reconhecimento, foi dada uma progressiva descentralização da execução das políticas sociais – saúde, educação, habitação, saneamento, entre outros, para administração dos municípios. Em nome da autonomia, estados, municípios e escolas passaram a assumir responsabilidades ampliadas, embora antes dessa municipalização tenham participado das definições das políticas para tais campos de serviços públicos. É importante notar que, com essa descentralização, muito teve que se adaptar, reformular e estruturar, o que resultou em diferentes impactos que serão verificados mais à frente.

Essa descentralização progressiva para o atendimento educacional nos municípios deixou, por alguns momentos, escolas abertas à interferência tanto do governo federal quanto estadual, quando algum projeto lhes interessa, principalmente quanto ao financiamento desses projetos, programas e outros, pois os municípios muitas vezes não possuem independência financeira suficiente para abarcar esses projetos, assim a esfera federal, por meio de diferentes programas, ainda faz essa ingerência, sempre preocupados com a qualidade do ensino oferecido e sua infraestrutura.

Mesmo que no campo da educação, por diferentes motivos, essa municipalização tenha permanecido em certa dubiedade na Constituição de 1988, dado que se fala de sistemas municipais, mas só se atribui aos estados e à União a competência legislativa, a Lei n. 9.394/96 ajusta esta ambiguidade ao declarar a possibilidade da criação de sistemas municipais de ensino. Ainda assim, como colocados apenas como possibilidade, muitos municípios não adequaram seus sistemas educacionais. Ocorreu uma perda na criação do sistema nacional de educação, bem como, muitas vezes, a perda da qualidade. Assim, movimentos organizados, bem como a produção acadêmica, voltaram seus esforços à implantação de políticas de educação no domínio dos municípios. Com isso, podemos dizer que a ideia de sistema de ensino vai assumindo progressivamente um caráter local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Francisco Matos. Introdução à teoria do planejamento. In: FERREIRA, Roberto Tatiwa. **Planejamento e gestão do desenvolvimento regional**. Belém: UFPA, 2004. Núcleo temático, v. 1.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)**. Secretaria. Brasília, 2001, v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (1997)**. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental**. Brasília: Inep, 2003.
- DIRETOR do Instituto Paulo Freire abre COEB 2013. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=7993>>. Acesso em: 23 maio 2015
- FEITOSA, R. M. M. **A Utilização dos indicadores: desenvolvimento da educação (PDE)**. São Paulo: 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da LDB**. São Paulo: Saraiva, 1996.
- GOMES, Antonio José; NETO, Marcelo S. **Políticas públicas em educação: reflexões histórico sociais**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_8_2002.pdf>. Acesso em: jan. 2015.
- LIBÂNEO, Jose C. **Organização e gestão de escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LOWI, Theodore. **American business, public policy, case studies and political theory**. World Politics, 16 jul. 1964.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- MEC. **Documento Base** – Documento Final. CONAE.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilsa Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhos com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- OLIVEIRA, J. B. A; CASTRO, Cláudio M. **Relatório Telecurso**. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2001.
- PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al.(Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PRETTO, Nelson De Luca. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, v. 2, p. 10-27, 2006. Disponível em: <https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=388>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educ.**

rev. [online], 2010, n. 36, p. 95-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a08n36.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1994.



Anna Caroliny Lima Kecek Ruiz

Técnica em Nutrição e Dietética (2006) pela Escola Técnica Estadual Presidente Vargas. Licenciada em Educação Física (2009) pela Universidade de Mogi das Cruzes. Bacharelado em Educação Física (2010) pela Universidade de Mogi das Cruzes. Licenciada em Pedagogia (2012) pela Universidade Nove de Julho. Pós Graduada em Psicopedagogia (2015) pela Universidade Brás Cubas. Licenciada em História (2018) pelo Centro Universitário de Jales. Pós graduada em Psicomotricidade (2020) pela Faculdade Educamais. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

PROTAGONISMO: AS METODOLOGIAS ATIVAS E O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

ARLETE NOGUEIRA DOS SANTOS BRAGA

RESUMO: Esse artigo busca reflexões a respeito da inserção de novas práticas na educação que coloquem o aluno em lugar de destaque no processo ensino e aprendizagem, garantindo a construção de saberes sólidos e transformadores da realidade. Fazer do aluno protagonista tem por objetivo incentivá-lo para que aprenda de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. Trabalhar com as metodologias ativas em sala de aula tem como resultado a transformação na forma em que alunos e professores concebem o aprendizado. Ao proporcionar que o aluno pense de maneira diferente, ele automaticamente desenvolve habilidades relacionadas a autonomia, aptidão em resolver problemas, colaboração, confiança, protagonismo, senso crítico, empatia, responsabilidade e participação. Faz-se necessário novas práticas de ensino nas escolas, nas quais os alunos não apenas ocupem o papel de espectadores, e enquanto protagonistas, criem seus próprios saberes.

Palavras-chave: Protagonismo, Autonomia, Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é o principal objetivo do professor, uma vez que adentra a sala de aula. Não há alegria maior que ver seu aluno aprender e apreender o mundo pelo qual está cercado. É papel do professor, conhecer a toda a comunidade educativa e os setores com ela envolvidos: o bairro em que está inserida a escola, os personagens atuantes nos diferentes espaços bem como seus campos de atuação e a realidade vigente dos protagonistas do processo: os alunos.

Essa realidade é o ponto chave do processo de ensino e aprendizagem, pois conhecê-la permite ao professor a problematização e a contextualização dos conteúdos, aproximando os novos saberes da vivência dos educandos de forma que aprendizagem converse com a realidade na qual o aluno ocupa o lugar central do processo – o de protagonista dos próprios saberes. E qual é então, o papel do professor? Para o educador e professor, patrono da educação brasileira, Paulo Freire, o professor ocupa o papel de mediador dos saberes, através de uma ação dialógica que permite ao aluno se expressar enquanto constrói seus próprios saberes. É de fundamental importância que o professor esteja em constante processo de formação e autoformação.

A busca por novas possibilidades educativas é que permite ao professor praticar *ação-reflexão-ação*, onde o resultado direto dessa prática reflexiva é o aprendizado dos alunos.

Ainda segundo Paulo Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente ingênua vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. Com base nessa compreensão, ao conceito de reflexão ele acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente. Segundo Freire (2001), a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Estar em constante busca, ser curioso e ao mesmo tempo crítico frente a realidade da escola são características que mostram a inquietude do professor e sua busca por qualidade de ensino. O

uso das metodologias ativas e a implementação desta prática pedagógica em sala de aula, são sinais de que o docente anseia por novas possibilidades e, sobretudo, tem por objetivo a equidade entre os alunos, respeitando a diversidade de tempos e realidades.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Utilizar as metodologias ativas em sala de aula é um processo trabalhoso, uma vez que demanda um olhar individualizado para cada aluno, considerando que pessoas diferentes aprendem de modos e formas e diferentes.

Ao planejar e implantar práticas pedagógicas baseadas nas metodologias ativas, o professor emerge como figura central na construção de cada um desses elementos. O sucesso dessas metodologias depende das características e do comportamento exercido pelos docentes – até que ponto o professor está predisposto a se reconstruir e se reinventar? É necessário que o professor esteja aberto a um replanejamento constante e que ele possa prever diferentes resultados para as ações propostas.

Isso porque, uma condição para colocar o aluno num ambiente ativo é que o professor assuma a postura de facilitador do aprendizado, em vez de único provedor de conhecimento. Assim, para desempenhar a função de tutor ou mentor de uma turma, é necessário que o professor deixe a posição central e focal da sala de aula e promova a discussão e o debate entre os estudantes; que ele estimule a troca de informações e ideias, em vez de fornecê-las diretamente. Tal posicionamento pode criar controvérsias e questionamentos do tipo: “como o aluno vai aprender se eu não ensinar”? E é aí que entra o papel da escuta.

As metodologias ativas permitem que o aluno esteja inserido no processo de escolha dos conteúdos e é o professor, diante de seu vasto conhecimento enquanto especialista da educação, que vai se debruçar diante das preferências da turma, verificando quais conteúdos devem ser aprofundados, propiciando que a aprendizagem seja significativa.

Assim, para que as metodologias ativas sejam aplicadas de forma efetiva é essencial que haja a escuta atenta do professor, através da qual ele conhece as hipóteses criadas pelos alunos e consegue endossar quando estão corretas ou redirecionar, indicando novos caminhos quando essas mesmas hipóteses necessitam de alinhamento.

Podemos entender então que o papel do professor enquanto facilitador é de: estimular a discussão entre os alunos, manter o foco em

informações e conteúdos importantes, evitar lacunas de conhecimento, promover associações entre informações novas e as já absorvidas, relacionar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, corrigir ideias, prover informação quando os alunos apresentarem dificuldades de expor suas ideias ou quando houver oportunidade para aprofundar a discussão.

O trabalho com as metodologias ativas permite ao professor uma observação da turma que vai além dos resultados finais. O professor percebe quais alunos não estão envolvidos nas atividades propostas e através do diálogo e da escuta, consegue incentivar individualmente além de fornecer feedback frequente, ajudando o estudante a buscar e a identificar as melhores estratégias de estudo para si. Quanto maior for o conhecimento do professor dentro da sua área de atuação, maiores as chances de sucesso na aplicação das metodologias ativas.

A PRÁTICA DOCENTE E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Voltando ao já apresentado conceito de *ação-reflexão-ação*, é necessário que em sua trajetória rumo a implementação das metodologias ativas em sala de aula, o professor esteja preparado para a constante avaliação dos resultados e esteja disposto a redirecionar as ações sempre que necessário.

Segundo Paulo Freire, é a análise constante da realidade que permite ao professor conhecer seu entorno, sua comunidade, suas famílias e seus alunos de forma integral, de modo que as propostas caminhem no sentido de ampliar as aprendizagens de maneira significativa e constante. Para ele

[...] Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir.[...](FREIRE, 2020, p. 08)

É um grande desafio da nossa prática, desvencilhar a realidade do chamado ensino verbalista, centrado na ininterrupta transmissão de

informação, onde o professor fala mais e escuta menos. Reduzir o ensino a esse formato diminui consideravelmente as possibilidades de interação da turma. O processo de construção de conhecimento é baseado em muita análise e reflexão. É necessário, sobretudo, ouvir os alunos com uma escuta ativa, com interesse verdadeiro sobre o que eles querem comunicar e a partir daí, direcionar as ações.

A escuta deve funcionar como norte, mas não deve ser um fim nela mesma. Quando optamos pelo trabalho baseado no interesse do aluno, não podemos negligenciar o compromisso docente de promover a aprendizagem e ampliar os saberes. É necessário ofertar temas que acrescentem aos interesses identificados e aumentem a curiosidade dos educandos contribuindo com o seu processo de aprendizagem. Para tanto, o professor deve ter um papel ativo, e uma postura de constante análise da realidade, entendendo que a aprendizagem é parte de um processo de busca de equilíbrio na relação professor/aluno.

Neste processo é preciso criar condições para que os alunos reflitam antes de mergulhar nos novos conceitos apresentados, trazendo questionamentos e contrapontos para provocar e preparar os alunos, instigando a curiosidade inerente através da qual se criam as bases para a aprendizagem significativa.

EXEMPLOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Seguem alguns exemplos de metodologias ativas que podem facilmente fazer parte do planejamento docente, transformando a aula em um processo criativo e significativo que resulta em aprendizagens duradouras e prazerosas para os educandos.

- a. Aprendizagem invertida ou sala de aula invertida
- b. PBL – *Project Based Learning* (aprendizagem baseada em problemas)
- c. TBL – *Team Based Learning* (Aprendizagem entre Times)
- d. Rotação por estações
- e. *Design Thinking* ou Aprendizagem Investigativa
- f. Aprendizagem por pares (*peer to peer*)
- g. Cultura *Maker* – Movimento Faça você mesmo

Os sites <https://www.geekie.com.br/> e <https://novaescola.org.br/> trazem informações significativas sobre os modelos apresentados, além do passo a passo detalhado de como implementar essas metodologias em sala de aula de modo a posicionar o aluno no centro do processo ensino e aprendizagem, ocupando o papel de protagonista na aquisição de novos saberes.

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Sobre a avaliação no contexto das metodologias ativas, a especialista em gestão da educação Marcela Lorenzoni, traz relevantes contribuições, ampliando a perspectiva do processo avaliativo e oferecendo novas possibilidades de ação.

[...] Avaliação não é sinônimo de prova. A avaliação escrita com a qual estamos acostumados é apenas uma dentre muitas formas de avaliar as aprendizagens; seja de cunho diagnóstico, formativo ou somativo, a avaliação deve demonstrar o resultado obtido ao longo de um processo. Por mais que a avaliação formal/tradicional tenha seu papel ao apontar quais conteúdos foram ou não absorvidos, é preciso admitir o quão desafiador é compreender o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de uma questão de múltipla escolha. Para isso, precisamos diversificar nossas evidências de aprendizagem. Evidência pode significar tudo o que possa ser guardado e exposto para a apreciação de um terceiro: uma prova, sim, mas também uma produção artística, um vídeo, uma gravação, uma imagem, um texto, um experimento. Ou seja, aquilo que estudantes falam e fazem também são estratégias válidas de avaliação. [...] (Lorenzoni, 3 de dezembro de 2018)

Ainda segundo a especialista, merecem destaque alguns modelos de avaliação utilizados no contexto das metodologias ativas:

[...] Rubrica para autoavaliação

A rubrica é uma ferramenta incrível para promover a autoavaliação de cada estudante, destrinchando uma tarefa em diferentes expectativas de desempenho e pedindo que eles reflitam sobre sua prática – o foco sai do resultado final e passa ao processo de aprendizagem em si. Podem ser avaliadas as dimensões de esforço e dedicação, proficiência ou avanço pelas etapas de uma atividade, habilidades exercitadas e assim por diante.

Deve-se considerar que cada nova atividade, exige uma nova rubrica e sua elaboração deve contemplar os seguintes aspectos: uma descrição compreensível e detalhada da tarefa a ser executada (a pessoa que a recebe tem que saber exatamente pelo que está sendo avaliada e o que se espera dela) e uma escala que descreva os

diferentes níveis de desempenho de maneira gradativa. Acima de tudo, a rubrica deve ser aplicada com caráter formativo, possibilitando que o professor dê feedbacks e orientações individuais e que o próprio aluno tenha clareza de como melhorar.

Feedback 360°

A avaliação ou feedback 360° é uma prática que migrou de empresas inovadoras para as escolas e nada mais é que uma forma estruturada, segura e saudável de se discutir o desenvolvimento de cada pessoa ao longo de um projeto ou determinado período de tempo.

A primeira etapa pode ser aplicada de forma escrita ou com um formulário digital. Ela consiste em uma autoavaliação e na avaliação de seus pares. Para isso, é importante haver perguntas direcionadoras que garantam uma reflexão construtiva e empática. (Lorenzoni, 3 de dezembro de 2018)

É importante que o professor garanta a socialização das avaliações em um espaço dialógico e previamente estruturado para que cada membro da turma possa se expressar livremente contando com o respeito de todos e com a mediação do professor, que finaliza a ação ouvindo os pareceres com relação ao trabalho desenvolvido no coletivo.

Em ambas as técnicas avaliativas acima, tiramos o estudante do papel passivo de quem recebe uma nota e começamos a promover seu autoconhecimento, mentalidade de crescimento, empatia e responsabilidade. A avaliação também reforça seu papel formador, sendo usada para direcionar e ampliar o desenvolvimento, em vez de ser apenas a conclusão definitiva de um processo já encerrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo contexto escolar exige mudanças de mentalidade, de rotinas e de metodologias de professores, educadores e até de estudantes. Além de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas estimulam toda a comunidade escolar a adotar inovações cada vez mais envolventes em sala de aula.

Há um consenso muito importante quando o assunto é inovar: as aulas expositivas têm sua importância e não vão desaparecer com as novas tecnologias e metodologias de ensino. Além de consenso, isso é um fato. Porém, é possível que essas aulas sejam, já hoje, apenas uma herança de um ensino calcado em um paradigma tradicional que deixou de acompanhar a realidade do aluno há algum

tempo. Essas aulas continuam por aí, e nosso desafio enquanto educadores é articular os saberes que já possuímos com rotinas, dinâmicas, metodologias e práticas ativas que ajudem estudantes a construir seus próprios conhecimentos, de forma prazerosa, assertiva e significativa.

É urgente a percepção do lugar ocupado pelos alunos atualmente e que papel eles desempenham. São cada vez mais os protagonistas de seu processo de aprendizagem, capazes de buscar informações e formar suas próprias opiniões a respeito dos mais diversos assuntos. E para lidar com este novo corpo discente, o professor precisa entender que uma abordagem carregada de tradicionalismos e práticas antigas pode causar o desinteresse de toda a turma. É essencial que o professor esteja preparado para construir novas práticas pedagógicas que contem com a participação ativa dos alunos, através da escuta e olhar atentos, criando um ambiente de aprendizagem mútuo, onde os alunos apreendem e interpretam, de forma mais significativa, o mundo ao seu redor e o professor aperfeiçoe suas práticas pedagógicas, inserindo métodos contemporâneos e atrativos.

Todos ganham com a inserção de novas práticas pedagógicas baseadas nas metodologias ativas: alunos têm liberdade para se expressar e buscar novos saberes e professores ampliam seu olhar frente as novas possibilidades de educar. Toda a sociedade se beneficia com a formação de jovens que possuirão as habilidades do século XXI: comunicação, colaboração e compartilhamento, criatividade e pensamento crítico; e as colocarão em prática, trabalhando para solucionar de forma criativa os problemas que enfrentarem, além de demonstrarem autonomia na busca de soluções inteligentes para os problemas coletivos das sociedades nas quais estiverem inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** – Introdução. Brasília, DF: MEC, 2017.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva-Uni, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as->

metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado. Acesso em 20/03/2021.

_____ Design Thinking: o que é e como usar em sala de aula. **Nova Escola**, 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula>. Acesso em 20/03/2021.

LORENZONI, Marcela. Novas competências pedem novas formas de avaliação. **Geekie**. Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/novas-competencias-nova-avaliacao/>. Acesso 20/03/2021.

_____ Peer to peer: 5 passos para a aprendizagem em pares. **Geekie**. Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/peer-to-peer/>. Acesso em 20/03/2021.

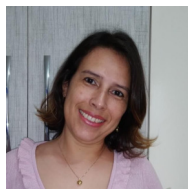
MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira; LEVANDOVSKI, Ana

Rita. AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: PROCESSOS DE FORMAÇÃO. **Dia a dia Educação**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>. Acesso 09/02/2021.

TAVARES, Priscilla de Albuquerque. Metodologias ativas: 12 estratégias para facilitar o aprendizado dos alunos.

Nova Escola, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16889/metodologias-ativas-12-estrategias-parafacilitar-o-aprendizado-dos-alunos>. Acesso em 12/01/2021.

_____ Metodologias ativas: entenda como elas favorecem a aprendizagem. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologiasativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>. Acesso em 01/03/2021.



Arlete Nogueira dos Santos Braga

Formada em nível técnico no curso de Magistério (CEFAM), graduada em História pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

E-mail: arlete.braga@yahoo.com.br



AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA VIDA DE CRIANÇAS E JOVENS

CARLA LIMA ALMEIDA DE COUTO

RESUMO: Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da Arte e suas contribuições na vida de crianças e jovens, tendo como objetivo mostrar o quanto a Arte é fundamental para o desenvolvimento infantil. Arte, mudança social e jovens sempre caminharam de mãos dadas. Envolver os jovens nas artes pode promover uma mudança social positiva e poderosa com inúmeras linguagens. Os jovens podem mudar o mundo de várias maneiras por meio das artes. Quando os jovens interagem com a Arte de maneira significativa e reconhecem seu impacto social e sua importância, eles se envolvem de maneira crítica e reflexiva, quer seja em teatro, as artes das telas, galerias, na escola, nas ruas, online ou em qualquer outro lugar. Estudar, praticar, representar, criar, desconstruir, obliterar e recriar em Arte é uma habilidade com a qual todos os jovens são dotados desde a mais tenra idade, e todas as pessoas são capazes de fazer durante toda a vida.

Palavras-chave: Artistas. Aprendizagens. Mundo. Possibilidades.

INTRODUÇÃO

Os jovens precisam de muitas oportunidades para interagir com a Arte de muitas maneiras diferentes ao longo de suas vidas. A escola não deve ser vista como a única fonte de interação com a Arte na vida dos estudantes; televisão, Internet, telefones celulares, lojas, paredes de aliados e arte pública oferecem oportunidades. Crianças e jovens devem ter pessoas diferentes ao seu redor quando interagem com a Arte, também, incluindo suas famílias, educadores, outros jovens, estranhos, diferentes classes sociais, diferentes níveis educacionais e todos os tipos de diversidades culturais. Quando se ensina Arte essas diversidades passam a fazer parte do processo ensino aprendizagem, como corrobora Richter (2004):

O ensino da arte atua no processo de aprendizagem e desenvolvimento, propiciando à criança a compreensão de sua história como ser humano, estimulando e ampliando a sua percepção do mundo e possibilitando a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico da responsabilidade – aspectos fundamentais para a formação da cidadania e, conseqüentemente, para a construção social (RICHTER, 2004, p.48)

A escola é o lugar ao qual as crianças passam a maior parte do tempo. Um fato que não deixa ninguém indiferente é que, por alguns anos, a educação artística tem sido negligenciada pelo sistema educacional de muitas escolas ao redor do mundo, fazendo com que a Arte/educação seja

necessária, porque as crianças e os jovens podem adquirir uma gama de habilidades e rotinas mentais que estão em harmonia com a natureza do ser humano e, por sua vez, são essenciais para o aprendizado de qualquer disciplina escolar. Isso é útil para todos os alunos, por isso é uma ótima maneira de abordar a diversidade na sala de aula.

A ARTE E SEU PAPEL

A linguagem artística desempenha um papel maior do que pensamos na educação das crianças. Além de estimular a aprendizagem de outras disciplinas, como leitura ou matemática, trabalhos dentro das propostas de pintura, desenho ou modelagem são atividades essenciais para o desenvolvimento da percepção, da motricidade fina, do convívio social, bem como de outras inúmeras capacidades inerentes ao ser humano.

A Arte, infelizmente relegada a segundo plano por muitas famílias e escolas em nosso país, está longe de ser um luxo supérfluo na educação das crianças. Várias investigações têm mostrado que a arte desempenha um papel essencial, não apenas no desenvolvimento das crianças, mas também na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

De acordo com Buoru (1998, p.33):

Ao expressar-se por meio da Arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que antecede e norteia sua conduta.

Pintar, desenhar, tocar um instrumento musical, modelar, cantar ... são atividades básicas para o desenvolvimento biológico, educacional e emocional das crianças. Através delas aprendem a explorar o ambiente que os rodeia, adquirem consciência de si próprios e dos outros. Suas contribuições podem ser agrupadas nas seguintes áreas:

- **Desenvolvimento pessoal:** as atividades artísticas proporcionam oportunidades de expressão da criatividade, de autodescoberta; aumentar a autoestima e o autoconceito. Cada obra de Arte gera na criança que a cria a sensação de ter conquistado.
- **Desenvolvimento social:** é potencializado à medida que a criança aprende a cooperar em um trabalho artístico realizado em grupo. As crianças têm consciência da sua contribuição pessoal para o trabalho coletivo e também adquirem o sentimento de pertença a um grupo.
- **Desenvolvimento físico:** os músculos mais pequenos, a coordenação olho – mão, a lateralidade e o sentido do ritmo são desenvolvidos graças às várias formas de expressão artística.
- **Desenvolvimento da linguagem:** a Arte é uma forma de expressão que não se baseia na habilidade verbal, no entanto, a linguagem e o vocabulário das crianças sofrem um enorme desenvolvimento à medida que as crianças falam sobre seu trabalho. Além disso, o desenho contribui para o desenvolvimento da escrita dos mais pequenos.
- **Desenvolvimento cognitivo:** os benefícios da Arte são especialmente perceptíveis em áreas como representação simbólica, relações espaciais, números e quantidades, , série, classificações, etc.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009):

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Como as crianças, os jovens também podem aprender como criar, criticar, observar e se envolver com a Arte. Criar arte é uma forma de aprender e fornecer ferramentas, espaços e atividades para os jovens, que poderão mudar o mundo.

O ENSINO DAS ARTES

Estudando a Arte é possível fazer uma ressignificação da realidade, uma vez que, a troca de experiências que ocorre nas escolas mostra que cada pessoa compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento.

Pode se dizer que o indivíduo que não possui um contato direto com a Arte, terá uma experiência de aprendizagem limitada, pois,

Escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Apenas um ensino criador pode favorecer a integração entre a aprendizagem racional e estética. (PCN'S de Artes 1997; p.39)

De acordo com Freire (1996):

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida. (FREIRE, 1996, p.17).

Segundo Ferraz e Fusari (1993)

O trabalho educativo em arte deve apresentar grande vitalidade e dinamismo, acrescido de processos criativos, pois se faz de uma forma interativa entre criança-adulto-ambiente natural e cultural. Mas ainda, os modos de entender a relação professores-alunos e ensino-aprendizagem são compartilhados pelas linhas de ação educativa das várias linguagens expressivas (visual, sonora, dramática, corporal, audiovisual, verbal, poética). (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.111)

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo contínuo onde aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, as aulas de Arte podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

Ferraz e Fusari (2009, p.104) contribuem ao dizer que:

[...] o professor deve saber unir as problemáticas das práticas escolares na área artísticas com as reflexões e teorias suas e de outros profissionais sobre arte e educação de um modo transformador, criativo e

compromissado com a democratização cultural artística e estética junto aos estudantes. O exercício dessa “práxis pedagógica” com vistas a ajudar a formação artística e estética de estudantes na escola, certamente estará mobilizando o professor de arte a pensar seu trabalho, pesquisar, discutir, com outros docentes e a aperfeiçoar-se. [...]

O mundo é um conjunto de informações, podendo ser visto, por todos os lados, no qual o professor tem como papel importante orientar seus alunos com o que acontece em nossa volta.

Estamos cercados de imagens, fazendo com que a educação em Artes Visuais se torne mais necessário, para ajudar os estudantes a compreenderem e a adquirirem o conhecimento que as imagens nos trazem.

Segundo Rossi (2003),

A leitura de imagem serve para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura. (ROSSI, 2003, p. 19)

A linguagem artística vem se desenvolvendo cada vez mais, pois nossas vidas diárias são cercadas de imagens, músicas de todos os tipos, durante vários momentos.

Segundo Barbosa (2007, p.34)

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2007, p. 34)

As crianças conseguem assimilar melhor por meio das imagens o que os adultos lhe propõem.

Segundo os PCNs (1998):

Reconhecimento da variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais. Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo,

histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc. Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de apreciação das imagens por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.), mobilizando a troca de informações com os colegas e outros jovens. (PCNs,1998, p.67)

A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos. (PCN, 1998)

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe—, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. (PCN, 1998)

Para que haja um ensino qualitativo de Artes nas escolas é necessário que o professor saiba Arte e saiba ser professor de Arte com conhecimentos consistentes, como também com propostas e projetos que aproximem “o aluno do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo acesso aos aspectos mais significativos da cultura, em suas mais diversas manifestações”. (FUSARI E FERRAZ, 1993, p.49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da arte na educação, por meio da educação artística, contribui para o desenvolvimento integral e integral das crianças e jovens. Esta caracteriza-se por enriquecer e dar um grande contributo cognitivo no desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos, tais como o empreendedorismo, a diversidade cultural, a inovação, a criatividade ou a curiosidade.

A finalidade do ensino de Arte na escola não é a de transmitir uma técnica particular, mas sim de desenvolver no aluno o gosto pelas linguagens artísticas e expressar-se por meio dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio artístico que a humanidade vem construindo.

Partindo do pressuposto de que o homem é capaz de empregar inúmeros sistemas simbólicos para se integrar e compreender o mundo que o cerca, a linguagem artística também se constitui de sistemas simbólicos que o indivíduo utiliza para se comunicar e se relacionar com o mundo, dando significado às suas vidas dentro do contexto social, relacionando a consciência subjetiva com os objetos materiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios/ Paulo Freire**. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREITAS, Wagner Abadio de; MELLO, Marcelo de. Colônia Agrícola Nacional de Goiás e a Redefinição nos Usos do Território. **Revista Agrícola**. Goiás. Pág. 55. 2014.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p142.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 144 p.



Carla Lima Almeida de Couto

Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo em 2007. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS

EDNA DOS REIS RICARDO

RESUMO: Esse artigo busca refletir sobre a importância do estudo de uma segunda língua desde uma tenra idade. Nunca é muito cedo para começar a aprender um idioma: é divertido, promove um desenvolvimento saudável e os muitos benefícios cognitivos e sociais duram para toda a vida. Crianças que aprendem outro idioma antes dos cinco anos de idade usam a mesma parte do cérebro para adquirir o segundo idioma que usam para aprender sua língua materna. Os alunos mais jovens também não são inibidos pelo medo de cometer erros, o que às vezes é um obstáculo para os iniciantes mais velhos.

Palavras-chave: Aprendizagens. Benefícios Cognitivos. Desenvolvimento Saudável. Língua Materna.

INTRODUÇÃO

O tempo que um aluno é capaz de dedicar ao aprendizado de um idioma tem uma correlação direta e positiva com o desenvolvimento cognitivo. Sequências mais longas também oferecem a oportunidade para os alunos crescerem junto com o idioma e a cultura adicionais, desenvolvendo uma conexão mais profunda à medida que amadurecem.

Os benefícios cognitivos de aprender uma língua têm um impacto direto no desempenho acadêmico da criança. Em comparação com as que não têm um idioma adicional, as crianças bilíngues melhoraram as habilidades de leitura, escrita e matemática e geralmente pontuam mais alto em testes padronizados.

O bilinguismo é uma exceção e o falar bilíngue é frequentemente associado à noção de perfeição, ou seja, o bilíngue seria uma espécie rara que fala, lê, escreve e compreende duas ou mais línguas de maneira igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros traços que permitam distingui-lo do monolíngue, quando fala uma de suas línguas. No entanto a realidade não é bem assim: estima-se que o bilinguismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e a sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida; por isso, dificilmente o indivíduo é igualmente fluente em todas as línguas e em todos os níveis" (GROSJEAN 1982,1994, apud MELLO,1999, p.18)

As crianças que são expostas desde cedo a outras línguas exibem atitudes mais positivas em

relação às culturas associadas a essas línguas. A experiência de aprender um idioma os apresenta ao mundo de maneiras que, de outra forma, não teriam experimentado.

Ao contrário da crença popular, as crianças pequenas não se confundem com a introdução de vários idiomas ao mesmo tempo. Eles não apenas navegam naturalmente em ambientes multilíngues, mas adquirir um segundo idioma cedo na vida prepara o cérebro para aprender vários outros idiomas, abrindo um mundo de oportunidades para mais tarde.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Nos primeiros anos, as crianças desenvolvem muitas das habilidades da linguagem oral que as ajudam a aprender a ler quando vão para a escola. E eles continuam desenvolvendo habilidades de linguagem durante a infância e a adolescência.

Segundo Barbosa (1997, p. 148):

[...] a criança integra-se em uma sociedade humana, na qual as relações se configuram ativas e dinâmicas, as quais só podem surgir e existir considerando-se a consciência individual como locus da atividade de conhecimento, de criação, de admiração, de valorização. A criança, aqui, não é concebida isoladamente, mas repleta de possibilidades oferecidas por outras pessoas.

O desenvolvimento da linguagem é o processo pelo qual as crianças passam a compreender e comunicar a linguagem durante a primeira infância.

Do nascimento até os cinco anos de idade, as crianças desenvolvem a linguagem em um ritmo muito rápido. Os estágios de desenvolvimento da linguagem são universais entre os humanos. No entanto, a idade e o ritmo em que uma criança atinge cada marco do desenvolvimento da linguagem variam muito entre as crianças. Assim, o desenvolvimento da linguagem em uma criança individual deve ser comparado com as normas e não com outras crianças individualmente. Em geral, as meninas desenvolvem a linguagem mais rapidamente do que os meninos. Mais do que qualquer outro aspecto do desenvolvimento, o desenvolvimento da linguagem reflete o crescimento e a maturação do cérebro. Depois dos cinco anos, torna-se muito mais difícil para a maioria das crianças aprender uma língua.

A maioria das crianças aprende a linguagem auditiva oral sem treinamento formal. Sua experiência com múltiplas interações entre cuidadores e outros nos primeiros 5 anos de vida, em geral, é suficiente para capacitá-la a entender a fala dos outros e falar. Quer parecer que existe uma prontidão biológica que capacita o bebê e a criança pequena a adquirirem linguagem auditivo oral com uma velocidade surpreendente, de modo um tanto independente de qualquer necessidade de treinamento formal. As habilidades comunicativas de ler e escrever, contudo, são obviamente habilidades que elas devem adquirir numa situação de aprendizagem mais formal. (BOONE; PLANTE; 1994, p.24)

A linguagem receptiva (a capacidade de compreender a linguagem) geralmente se desenvolve mais rápido do que a linguagem expressiva (a capacidade de se comunicar). Dois estilos diferentes de desenvolvimento da linguagem são reconhecidos. No desenvolvimento referencial da linguagem, as crianças primeiro falam palavras isoladas e depois unem as palavras, primeiro em frases de duas palavras e depois em frases de três palavras. No desenvolvimento da linguagem expressiva, as crianças falam primeiro em balbúrcios longos e ininteligíveis que imitam a cadência e o ritmo da fala adulta. A maioria das crianças usa uma combinação desses estilos.

De acordo com Oliveira (2008, p.150):

O desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna, enquanto esquecem os outros. Tal

desenvolvimento vai se enriquecer com a formação da capacidade tanto de categorização de objetos, que será a base da denominação e da referência, como de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Este trabalho formativo se prolongará por toda a vida, especialmente por meio da educação escolar e garantirá a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídos.

Perto do final da gravidez, o feto começa a ouvir sons e fala vindos de fora do corpo da mãe. Os bebês estão perfeitamente sintonizados com a voz humana e preferem-na a outros sons. Em particular, eles preferem o tom mais alto característico das vozes femininas. Eles também estão muito atentos ao rosto humano, especialmente quando o rosto está falando. Embora o choro seja o principal meio de comunicação da criança ao nascer, a linguagem começa a se desenvolver imediatamente por meio da repetição e da imitação.

AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Os alunos que estão aprendendo um idioma passam por vários estágios de aquisição da linguagem durante o processo de desenvolvimento da linguagem. Por esse motivo, os estágios de aquisição da linguagem variam e dependem da experiência linguística anterior do indivíduo.

Pesquisas sobre a aquisição de um segundo idioma indicam que os alunos se beneficiam do uso de sua língua nativa. Por exemplo, o uso de uma língua nativa facilita a aprendizagem de uma segunda língua. No entanto, nem todo aluno de idioma é capaz de usar sua língua nativa enquanto aprende um segundo idioma.

O adulto monolíngüe, por já possuir uma matriz fonológica sedimentada, se caracteriza por uma sensibilidade auditiva amortecida, treinada a perceber e produzir apenas os fonemas do sistema de sua língua materna. A criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros menos desenvolvidos e hábitos menos enraizados, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato. (SCHÜTZ, R.2005)

Uma base educacional sólida permite ao aluno lidar e adquirir outro idioma com facilidade. Isso porque eles têm a experiência de aprender em

um ambiente acadêmico. Essas crianças são capazes de transferir o que aprenderam durante o processo de aquisição de uma segunda língua.

Antes da puberdade é o momento ideal para se aprender uma língua, seja ela verbal ou não-verbal. Após essa idade, embora uma pessoa que aprenda algo novo possa comunicar-se bem, a fluência é prejudicada e isso pode dever-se a um funcionamento diferenciado, de acordo com as diferentes idades, de uma parte do cérebro que geralmente não é relacionada a esse tipo de aprendizagem, o giro angular direito, localizado na junção dos lóbulos temporal e parietal. A descoberta surpreende porque geralmente o aprendizado de uma língua é relacionada ao outro lado do cérebro, o hemisfério esquerdo. (CORINA, D.; 2002)

A proficiência na língua nativa também desempenhará um papel importante na aprendizagem de línguas. Posteriormente, uma primeira língua bem desenvolvida facilita a aprendizagem de uma segunda língua. Isso ocorre porque a criança usa sua primeira experiência de aprendizagem de um idioma para aprender estrategicamente outro idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fator importante durante o processo de aquisição da segunda língua é a consciência do aluno sobre o processo de desenvolvimento da linguagem. Isso ocorre porque a consciência de uma pessoa facilita e contribui para o crescimento da linguagem.

A comunicação eficaz requer muito mais do que apenas traduzir palavras do vocabulário - requer conhecimento de entonação, dialeto e intenção, e uma compreensão diferenciada do uso da palavra, da expressão e do contexto cultural de um idioma.

O ensino de uma segunda língua deve ser um processo natural, ao qual a criança desenvolve o vocabulário das duas línguas, adequando-as às situações de comunicação, reais e contextualizadas, a fim de que as crianças saibam usar as palavras adequadas ao contexto comunicativo de maneira natural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ivone G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio histórico-dialética**. São Paulo: USP, 1997. (Tese Doutorado).

BOONE, D. R.; PLANTE E. **Comunicação humana e seus distúrbios**. Tradução Sandra Costa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORINA, David. In: "Há uma idade crítica para se aprender uma língua" **Prometeu – Notícias de Universidades e Centros de Pesquisa**. Disponível em: <<http://www.prometeu.com.br/noticia.asp?cod=332>> Acesso: 03 de março de 2021.

MELLO, HELOÍSA. A. B. Educação bilíngue: Uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898/3309>>. Acesso em 03 de março de 2021.

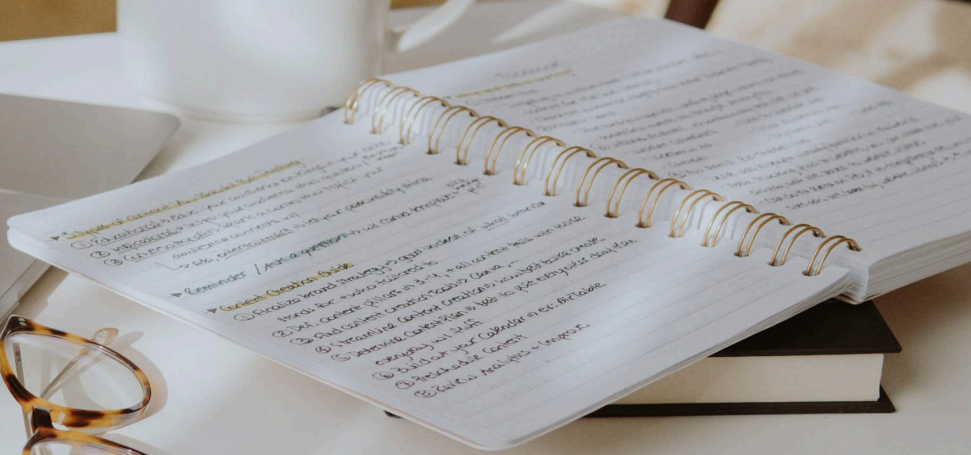
OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÜTZ; Ricardo. Stephen Krashen 's Theory of Second Language Acquisition. **English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/skkrash.html>>. Disponível em 06 de março de 2021.



Edna dos Reis Ricardo

Graduação em Letras, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos, SP em 1991 (FFCLG). Graduação em Pedagogia, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, SP em 2015 (FALC). Professora de Português e Inglês, na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



AS BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

RESUMO: Esse artigo busca refletir sobre a linguagem das brincadeiras e o desenvolvimento das crianças. Uma atmosfera calorosa e segura que promove o aprendizado prepara a criança para os rigores da educação que virá na escola primária. Certas habilidades são necessárias na escola primária e os professores da pré-escola equipam as crianças com essas habilidades. Os professores elaboram atividades com o objetivo de desenvolver as competências motoras, introduzi-los a um novo vocabulário e habituá-los ao ritmo tão essencial à vida escolar.

Palavras-chave: Aprendizado. Atmosfera Calorosa. Lúdico. Professores.

INTRODUÇÃO

Muito tem sido escrito sobre os benefícios cognitivos, sociais, emocionais e de linguagem da brincadeira, bem como os tipos e estágios da brincadeira que ocorrem nas salas de aula da primeira infância. As teorias de Piaget (desenvolvimento cognitivo e físico) e Vygotsky (experiências socioculturais) descrevem o brincar para as crianças como tempos de aprendizagem ideais.

Embora Piaget e Vygotsky possam diferir sobre como veem o desenvolvimento cognitivo em crianças, ambos oferecem aos educadores boas sugestões sobre como ensinar determinado material de maneira apropriada ao desenvolvimento.

Quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, em compromisso com a realidade, pois sua maneira de interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que criança lhe atribui (PIAGET, 1978, p.123).

Piaget propôs que o desenvolvimento cognitivo do bebê ao adulto jovem ocorre em quatro estágios universais e consecutivos: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Entre os zero e os dois anos, a criança encontra-se na fase sensório-motora. É nessa fase que a criança experimenta seu próprio mundo por meio dos sentidos e do movimento. Durante a última parte do estágio sensório-motor, a criança desenvolve a permanência do objeto, que é a compreensão de que um objeto existe mesmo que não esteja dentro do campo de visão. A criança também começa a compreender que suas ações podem causar outra ação, por exemplo, chutar um

móbile para fazer o móbile se mover. Este é um exemplo de comportamento direcionado a um objetivo. Crianças no estágio sensório-motor podem reverter ações.

Durante o segundo e o sétimo ano de uma criança, ela é considerada em fase pré-operacional. Piaget afirmou que, durante esta fase, a criança ainda não domina a capacidade de operações mentais. A criança no estágio pré-operacional ainda não possui a capacidade de pensar por meio de ações. As crianças neste estágio são consideradas egocêntricas, o que significa que presumem que os outros compartilham seus pontos de vista. Por causa do egocentrismo, as crianças neste estágio se envolvem em monólogos coletivos, nos quais cada criança está falando, mas não interagindo com as outras crianças. Outro aspecto importante da fase pré-operacional é a aquisição da habilidade de conservação. As crianças entendem que a quantidade de algo permanece a mesma mesmo que sua aparência mude.

As operações de concreto ocorrem entre as idades de sete a onze anos. Os alunos nos últimos anos do ensino fundamental, de acordo com Piaget, aprendem melhor por meio da aprendizagem de descoberta prática, enquanto trabalham com objetos tangíveis. Os processos de raciocínio também começam a tomar forma nesta fase. Piaget afirmou que as três habilidades básicas de raciocínio adquiridas durante esse estágio foram identidade, compensação e reversibilidade. Nesse momento, a criança aprende que uma "pessoa ou objeto permanece o mesmo ao longo do tempo" (identidade) e que uma ação pode causar mudanças em outra (compensação). Esta criança tem uma compreensão do conceito de seriação - ordenando objetos por certos aspectos físicos. A

criança também é capaz de classificar itens focalizando um determinado aspecto e agrupando-os de acordo.

O estágio final de desenvolvimento cognitivo de Piaget são as operações formais, ocorrendo dos onze anos até a idade adulta. As pessoas que chegam a esse estágio (e nem todos chegam, de acordo com Piaget) são capazes de pensar abstratamente. Eles alcançaram habilidades como habilidades de raciocínio indutivo e dedutivo. As pessoas no estágio formal de operações utilizam muitas estratégias e recursos para a solução de problemas. Eles desenvolveram pensamento complexo e habilidades de pensamento hipotético. Por meio do raciocínio hipotético-dedutivo, pode-se identificar os fatores de um problema e deduzir soluções. As pessoas neste estágio também imaginam as melhores soluções ou princípios possíveis, muitas vezes por meio da capacidade de pensar idealmente.

Com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos (PIAGET, 1978, p. 116).

Com base nos estágios e níveis de habilidade propostos por Piaget em cada um, certas estratégias de ensino foram oferecidas para o ensino na escola de pensamento piagetiana. Na fase pré-operacional, o professor teria que usar ações e instruções verbais. Como a criança ainda não domina as operações mentais, o professor deve demonstrar suas instruções, porque a criança ainda não consegue pensar nos processos. O uso de recursos visuais, mantendo as instruções curtas, seria mais benéfico para a criança nesta fase. Atividades práticas também auxiliam no aprendizado de futuras habilidades complexas, como o texto menciona, compreensão de leitura. O professor deve estar atento ao fato de que essas crianças, segundo Piaget, ainda são egocêntricas e podem não perceber que nem todos compartilham da mesma visão.

Ensinar crianças no estágio de operações concretas também envolve aprendizado prático. Os alunos são incentivados a realizar experimentos e testes de objetos. Ao realizar experimentos e resolver problemas, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento lógico e analítico. Os professores devem fornecer instruções curtas e exemplos concretos e oferecer tempo para a

prática. Com habilidades como classificação, compensação e seriação em desenvolvimento durante esse estágio, os professores devem fornecer amplas oportunidades para organizar grupos de objetos em "níveis cada vez mais complexos".

Ensinar aqueles que estão no estágio de operações formais envolve dar aos alunos a oportunidade de aprimorar suas habilidades de raciocínio científico e solução de problemas, conforme iniciado no estágio de operações concretas. Os alunos devem receber projetos abertos nos quais exploram muitas soluções para problemas. Oportunidades para explorar possibilidades hipotéticas devem ser concedidas a esses alunos com frequência. Como afirma o texto, os professores precisam ensinar os "conceitos gerais" do material enquanto o relaciona com suas vidas. Supõe-se que o idealismo seja adquirido por uma pessoa no estágio formal de operações; portanto, a compreensão de conceitos amplos e sua aplicação à vida auxilia na realização de conceitos ideais.

Piaget também propôs que uma criança atue em seu próprio ambiente para aprender. A interação social ocorre principalmente para afastar uma criança pequena do egocentrismo. Também é importante notar que Piaget afirmou que uma criança ou possuía a estrutura mental para conservação, por exemplo, ou não. Uma criança no estágio pré-operacional não poderia ser ensinada a entender o experimento do volume de líquido; ela não possui a estrutura mental de uma criança em operações concretas.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Como parte de seu desenvolvimento cognitivo, as crianças também desenvolvem esquemas, que são representações mentais de pessoas, objetos ou princípios. Esses esquemas podem ser mudados ou alterados por meio do que Piaget chamou de assimilação e acomodação. A assimilação é uma informação que já conhecemos. A acomodação envolve a adaptação do conhecimento existente ao que é percebido. O desequilíbrio ocorre quando o novo conhecimento não se ajusta ao conhecimento acumulado. Quando se atinge o que Piaget chamou de equilíbrio, a assimilação e a acomodação ocorrem para criar um novo estágio de desenvolvimento. Ao aprender o conceito de conservação, a criança deve primeiro "lutar" com a ideia de que a quantidade de líquido nos cilindros não mudou (desequilíbrio). Depois de acomodar o novo conhecimento, ocorre o equilíbrio,

Por volta dessa época, outro psicólogo estava apresentando suas opiniões sobre o

desenvolvimento cognitivo infantil. Lev Vygotsky ofereceu uma alternativa aos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget. A Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky tornou-se uma grande influência no campo da psicologia e da educação. Essa teoria afirmava que os alunos aprendem por meio das interações sociais e de sua cultura - muito diferente da teoria de Piaget, que afirmava que as crianças agem em seu ambiente para aprender. Por meio do que Vygotsky chamou de "diálogos", interagimos socialmente e nos comunicamos com outras pessoas para aprender os valores culturais de nossa sociedade. Vygotsky também acreditava que "as atividades humanas acontecem em ambientes culturais e não podem ser compreendidas fora desses ambientes". Portanto, nossa cultura ajuda a moldar nossa cognição.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Por meio dessas interações sociais, avançamos em direção a um pensamento mais individualizado. O processo co-construído envolve pessoas interagindo durante atividades compartilhadas, geralmente para resolver um problema. Quando a criança recebe ajuda por meio desse processo, ela pode utilizar estratégias melhores no futuro, caso surja um problema semelhante. Os diálogos co-construídos levam à internalização, que por sua vez leva ao pensamento independente.

O desenvolvimento da linguagem é considerado um dos principais princípios da teoria sociocultural de Vygotsky. A linguagem de um determinado grupo de pessoas indica suas crenças culturais e sistema de valores. Por exemplo, uma tribo com muitas palavras que significam "caça" indica que a caça é um aspecto importante de suas vidas. O texto afirma que as crianças aprendem a linguagem da mesma forma que as crianças aprendem habilidades cognitivas. Vygotsky afirma que os humanos podem ter "preconceitos, regras e restrições sobre a linguagem que restringem o número de possibilidades consideradas". O pensamento de uma criança em relação a essas restrições de linguagem é muito importante no desenvolvimento da linguagem.

Vygotsky também enfatizou a importância das ferramentas culturais na cognição. As

ferramentas culturais podem ser qualquer ferramenta tecnológica ou qualquer ferramenta simbólica que auxilie na comunicação. A linguagem, a mídia, a televisão, os computadores e os livros são apenas um punhado de todas as ferramentas culturais disponíveis para a resolução de problemas ou aprendizagem. O processamento de nível superior é "mediado por ferramentas psicológicas, como linguagem, sinais e símbolos". Depois de receber ajuda co-construída, as crianças internalizam o uso das ferramentas culturais e são mais capazes de utilizar as ferramentas por conta própria no futuro.

Outro princípio vygotkyano para o ensino envolve a zona de desenvolvimento proximal. Como Piaget, Vygotsky acreditava que havia alguns problemas fora do alcance da compreensão de uma criança. No entanto, em contraste, Vygotsky acreditava que, com ajuda e assistência adequadas, as crianças poderiam resolver um problema que Piaget consideraria estar fora de suas capacidades mentais. A zona é a área em que uma criança pode realizar uma tarefa desafiadora, com ajuda adequada.

Piaget e Vygotsky também diferem na maneira como abordam a aprendizagem por descoberta. Piaget defendeu a aprendizagem por descoberta com pouca intervenção do professor, enquanto Vygotsky promoveu a descoberta guiada em sala de aula. A descoberta guiada envolve o professor oferecendo perguntas intrigantes aos alunos e fazendo-os descobrir as respostas por meio de hipóteses de teste. Os alunos estão envolvidos no processo de descoberta; no entanto, eles ainda estão recebendo assistência de uma fonte mais experiente.

Os professores devem proporcionar aprendizagem em grupo e entre pares, para que os alunos possam apoiar uns aos outros durante o processo de descoberta. Especialmente na variada sala de aula de hoje, o professor precisa ser sensível ao contexto cultural e ao idioma de seu aluno, e ser um participante ativo na construção de seu conhecimento.

O PAPEL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os deveres e responsabilidades dos professores de pré-escola incluem o desenvolvimento e a entrega de programas de aprendizagem interativos projetados para envolver e educar crianças pequenas.

Os professores da primeira infância devem se esforçar para atender às necessidades culturais ou especiais - emocionais, físicas ou educacionais - das crianças que ensinam. Por exemplo, se uma criança tem alergia alimentar, o professor deve estar ciente do conteúdo da comida que a criança recebe

ou ingere. Além disso, se uma criança pertence a uma cultura ou religião que não permite que ela celebre certos feriados, o professor deve respeitar a origem da criança e providenciar uma atividade alternativa para a criança. Devem começar dando oportunidades para que as crianças tenham experiências lúdicas espontâneas e não estruturadas, iniciadas pela criança.

As crianças precisam de liberdade para explorar o ambiente de jogo e os materiais de uma forma que lhes interesse, proporcionando uma sensação de admiração e incentivando a criatividade. Brincar com pessoas, animais, veículos de transporte, brincar com comida são importantes em áreas de interesse, como o centro de jogos dramáticos e o centro do bloco, porque ajudam o engajamento e a criatividade. As crianças também precisam de liberdade para explorar o ambiente de jogo e os materiais de uma forma que lhes interesse, proporcionando uma sensação de admiração e incentivando a criatividade.

[...] caberia à pré-escola uma função corretiva e preventiva do fracasso escolar nas etapas futuras da educação da criança, cabendo-lhe preparar e adaptar a criança ao modelo escolar, compensando suas carências e preparando-a para a alfabetização e para as etapas seguintes da escolarização. (BONETTI, 2004, p.38)

O apoio do professor também é visto como um componente necessário da prática apropriada ao desenvolvimento. As intervenções do professor durante a brincadeira assumem muitas possibilidades, desde ajudar na resolução de problemas, questionar, redirecionar comportamentos indesejados e atrair as crianças para temas de brincadeira. Os professores também devem ensinar habilidades lúdicas para crianças que têm dificuldade em entrar em um cenário de jogo.

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. A representação de cenas do cotidiano pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas mesmas em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, pois, como afirmam Sarmiento e Pinto: "As culturas infantis não

nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a flexibilidade social global. (COUTINHO, 2002, p.99)

Ao planejar as brincadeiras das crianças, os professores podem determinar objetivos e resultados específicos que desejam que a criança alcance durante as brincadeiras. Os professores também devem individualizar as crianças, tendo em mente seu nível atual de desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e de linguagem. Por exemplo, o professor pode ter como objetivo aumentar a quantidade de linguagem expressiva que uma criança usa ao longo do dia. O professor pode convidar a criança para a área de jogo dramático com outra criança que é muito verbal e se envolve facilmente em cenários de jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as crianças são impressionáveis, especialmente as crianças pequenas. Conclui-se que os adultos ao seu redor influenciam seu crescimento físico, intelectual e emocional. Na verdade, essas primeiras influências traçam o curso da vida adulta. Entre esses adultos que têm um papel crucial a desempenhar, um papel central é o de professores.

Uma criança entra em um ambiente institucionalizado formal pela primeira vez ao entrar na pré-escola. Este período é repleto de ansiedade de separação para a criança. Longe da segurança do lar, eles estão tentando se orientar em um novo ambiente. Se eles forem recebidos todos os dias em uma atmosfera de calor humano e segurança, sua confiança aumentará e eles acharão muito mais fácil navegar pelo mundo ao seu redor. Cabe ao professor criar essa atmosfera em sua sala de aula.

Nesta fase, mais do que em qualquer outra, as crianças aprendem por osmose e imitação. E a pessoa que eles mais emulam é o professor. Cada gesto, cada palavra, cada atitude do professor está caindo em solo fértil e se enraizando. Assim, com suas palavras e ações, o professor está plantando sementes de atitudes como reverência pelas coisas e pelo ambiente, disciplina e dignidade no trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONETTI, Nivia. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação do curso de Mestrado em Educação da UFSC. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/>

123456789/87889/203725.pdf?sequence Acesso em: 03 março 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Florianópolis, SC. Dissertação de

mestrado CED/UFSC: 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.



Felipe William Marques Martins

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, SP, (UNINOVE). Graduação e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Bandeirantes, SP, (UNIBAN). Pós-Graduação em História da África e em Música e Letramento. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



A LUDICIDADE NO DESENHO: A LIVRE E AUTÊNTICA EXPRESSÃO INFANTIL

GLAUCE CASTOR DE MEDEIROS

RESUMO: Esse artigo tem como finalidade abordar diferentes formas de aplicar a ludicidade no aprendizado do desenho: como brincadeiras e jogos podem colaborar no desenvolvimento expressivo visual da criança, incentivando a espontaneidade, percepção e respeito das diferenças. O objetivo é apresentar a importância dessa linguagem no desenvolvimento infantil e como ela pode ser potencializada como prática saudável e divertida, colaborando para o aumento do repertório visual e da cultura lúdica e da infância. O foco maior da pesquisa é o desenvolvimento e construção de uma experiência significativa para a criança, levando essa reflexão para profissionais da área e interessados no Ensino do Desenho. Busca também a reflexão sobre os diferentes preconceitos e medos que algumas crianças têm ao desenhar, e como a sociedade, família e professores são agentes ativos nessa construção e suas atitudes são essenciais para evitá-las. Uma maneira de conscientizar as pessoas de que o desenho deve ser uma expressão livre, mantendo-se como prática agradável e não como busca de uma “perfeição”, incentivando a criação múltipla e não padronizada. É assim que o desenho pode colaborar para um desenvolvimento mais criativo por manter ativo o imaginário, formando cidadãos de personalidade, opinião e inventividade.

Palavras-chave: Imaginário. Lúdico. Percepção. Formas de expressão.

INTRODUÇÃO

É a partir da observação do ato de desenhar, ser, para muitos adultos e crianças, uma experiência ruim e traumática que esse artigo foi escrito. Tais sentimentos ruins a essa prática aparecem principalmente na infância, e leva a um abandono total, fugindo posteriormente de qualquer ação ligada ao desenho, vinculando-o a algo impossível de executar, tornando algo negativo a qualquer momento e possíveis experiências na vida.

Não só a família, mas a sociedade, em sua maioria, leva as suas expectativas de adulto para as crianças, e logo julgam suas criações no desenho, como “feias”, “estranhas”. Argumentos negativos e apelativos chegam a ser tão desestimulantes que muitos começam a ter medo de desenhar, ou mesmo travam e chegam a abandonar. Muitos nem passam pelo prazer em sentir e ver como uma linha pode se transformar em tantas coisas, desde o descobrir um zigue-zague, sobreposições, ou mesmo repetições de estilos gráficos, percepções que são naturais da criança e ajudam no entendimento do mundo.

Esse desestímulo também ocorre em outras fases do desenvolvimento da criança com mais frequência, principalmente quando começa a identificar formas e inventam histórias, mas muitas vezes essa inventividade é quebrada e a criança prefere se afastar do desenho, e resume suas experiências limitando-se e não se permitindo criar usando a típica frase: não sei desenhar. É assim que

muitos adultos são culpados por barrar um desenvolvimento natural, criando, sem saber, um costume de criticar prejudicialmente estendendo para as próprias crianças que criticam umas às outras em tom negativo. Poderia-se, ao invés disso, ajudarem umas às outras em práticas construtivas, com opiniões e leituras do desenho de maneira respeitosa e motivadora, de modo a buscar melhora, gerando, inclusive, uma competição saudável, mas, para isso, é preciso um bom professor, educador, familiar ou cidadão que saiba mediar e dar bons exemplos e experiências nesse sentido, fazendo compreender que cada um tem um olhar e tempo de aprendizado e que isso é saudável.

É nesse sentimento de inverter o olhar sobre o desenho, como uma expressão livre, para ser unida ao prazer, ao sonho, aos sentimentos, ao imaginário e não mais como algo que deve ser feito somente como cópia da realidade, onde é exaltado somente quem faz um desenho realista, usando ainda o termo “dom” para justificar tal habilidade, e não levam tão a sério o processo e a prática, ou seja, o desenvolvimento e dedicação, esquecendo-se também da grande importância que uma mente imaginativa e criadora tem para vida. É preciso compreender que não há maneira certa para a expressão visual, mas sim espaço para a liberdade e prazer/diversão na criação, assim o desenho se torna único. Não há desenvolvimento sem envolvimento, sem significação.

O desenho e o desenvolvimento da criança caminham juntos, e muito diz como a criança vê o mundo e a si mesmo. É embasado principalmente nos estudos de Edith Derdyk e Maureen Cox (2007) que será abordado como se dá, de maneira geral, o desenvolvimento do desenho e olhar da criança, que será tratado na primeira parte do artigo.

A segunda parte do artigo abordará maneiras de como o desenho pode ser potencializado pela ludicidade, e como ele pode ajudar no desenvolvimento da personalidade, repertório e criatividade.

Por fim é tratada a importância de um ensino e prática do desenho de maneira livre de preconceitos, respeitando as fases de cada criança, incentivando-as ainda a ter um olhar mais consciente, mais sensível e ao mesmo tempo crítico e analítico, ouvindo e respeitando a interpretação do outro e compreendendo que cada um pode ter o seu olhar e jeito de desenhar. Com a ajuda, apoio e conscientização da sociedade, família e professores é possível que o desenho seja uma forma de expressão mais instigadora, despertando novos olhares para o mundo e dia a dia, o qual sempre nos mostra diversidade em suas imagens, mas também carrega muitos preconceitos e padrões “corretos” totalmente distantes de nossa realidade. Mesmo que o mundo continue a ditar os padrões e regras que fogem de nossas necessidades e vontades, é a partir de cidadãos mais criativos, inventivos e confiantes no que fazem, que outras opiniões e lutas aparecerão a fim de que todos possam ter voz e serem respeitados, assim como também poderão respeitar outras formas de ver o mundo.

A NATUREZA LÚDICA NO DESENHAR

“A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário” (Derdyk, 1989, p. 19).

A criança é como uma esponja, todo tempo está aprendendo algo novo, isso se dá por ela mesma e suas experiências, se estendendo para materiais, sons, gestos, brinquedos e outras tantas coisas. Uma delas é o manuseio de objetos, que por “algum motivo” fazem nascerem riscos, pontos, rabiscos. São os lápis, gizes, ou mesmo gravetos que riscam o chão ou mesmo areia. Aparecem naturalmente nas idades iniciais, e o que mais encanta a criança é justamente o movimento que resulta o surgimento dos riscos, o que torna divertido e interessante, pelo inesperado, pelas descobertas e mais descobertas

a cada diferente movimento. Irão explorar os mais diversos resultados, não somente pela composição/desenho, mas pelo momento, pelo sentimento que tem de descoberta, pelo riso, e assim irá aprendendo a manusear os objetos com as inúmeras tentativas e experiências, é o que Derdyk (2009), explica inicialmente no surgimento do desenho.

É com o tempo que o rabisco vai sendo experimentado, iniciam-se as experiências do aparecimento do círculo. Derdyk (1989) explica que há uma necessidade de fechar as formas para que “não caiam do papel”. Dos círculos começam a aparecer a representação da figura humana, círculos que ganham boca, olhos e nariz e por vezes pernas e mãos.

“O desenho é a projeção no espaço do papel da percepção espacial vivida pela Criança.” (DERDYK, 1989). A compreensão do mundo e espaço é facilmente identificada no desenho, pois ambos caminham juntos. Em dado momento a criança entende, mas ainda não organiza o seu corpo e isso é nítido no desenho. Não identifica necessariamente onde deve colocar os braços, ou mesmo que temos tronco. A representação diz muito de como ela ainda vê seu corpo.

Quando se dá o entendimento melhor do seu corpo, no desenho também começam a organizar melhor os membros, como braços, dedos, pernas, olhos, nariz, boca e ainda a barriga e peito.

Com o tempo acontece um detalhamento maior no desenho, que é devido ao começo da distinção de elementos entre ele e os outros. A criança começa a perceber as diferenças nas características das pessoas, assim também passa a explorá-las no desenho.

“(…) os processos de percepção se interligam com os próprios processos de criação. O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação” (Ostrower, 2006, p. 167).

Quando a criança começa a representar o que ela vê, ela já tem o sentimento de que entenderão o que ela está a desenhar. Mesmo que tente representar o real, ela não deixa de imaginar, e é aí que a criatividade rola solta, ela cria monstros, animais, histórias e representa o que ela vê na vida, desenhos animados, histórias e ainda no “faz de conta”, em que cria e recria o tempo todo, personagens e situações. O desenho é mais uma ferramenta para a criação livre.

O INÍCIO DOS TRAUMAS E DA DESISTÊNCIA

É por volta dos oito ou nove anos que a necessidade de representar de forma mais realista, de forma que todos compreendam o que desenha, aumenta, e é nessa fase que muitos deixam, muitas vezes, de desenhar por não acreditarem mais que podem fazê-lo, desacreditam por não serem incentivados a se manterem criando e praticando para chegar a resultados que desejam, ou mesmo pelo desincentivo por julgamentos e comparações com outros alunos, muitas vezes esses julgamentos vem do próprio professor ou acontece na família.

“A falta de orientação didática adequada é que gera o bloqueio não a influência da estética adulta (...) Muitos alunos nesse momento afirmam que não sabem desenhar, os professores costumam acreditar que estão bloqueados por insegurança ou submissão a padrões adultos. Mas o aluno está querendo nos dizer: eu não sei desenhar e gostaria que alguém me ensinasse” (Lavelberg, 2006, p. 67).

Precisamos mudar a visão a respeito do “dom”, não o utilizando no campo do ensino do desenho, pois na realidade, o “dom”, é somente uma facilidade da pessoa em aprender essa expressão. Todos nós podemos e sabemos desenhar, é preciso somente desenvolver esse desenhar pela prática. Incentivar a prática para atingir os objetivos, técnicas para melhorar o olhar e memória visual, todos trabalhando para um maior desenvolvimento. Mostrar também que a melhora se dá aos poucos e nunca de um dia para o outro, é preciso persistência, incentivo e muito exercício. Também existem técnicas que mostram na prática que o desenho de observação, mesmo aqueles que não acreditam poder realizar conseguem fazê-lo, são técnicas que fazem com que nosso olhar trabalhe de maneira diferente, um exemplo é colocar um desenho ou imagem de ponta cabeça e tentar desenhá-la, as referências serão somente as linhas existentes e a relação entre elas, deixando de lado as figurações, o olhar e a prática trabalharão de outra forma.

Experiências livres de pressões e preconceitos também são importantes, pois, muitas vezes, aparece uma necessidade do desenho agradar os gostos pessoais de quem avalia o desenho infantil, isso não deve ocorrer, o professor deve sempre analisar quais os avanços do aluno, qual o envolvimento, vontade e criatividade que está dando para aquela atividade. Como Lavelberg (2006) fala, o método do educador é o principal meio de gerar traumas, mas também pode ser a solução e incentivo. Pensar em formas de motivá-los é sempre necessário, aplicando atividades mais lúdicas, próximas das realidades e gostos pessoais das crianças, ensinando

também técnicas a partir das situações, sempre pensando em ampliar o repertório imagético para criações cada vez mais ricas.

DEVOLVENDO A LUDICIDADE DO DESENHO

“O fundamental para estimular crianças pequenas a desenhar é fornecer-lhes o material (...) e mostrar o que se pode fazer com ele. Se as crianças vêem que você está se divertindo e produzindo alguma coisa interessante, elas vão querer experimentar também” (Cox, 2007, p. 239)

Atividades que envolvam brincadeiras são sempre importantes nas vivências artísticas. Quanto mais os alunos relacionarem o desenho com algo divertido e instigador, mais eles irão ter vontade de participar, e mais poderá adentrar em possibilidades de criações e principalmente livrá-los das amarras que outras experiências os desmotivaram. Com a atividade lúdica, acontece um maior envolvimento e aumento de confiança na relação entre professor e aluno, assim poderá conversar tranquilamente e aos poucos ir lhes mostrando que cada indivíduo pode desenhar diferente do outro e que cada um tem o seu tempo, seu traço, seu jeito e criação com exemplos e atividades. Poderá lhes mostrar na prática que quanto mais variadas às criações, mais poderão aprender e desafiarem-se de forma qualitativa. Dessa forma há um resgate do desenho como forma lúdica e não como algo difícil de ser concretizado. Desafios que poderão ser depois repetidos entre eles também fora da sala de aula. Colaborando também no desenvolvimento da Cultura Lúdica também no Desenho.

“Muitos pais, professores e principalmente crianças mais crescidas frequentemente criticam ou até ridicularizam as figuras de ‘girino’. (...) Não sei bem o que as crianças concluem disso, principalmente se seus girinos têm a função de representar tanto a cabeça quanto o corpo. Imagino que devam ir embora sentindo-se censuradas e confusas” (Cox, 2007, p. 244).

Para os mais velhos podemos ensinar-lhes técnicas, mas antes é importante que a criança entenda a importância da prática e não querer resultados que espera em pouco tempo, e que sempre terá uma diferença do seu traço para o outro, pois é importante que criem e respeitem seu jeito de desenhar, que caminha junto com seus interesses, referências e experiências. Como Cox (2007) diz a respeito a lacuna de ar, que é comum no desenho dos mais velhos, a crítica se referindo a uma técnica ou característica sem uma discussão coerente,

envolvendo soluções exequíveis, de nada adianta. É preciso haver, na crítica do adulto para a criança, uma explicação que seja plausível e que tenha soluções fáceis e coerentes de serem executadas.

LUDICIDADE DO DESENHO NA PRÁTICA

“A criança, ao fazer seus desenhos, expressa seu universo pessoal de experiência e conhecimento, que pode ser compartilhado por adultos e crianças, porque se materializa” (Lavelberg, 2006, p.78); As atividades lúdicas são importantes em todas as idades. Não existem atividades destinadas a meninos ou meninas ou separada necessariamente por idades, é preciso pensar sempre em que momento se encontra a relação do desenho com cada criança, quais são suas necessidades e quais são seus interesses, juntando esses aspectos e mais o pensamento do desenho livre de preconceitos, mas com o incentivo à prática, toda e qualquer experiência dará certo, basta um bocado de sensibilidade e ousadia para criar com eles.

Neste momento, este artigo trará algumas possibilidades desenvolvidas nas oficinas de “Iniciação ao Desenho para crianças de 8 a 12 anos” ministradas pela artista e educadora Glauce Medeiros, realizadas nos anos de 2015 a 2018. Todas as práticas aqui apresentadas são adaptações de propostas feitas por Lavelberg (2006), Cox (2007) e Derdyk (1989). Não existe uma receita, muda-se o que precisar e descarta o que não encaixar, sempre é bom pensar que o processo é único com cada turma e mudará também a concepção, jeito e abordagem dependendo do professor. A inventividade criará o seu repertório, todo erro é aprendizado e toda expressão e resposta do aluno é análise, análise essa que nos faz escolher o próximo passo. Os educadores, mais que qualquer um, são os cidadãos que mais precisam aprender a olhar. Olhar atento, fala cuidadosa e a mente inventiva, analítica e autoavaliativa. Pois segundo Derdyk (1989) *“Os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, intervindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais”*.

A primeira proposta nasce do traço, cujo é de onde pode nascer qualquer desenho. Cada criança, individualmente faz um único traço, que pode nascer espontaneamente ou por um sentimento, deve ser livre, sem querer representar algo. Todos devem ter o seu momento de riscar e todos devem ver. Analisamos o que nasceu daqueles traços, que figuras poderiam surgir dali. Nasceram patos, cobras, dragões, etc. Podem ainda brincar em transformar em histórias ou completar os desenhos. No final, é discutido, com as crianças, como qualquer traço é uma expressão e dele pode nascer um desenho, um imaginário, uma história, basta querer e criar.

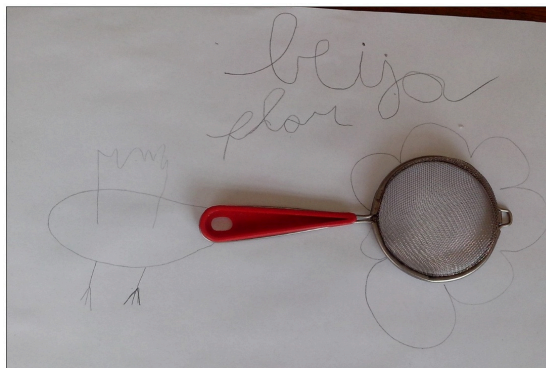


Experimentando o traço por um sentimento – Oficina de Desenho - Foto de Priscila Machado (2015).

Uma forma de criar brincadeiras é através da observação e pela busca de diferentes artistas e expressões, às vezes surge alguma ideia e pode virar material para apresentar às crianças.

Um exemplo é o trabalho de Javier Perez, um artista Equatoriano que faz desenhos e animações a partir de objetos simples do cotidiano, com traços minimalistas, ele parte do objeto para criar algum personagem, situação ou o que sua imaginação mandar. Ele diz que sua inspiração foi uma brincadeira de criar desenhos a partir da escrita de um número, ele repensou o desafio com objetos e deu certo.

Com essas referências do trabalho de Javier, as crianças podem se inspirar e também é possível lançar esse desafio em sala de aula, oficina de desenho ou mesmo em casa, escolher diferentes materiais e partir para a criação.



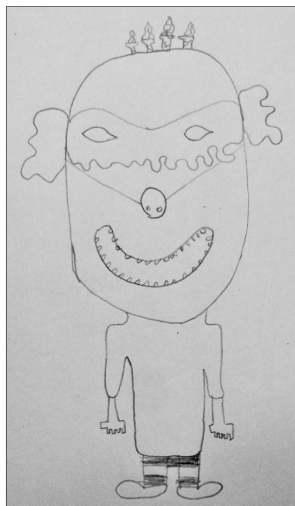
Beija Flor feito a partir do Objeto – Felipe Dias Martiniano (8 anos) (2016).

A próxima proposta lúdica foi elaborada a partir de proposições de Lavelberg (2006). A respeito do desenho de memória ela cita o seguinte:

“Serve para ativar os recursos desenhistas e a memória visual, que tem presença importante na construção do desenho. O professor pode propor desenho de memória por meio de temas como: o lugar onde eu

moro, as coisas da minha casa, minha roupa de dormir, um bicho de que gosto muito” (Lavelberg, 2006, p. 76).

Essa proposta explorará o imaginário e o desenvolvimento de traços de diferentes fisionomias e características físicas, a partir do desenho de memória de objetos do cotidiano. É uma brincadeira criada pela artista Glauce Medeiros (2015) em vivências com crianças, chama-se “Retrato Imaginado” ou “Desenho Imaginado” quando a brincadeira é estendida para criação de personagem e/ou cenário. Em duplas ou em grupo, uma pessoa da dupla ou do grupo irá imaginar e a outra pessoa da dupla e/ou o restante do grupo irá desenhar. A pessoa que imaginará irá fechar os olhos e começará a descrever como é o rosto da pessoa imaginada, cada parte que compõem a pessoa, olhos, boca, cabeça, orelhas, cabelo, acessório, etc. e caso seja o personagem inteiro irá também descrever o corpo, sendo possível a descrição também se estender para o ambiente que o personagem se encontra. É importante que a pessoa que imagina não olhe para os desenhos que estão sendo feitos, para não interferir nos desenhos e se concentrar em criar a figura em sua imaginação, pois é uma surpresa ver todas as possíveis criações com a mesma descrição. A brincadeira se torna mais divertida a partir da explicação do Educador que será o primeiro a imaginar, tente usar referências de objeto, frutas, comidas, animais, etc., elementos que as crianças conheçam (cabeça de ovo, cabelo de macarrão, nariz que parece uma bolacha, sorriso igual uma escova de dente). Pode-se usar também a referência de tamanhos (grandes olhos, minúsculo nariz, queixo comprido), formas geométricas (cabeça triangular, olhos com forma de botões), distâncias dos elementos (olhos bem separados, a boca fica mais longe do nariz e perto do queixo), etc.



Desenho Imaginado por Julia (11 anos) desenhado por Lucas dos Santos (12 anos)(2015).

Existem muitas invenções, brinquedos e possibilidades a partir do desenho, basta fazer sempre boas pesquisas e usar a sua imaginação para criar. O uso de novas referências para os alunos e ainda a busca e uso de elementos que gostam ou que conhecem no dia a dia é sempre bom para dar exemplos e também para aumentar o repertório visual. Sempre que lançamos novos desafios, de desenhar novos animais, diferentes árvores, diferentes fisionomias, corpos, cabelos, paisagens, e mostrar como há infinitas possibilidades, isso ajudará a nutrir a mente com novas percepções e desafios. *“Há momentos de volta ao passado para resgatar o seu universo lúdico, há outros momentos o salto para o desconhecido, o desprender e avançar em busca do inusitado. Se alimenta do mergulho no universo interior e se lança em busca do novo”* (MOREIRA, 1984). É com um processo mais aberto e mais livre, com diálogos, trocas e percepções que, muitas vezes, as próprias crianças começam a pensar e criar outras brincadeiras com o desenho, e irão mostrar o que estão a fim de pesquisar e conhecer, é um processo de descobertas, basta iniciar e dar suporte para o gosto dessa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembramo-nos muito do riso, da gargalhada das crianças como inspiração e motivação para um trabalho no universo infantil. É com esse sentimento bom e gostoso de pertencimento e prazer, que temos que nos motivar. É possível ter um aprendizado mais próximo da natureza da descoberta, ligando os movimentos naturais da criança com o desenhar às atividades pensadas pelo adulto, em experiências lúdicas para vivências instigadoras.

Mantendo-se essas experiências criativas e lúdicas do desenho em torno da infância, sempre com críticas construtivas, respeito, atendendo as necessidades e os motivando a pesquisa e inovação, torna mais fácil a significância real do desenho na vida dessas crianças. Transforma-se em atividades que os desafiam como em um jogo, onde não há medo de errar, há entrega, tira-se a ansiedade de não sair como queria, vive-se mais cada momento, cada criação, como uma fase, onde sempre pode aparecer uma nova ideia e divertir-se com essas experiências, além de poder trocá-las com seus amigos.

Mas para isso não ser perdido, é preciso também existir um novo pensamento nos adultos: familiares, professores e sociedade. Todos precisam entender que o desenho da criança é concebido por momentos e fases, onde todo tempo é preciso motivá-los com palavras positivas, não que não possam existir críticas, mas que devam ser pensadas para serem construtivas, incentivando-os a tentar

novamente, ou encorajando-os com novas possibilidades, em vez de simplesmente dizer que está “horrrível”, isso não ajudará em nada, pelo contrário, irá somente deixá-las tristes e fazê-las não gostar e não mais acreditar que possam desenhar.

Todos sabem desenhar, só é preciso desenvolver outros olhos para essa expressão. O desenho é puro olhar, mas também é sentimento, é momento, é história, é prazer, são experiências. Precisamos ser mais sensíveis, e pensar muito antes de sair criticando o desenho da criança de forma repressora achando que não mudará nada na vida da criança. O desenho é autoconhecimento, é conhecimento do mundo que os rodeia, é criatividade e crescimento. Um ser que cresce com vontade de aprender, de criar, de sonhar é mais feliz e torna-se um cidadão mais confiante, além de mais respeitoso com as diferenças. Precisamos ver que a arte não é somente estética, mas pode se tornar significância para cada um, com crítica no que produz e personalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Carmen. **Exercícios do Olhar: Conhecimento e Visualidade**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual Paulista, 2008.
- COX, Maureen. **Desenho da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- FERNANDES, Antônio José. **Métodos e regras para a elaboração de trabalhos acadêmicos científicos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IAVELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança: prática e formação de educadores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zouk. 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.
- MOYLES, Janet. **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: Penso, 2006.
- OSTROWER, Fayga. A construção do Olhar. In: NOVAES, Alberto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. **Acasos e Criação Artística**. 5 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- RAU, Maria Ristina Trois Dorneles. **A Ludicidade na Educação – Uma Atitude Pedagógica**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- PEREZ, Javier. **Portfólio Virtual de Javier Perez**. Disponível em: <https://makersplace.com/cintascotch/>. Equador. (2021). 17.03.2021.



Glauce Castor de Medeiros

Bacharela e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade São Judas Tadeu (USJT); Especialização em Ensino Lúdico pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL); Tecnóloga em Museologia pela Escola Técnica Estadual Carandiru, SP. Artista Visual, Animadora, Contadora de Histórias, Ilustradora, Caracterizadora e Criadora de Conteúdo Digital pelo Coletivo Grausuns, SP. Professora de Arte do Ensino Fundamental e Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIAS E SUA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

IOLANDA APARECIDA DOS SANTOS

RESUMO: O presente artigo visa conversar sobre a inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil em relação as dificuldades enfrentadas por parte dos docentes, ao trabalhar com essa situação. A Legislação apropriada ao tema é explícita e concisa: deve-se favorecer a inclusão de crianças com deficiências nas redes de educação, cabendo aos profissionais buscar capacitação, formação continuada e aperfeiçoamento para inserir essas crianças no processo educacional. Assim, o presente artigo foi baseado em levantamento bibliográfico a fim de argumentar as principais questões pertinentes ao assunto. Os resultados indicam que a legislação vem sendo aplicada na medida do possível, mas que ainda existem algumas lacunas para que o processo de inclusão realmente aconteça.

Palavras-chave: Acessibilidade. Educação Especial. Integração.

INTRODUÇÃO

A palavra deficiência vem do latim *deficientia* e significa falta, indefinição, insuficiência. Desse modo, representa um caráter que caracteriza limitações de caráter biológico. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define deformidade como um montante de perdas auditivas, visuais, física, mentais, múltiplas, sendo estas de origem congênita ou adquirida, concomitante com as sequelas decorrentes de tais perdas. A partir desta definição, fica sinalizada a perspectiva da funcionalidade do corpo, situando a deficiência no modelo biomédico.

A deficiência não apenas como dado orgânico, mas como uma condição social, que mapeia lugares e define o modo como os sujeitos vão se posicionando nas opostas relações da vida social.

Goffman (1988), caracteriza a deficiência como estigma. Segundo o autor, este termo remete a Grécia Antiga quando os indivíduos que evidenciavam algum comportamento contrário a moral e o grau da Pólis tinham suas formas marcadas com queimaduras ou cortes, por meio de liturgias, geralmente em espaços públicos. No passar da História, outras marcas foram acrescidas ao conceito e, como sugere o autor, podemos considerar estigma as marcas físicas quanto as simbólicas.

Trata-se de:

Torna a pessoa diferente dos outros e a coloca como completamente má, perigosa ou fraca. Ela deixa de ser considerada criatura comum e total e é reduzida a uma pessoa estragada ou diminuída (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Este autor considera que os sujeitos estigmatizados aparecem na cena social como indesejados e desacreditados. Isto acontece porque o estigma deteriora a semelhança social do sujeito.

Pensando assim, ele ofusca os demais atributos que deixam de ser notados. Dessa forma, o sujeito não é entendido em sua totalidade, com sua "identidade social real", ou seja, como ele realmente é. Ou seja, é criada para ele uma "identidade social virtual", caracterizada por uma disformidade ou manipulação da verdadeira semelhança.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pensando na infância e no processo da educação especial é importante examinar pontos semelhantes. A educação infantil foi marcada por um regime assistencialista e filantrópico, sendo a responsabilidade da educação especial transferida para esse último, pelo governo.

A educação infantil que compreende de 0 a 6 anos, desde o começo do século XX foi atendida em creches ou internatos em virtude das famílias de baixa renda, sendo oferecidos atendimentos básicos a fim de garantir o desenvolvimento dessas crianças. Essas instituições voltadas a inclusão inseriram apenas as crianças, sem a possibilidade de mudanças.

Sendo assim, essa etapa escolar traz de certa forma uma situação compensatória, onde os pequenos eram compreendidos apenas pelas limitações e dificuldades, tendo em vista a educação especial, onde os atendimentos iniciais contemplavam superar apenas falhas nos mesmos.

Pesquisas apontaram que o aprendizado dessas crianças, respeitando suas limitações, em termos de aprendizado não eram tão fáceis de combater a discriminação desses educandos na escola, pois: “dúvidas em relação ao que demonstra a inclusão são enormes no meio acadêmico e prático” (DRAGO, 2011, s/p.).

A inclusão da criança com deficiência pensando na legislação ou na exigência dos responsáveis pode provocar uma não participação em termos didáticos à margem do processo educacional, onde esses educandos não conseguem se socializar com outros alunos ou sofrem discriminação; outras frequentam a escola somente para socializar não recebendo uma educação de qualidade, ou seja, deixando a desejar o processo de inclusão, já que a escola os recebem sem ao menos dar condições para que os mesmos se sintam parte deste meio. Explicitamos que a escola ideal para a criança com deficiência precisaria ser um amplo espaço de inclusão, em que a conexão com os outros colegas contribua para o crescimento de suas capacidades, oportunizando diferentes competências e habilidades.

Quando pensamos na escola particular, parece diferenciada a convicção da educação especial, uma vez que a educação infantil acaba limitando o acesso, devido aos altos custos das mensalidades. Desta forma, a inclusão da criança com deficiência mostra-nos uma grande diferença em relação a escola pública, que inclui sem distinção de classe social.

EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando a criança é pequena, quem decide o tipo de educação que ela receberá são os pais ou responsáveis, admitindo a necessidade de integrá-la no processo de educação especial, priorizando seus direitos.

O número de crianças com deficiência matriculadas na educação infantil ainda são irrisórias, apesar da legislação pertinente. Infelizmente, muitos educadores continuam encaminhando esses educandos para escolas especiais, mesmo sendo essa situação contra a lei vigente, Artigo 8º, da Lei nº 7853/89 (BIAGGIO, 2007).

Desta forma, o processo de inclusão nesta etapa escolar deve ser repensada a fim de que a legislação se cumpra, desde a recepção do educando até as metodologias utilizadas com ele. Esse respaldo deve vir a partir das Políticas Públicas e do próprio acompanhamento das Diretorias Regionais de Ensino, contemplando todas as pessoas envolvidas no processo da educação especial.

Por isso, antes de ingressar a criança com deficiência, é importante conhecer a sua história de

vida e suas reais condições. Os diagnósticos de um especialista devem ser considerados, a partir das orientações tendo em vista o atendimento integral ao educando, mas não devem ser confundidos com estereótipos baseados na aprendizagem e na sua condição, seja ela qual for. Sendo assim, os profissionais precisam saber se existe aproveitamento de medicamentos, o período de tratamento e os seus efeitos colaterais (DRAGO, 2011).

O que temos visto na Educação Infantil é que muitas instituições matriculam crianças com deficiências acreditando que elas apenas necessitam se socializar e brincar, pois, apesar de importantes, estas atividades não completam o ciclo de aprendizagem nesta fase escolar (FRELLER, FERRARI e SEKKEL, 2008).

Muitas vezes, a criança é mantida na educação infantil, até aproximadamente os dez anos de idade, devido ao comprometimento do desenvolvimento educacional, como no caso do processo de alfabetização. Assim, a criança destoa das demais tanto em termos de idade quanto em relação ao seu tamanho e é nesse momento que a gestão da escola informa aos pais e responsáveis a necessidade de transferi-la para outra escola: “Isso ocorre porque o discernimento de prontidão para a alfabetização tem sido preponderante, na totalidade das escolas, para a prática das crianças do conhecimento Infantil para o Ensino Fundamental” (FRELLER, FERRARI, SEKKEL, 2008, p. 88).

Assim, a criança com deficiência é considerada um ser único. Por isso, ela não pode ser comparada as demais, muito menos em termos de aprendizado. O educador precisa constatar, analisar e aceitar as limitações e necessidades de cada criança, respeitando os seus limites e observando as relações existentes entre esta e as demais crianças tanto durante a aprendizagem quanto nos momentos de interação.

O comportamento e a aceitação por parte dos colegas influenciam diretamente no processo de inclusão social. Sendo assim, esse comportamento entre os mesmos dependem muito do exemplo dado por seus pais, responsáveis e docentes, cabendo a escola repensar em suas práticas e contribuir para que comportamentos não aceitáveis, não aconteçam mais (ZÓRTEA, 2007).

Pensando em uma educação inclusiva na Educação Infantil, a redução do número de crianças por salas de aula, favorecem a integração desses educandos em especial, atendendo as necessidades de cada um. Pesquisas comprovaram que essa redução favorece a qualidade da inclusão das crianças com deficiências contemplando também a utilização de atividades educativas diferenciadas.

Segundo Freller, Ferrari e Sekkel (2008), o número de educandos em sala de aula deveria ser de no máximo quinze na Educação infantil, limitando a quantidade de educandos com deficiências em cada turma possibilitando uma ação mais individualizada por parte dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das Políticas Públicas vigentes, a inclusão de crianças com deficiências dentro da Educação Infantil tornou-se importante não só para o processo de socialização e inclusão, mas também pensando nas aprendizagens dos mesmos.

Porém, o grande desafio é melhorar a qualidade da educação, obtendo-se inclusive mais vagas. Nesse fundamento, é preciso respeitar as diversidades, trazendo como princípio o acesso e a permanência para a vitória de uma educação inclusiva, contemplando a equidade e o respeito as necessidades de cada criança.

Por isso, para que a educação especial ocorra durante a Educação Infantil é preciso romper barreiras, com dedicação e respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2. ed. Atualizada. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**. v.04, nº 1, Brasília: jan./jun. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN**, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009**, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.
- BIAGGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré – escolas. **Revista Criança**, Brasília, n.44, p.19-26, nov.2007.
- DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- FRELLER, Cintia C.; FERRARI, Marian A. de L. D.; SEKKEL, Marie C. **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988
- ZÓRTEA, Ana M. **Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des) encontros com seus pares**. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.



Iolanda Aparecida dos Santos

Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Nove de Julho (UNINOVE), SP. Pós graduada “Lato sensu” Língua Portuguesa pela Faculdade de Desenho Tatuí – Tatuí – SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



A ANIMAÇÃO NARUTO E A POÉTICA VISUAL DA CRIANÇA NAS AULAS DE ARTE; NOVAS REPRESENTAÇÕES AO DESENHAR¹

ISAC DOS SANTOS PEREIRA*

MARIA IGNES CARLOS MAGNO

RESUMO: A presente pesquisa decorreu de investigações a partir de reflexões sobre a importância do registro do Arte/Educador em sala de aula como um dever de resgate de memórias ao analisar e avaliar as atividades dos educandos, bem como sua *práxis* pedagógica. Com isso, de maneira um tanto focada e certa, notou-se que mais do que simples e inócuos consumos e reflexões sobre a animação Naruto disponibilizadas em algumas plataformas, um dos pesquisadores notou que tal personagem passou a entrar na sala de aula como mais um artista para dialogar e criar com as crianças e os pré-adolescentes, dando-se conta por meio de resgates mnemônicos – ativados por suas fotografias – que, para além do entretenimento, monstros e heróis encontrados em tal animação, colocavam-se cada vez mais como elementos inerentes na poética artística dos estudantes do ensino Fundamental I. Heróis bonzinhos, ou até mesmo os vilões monstruosos, envoltos em diferentes dimensões estéticas visuais e sonoras, passaram a fazer parte dos movimentos das danças criadas em aula, das dramatizações corporais desenvolvidas nas propostas de teatro, das composições musicais e, principalmente, das configurações gráficas e pictóricas confeccionadas pelas crianças. Tão logo, objetiva-se por mostrar a importância dos desenhos animados enquanto obra de Arte em sala de aula e sua reflexão mais aprofundada por parte do Arte/Educador junto aos seus educandos. Acredita-se que foi e é possível verificar essas interlocuções artísticas, pois o corpo da criança – ao vivenciar Arte, em sua forma mais democrática – aceita e ao mesmo tempo propicia a consolidação de novas memórias, através de experiências, sejam elas no âmbito das linguagens artísticas mais conhecidas ou da própria animação.

Palavras-chave: Desenho animado. Memórias. Arte/Educação. Criatividade.

INTRODUÇÃO

Ao pensar memória e imaginação e atrelá-las aos produtos audiovisuais como partes fundantes em sua concepção, esta pesquisa anseia por compreender algumas indagações a partir das seguintes questões; como os diferentes âmbitos (familiar, escolar, cultural, social e etc.) ao agregar animações como objetos de Arte inerentes a sociedade contemporânea contribuem para o olhar diferenciado diante de tais obras? E, como sua assimilação ao experienciar diversas narrativas corroboram na construção de um imaginário e um ato criativo mais rico? A pesquisa apresenta como fruto dessa contribuição audiovisual para o imaginário, os desenhos de crianças que foram coletados e arquivados durante quatro anos pelo pesquisador² em escolas públicas de São Paulo, tendo em vista que; compreender as produções

gráficas das crianças como objetos de Arte conformados diante do contexto contemporâneo, é também ao mesmo tempo compreender as próprias produções como status documentais da Arte/educação afeitos à época.

Ao resgatarmos suas memórias consolidadas ao experienciar algumas animações (Naruto, Nanatsu no Taizai, Ben Dez, Liga da justiça, Pokémon e etc.), filmes e/ou séries (Stranger Things, Super Homem, Homem-Aranha e etc.), as crianças as arquivaram em suas produções gráficas representando seus monstros, seus anseios, sua identidade e sua percepção social e estética de forma diferente e nova das que vivenciaram. Desde os filmes diversos, a produção de Naruto como fruto do consumo animado de seu criador até as produções gráficas das crianças do sistema escolar, a pesquisa visa por estabelecer um diálogo analítico entre estes

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

1 Pesquisa apresentada por um dos autores no I Congresso Internacional de Educação da Universidade Estadual de Goiás/UEG. Educação em Perspectiva; Desafios na Sociedade Contemporânea, 2020.

2 A presente pesquisa foi feita a partir do momento em que um dos pesquisadores notou que algumas animações, como Naruto, influenciavam o ato criativo das crianças do fundamental I muito mais do que as obras de Arte —entendidas como convencionais, de museus—. Nesse momento, foram fotografados diversos desenhos sem que determinadas animações fossem citadas pelo Arte/Educador, e posteriormente elas foram recebidas e trazidas de forma reflexiva por ele, entrando em debates e rodas de conversas sobre suas possibilidades de criação em Artes Visuais.

grandes âmbitos como produtos indutores de memórias, novos imaginários e criação.

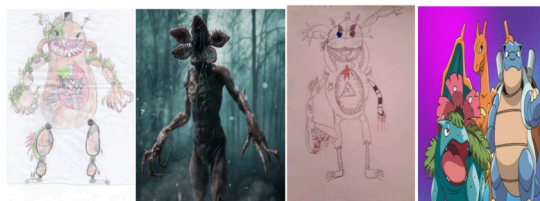
DESENHAR E BRINCAR COM AS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

A história da Arte e suas possibilidades e linguagens artísticas³ vem construindo no galgar do tempo cada vez mais contribuindo para a construção de um novo imaginário em seus consumidores.

Os produtos audiovisuais, como agenciadores de relações entre a Arte e o público de massa, se estendem para uma experiência além dos objetos palpáveis e das materialidades encontradas em diferentes âmbitos pelas crianças, produzindo múltiplos e diferentes imaginários, configurando e reconfigurando memórias das experiências em seu ato criativo por meio de desenhos. Mais do que simples grafismos, nota-se que contemporaneamente entre os bombardeios de imagens das mais distintas possíveis projetadas pelas diferentes culturas da comunicação, há constantes interlocuções das grandes produções fílmicas com o repertório imagético das crianças, que agora se estende também para os sons discursivos nelas encontradas.

“Nos arquivos, o pesquisador, antes de ser leitor, é uma espécie de montador de *enunciados* distantes, que o método arqueológico torna sensíveis ao presente” (LEANDRO, p. 5, 2015). Ao congregar alguns desenhos de crianças que consomem constantemente os produtos audiovisuais⁴, nota-se que em seus desenhos elas criam mais do que simples grafismos; configuram uma dimensão discursiva conformada pela imagem e pelo som, levando a crer que além das produções fílmicas e gráficas “(...) o bem e o mal estão dentro” dela como fatores que dialogam em sua interioridade. “Ela é boa e má ao mesmo tempo. Como todos nós” e, dentro dela, “(...) existem monstros que a assustam e” que é “através desses jogos, o lúdico, que ela os exorciza” (PACHECO, 1995, p.46) e se constitui como sujeito crítico e ativo na sociedade contemporânea, construindo possibilidades de ações diante de seus embates.

Figura1, 2, 3 e 4⁵



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

³Artes Visuais (Desenho, recorte, pintura, escultura, modelagem, gravura e etc.), Música (Canto, instrumentos, percussão), Dança (Expressão corporal) e teatro (expressão corporal, teatro de bonecos, dedoches e etc.).

⁴ Aqui são tomadas as obras de séries fílmicas e animadas, projetadas em diferentes plataformas.

⁵ Representações infanto-juvenis nas aulas influenciadas pelos filmes de terror que assistem e pelas animações, ao mesmo tempo infantilizadas.

Para Leandro (2001, p.16), “(...) por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam (...)”, complementando Jacquinet (1977 apud LEANDRO, 2001, p.16) que prevalece ainda hoje aquela “pedagogia do transporte”, da “mensagem a ser transmitida”.

No acelerado crescimento de criações das mais distintas formas de animações, todos os meios que são inventados e qualificados cada vez mais pelos sistemas tecnológicos contemporâneos impelem configurações de desenhos animados cada vez mais complexos, articulando os fatores que constituem o produtor internamente com os que o circunda e tão logo possibilitando a aprendizagem, tanto artística quanto em outras diversas dimensões das crianças, sejam estas em seus lares ou, principalmente, na escola.

Para Pereira e Peruzzo (2021);

Ao assistir a desenhos animados, a criança internaliza as imagens sonoras e visuais das animações, dramatiza e imita, somando-as às suas experiências pregressas tidas em outros cenários sociais e tão logo constituindo suas futuras ações, principalmente as de fala. Enquanto assiste, ela brinca com as imagens e os sons, nutre-se e configura suas ações linguísticas, pois se pensa com palavras (PEREIRA;PERUZZO, p.9, 2021).

NARUTO NA SALA DE AULA: PROCESSOS DE CRIAÇÃO

A animação narra a história de uma criança impulsiva e travessa, Naruto Uzumaki, que juntamente com seus novos companheiros de luta, Sakura e Sasuke, além do professor, Kakashi Hatake, enfrentam poderosos adversários. A relação de Naruto, até então, com seus colegas, não é das melhores, pois sua pretensão constante é namorar Sakura, e ao mesmo tempo ser melhor que Sasuke, grande amor de Sakura. Em paralelo, o trio está na conturbada, por vezes, fase da pré-adolescência, momento este em que conflitos externos e internos aparecem, com novos desejos e pensamentos frente ao convívio e as dificuldades em sociedade, crescendo o sentido de responsabilidade e objetivos, e em paralelo, a demanda consciente por mais atenção concernente a tais questões.

Naruto lhes chama atenção, pois não é uma mera representação de um herói bonzinho que salva o mundo e fim. Ele cativa as crianças, pois sendo também uma em transição para a pré-adolescência, luta pelos seus objetivos ao passo que subverte as regras, brinca, e se apaixona, nutrindo o imaginário de quem o assiste, em busca de aventuras sem fim. Para Pacheco, “conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada” (PACHECO, 1998, p.32), por exemplo, pelas diversas animações com que ela tem contato, tornando-a um ser que transita entre o imaginário das produções e sua própria realidade; que imerge na paisagem quase que infindável das animações e traz consigo um vasto repertório de imagens e possibilidades de criação.

Face a este saber, mais do que nunca palpável na contemporaneidade, quando imerso no mundo das produções infanto-juvenis, “em lugar de confiná-las a um mero papel de receptores, é preciso criar as condições para que eles mesmo gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo” (KAPLÚN, 2011, p.182). O que aprendem com as animações na televisão ou qualquer meio de comunicação que os projeta, as crianças podem muito bem externalizá-los através de variadas possibilidades comunicativas, incluindo os seus próprios desenhos.

Para Kaplún (2014, p.71), “aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente”, logo o que a criança aprende para além dos componentes metodicamente inseridos dentro da sala de aula, poéticas visuais e formas de se descobrir e ver o mundo através da escola paralela chamada Comunicação, deve ser dialogada de forma que ela se articule com sua vida em diferentes cenários sociais.

IMAGEM/AÇÃO E UMA DIMENSÃO DISCURSIVA DA CRIANÇA

Mais do que uma tentativa de representação do real ou de seu repertório de imaginação, o desenho da criança é fruto de uma dimensão discursiva de sua própria vida com seu Eu interno e com as interlocuções que estabelece com seu entorno, com o mundo que o cerca e o propõe alguma coisa.

É importante destacar que tanto os desenhos acima como os demais dispostos no texto, não são desenhos de livre expressão, mas propostas mediadas dentro da sala de aula, com um tema

totalmente diferente à Arte das animações, porém que foram criados a partir da estética visual/narrativa nelas contidas.

As imagens a seguir pertencem a uma mesma criança⁶. Como consumidor voraz das aventuras do personagem Naruto, nota-se que o educando de alguma forma não o copiou, mas configurou uma atividade pedida pela professora com base nas cores, formas e significados advindos do desenho que mais consome, segundo ela, dentro de casa, “uma vez que as fontes de aprendizagem se multiplicam cada vez mais na televisão” (BACCEGA, 2011, p.10).

Figura 5, 6, 7 e 8⁷



Fonte: Acervo fotográfico pessoal do autor

Ela, de alguma forma, confere diferentes e importantes atributos a essas imagens projetadas pela animação, perpassando por diferentes vieses sua percepção e seus elementos mais importantes como partes inerentes ao seu brincar e desenhar (PEREIRA, 2019). De natureza igual, as lutas e os movimentos incansáveis e transcendentais sentidas pelo corpo do personagem na animação, face ao desenho da criança, é também notada sua transcrição. Evidencia-se que os desenhos mais do que meras representações, são configurações imagéticas imbuídas de movimentos, que convida o contemplador de sua obra a imaginar, prefigurar e a agir ante as linhas de ações de seus personagens.

A primeira imagem, a direita, fruto de uma atividade sobre o final de semana das crianças, evidencia-se que muito mais do que as brincadeiras que ela fez durante o período longe da escola, suas ações imaginárias as transformam como um personagem que ao mesmo tempo que é herói, busca fazer o bem e salvar o mundo, também é uma criança que brinca e se diverte com os amigos.

⁶ Estudante de uma Escola Pública Municipal de São Paulo, que atualmente cursa o primeiro ano do ensino fundamental I.

⁷ Frames da animação Naruto e desenhos feitos por um estudante de 6 anos.

Os elementos das formas e das cores, as roupas, os cabelos e os movimentos são objetos encontrados nas produções de Naruto e que sincronicamente são discutidos nos desenhos abaixo como que fatores irreais, mas também pertencentes ao seu mundo palpável como criança. É evidente que o significado que as produções animadas de Naruto tem para o pequeno desenhista é imenso, visto que ele se autorretratou como o próprio personagem, com suas roupas, cores e formas, do jeito mais semelhante possível que conseguiu exprimir em sua obra. Ao criá-la com traços da poética visual de Naruto, ela discursa a si mesmo e aos seus contempladores que pode sim ser herói, salvar o mundo e brincar sincronicamente. Ela pode se jogar, voar, falar, lutar e correr sem parar em seu ato imaginativo quando desenha e representa as imagens que outrora vivenciara no contato com os desenhos animados, mas depois tudo passa, fez parte de sua brincadeira com o mundo, consigo mesmo, com seus traços, cores e movimentos.

Se a criança é mais livre, imaginativa, esperta e atenta é porque ela encontra nas animações como as citadas a extensão de suas experiências enquanto infantes, longe mesmo dos malefícios ou crenças que menosprezam tais interações, que ainda existem socialmente. Isso infelizmente acontece, pois “desconhecemos ou não percebemos ainda que podemos fazer dos meios e das mensagens aliados no processo educativo que, como bem sabemos, vai além do espaço da sala de aula e dos conteúdos organizados pelos livros didáticos” (MAGNO, p.105, 2003).

E por fim, a segunda imagem acima, a direita, manifesta um movimento mais que plural, uma mescla de dança, luta e brincadeira em um mundo que só existe na mente da criança imaginativa, que resvala no mundo mais adulto imbuído de uma responsabilidade além, como mostrado na Animação de Naruto, ao passo que se entrega aos prazeres da infância. Sua realidade não o permite, talvez muitas ações, mas sua construção imagética o dá a possibilidade de assim fazer, de assim transcender a materialidade que a prende sobre o solo. Seu corpo é leve, pode voar, pular e saltar...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das ações reflexivas e de pesquisa do autor, entendeu-se que a práxis criadora dos educandos torna-se fluida, constante e direcionada para o melhor caminho quando estes imersos em estudos e reflexões deflagram o ócio, consciente ou inconscientemente, e se inserem no campo árduo da criação ampliando sua visão para o contexto audiovisual.

Um ninja na sala de aula? Loucura ou objeto imagético e imaginário da criança e do jovem na sala de aula? Obviamente que um ninja como Naruto ou as demais criações encontradas nas animações e nos filmes podem e devem fazer parte do contexto educacional, haja vista sua importância na formação do mundo lúdico e criativo dos estudantes. De fato, uma valorização com o todo do educando.

Freire (p.176, 2011) diz que, “(...) se nossa ação involucra uma crítica reflexiva que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade”, consequentemente a plenitude da ação do educador será alcançada, do mesmo modo com o professor de Arte que, em sua constante busca, luta para a aprendizagem da Arte de forma íntegra e reflexiva, agregando não somente o que traz de suas vivências, mas também as trazidas pelos educandos, como o próprio personagem Naruto, que contemporaneamente ainda baliza diversas ações dos educandos em sala de aula, como mostrado por Pereira (2020).

A aprendizagem significativa discente em Arte, olhada de forma diferente, sensível, educada constantemente pelo docente, é arcabouço de reflexão e pesquisa para a ação pedagógica, ao mesmo tempo em que é impulso para a saída de campos inférteis, deteriorados pelas opressões do sistema e pela alienação de ações monótonas pautadas somente no que se aprendeu para ensinar.

Ainda que tenham passadas quase duas décadas do lançamento de Naruto no Brasil, que filhos, irmãos ou, quiçá netos, tenham assistidos, tal personagem continua sendo mais um artista em sala de aula que dialoga com a poética artística do estudante, entreteendo sua magia e luta às suas proposições e ações.

Ora uma cultura visual pautada nas configurações imagéticas brasileira, ora americanizadas, e ora japonesas, trazidas por uma animação que tornou-se atemporal, instigante, infanda, a partir dela a criança da atualidade constrói sua Arte em uma simbiose que faz interlocuções face a essas composições audiovisuais e sociais desenvolvidas no decurso histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e educação: a escola e o Livro. São Paulo. **Revista Comunicação e educação**, do departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, p. 7 a 14, Maio/Ago, 2002.

_____. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, A.M. (2002). L'artau service de la reconstruction sociale. In **PERSPECTIVES:Revue trimestrielle d'éducation comparée**. Numéro cent vingt quatre, L'éducation artistique:défis à l'uniformisation, Vol, 33, N°4.

IZQUIERDO, I (2011). **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

JACQUINOT-DELAUNAY, G.(2007). « Éducation et communication à l'épreuve des médias », **Hermès, La Revue**, Presses universitaires de France,vol. 48, no. 2, pp. 171-178.

KAPLÚN, Mario. Processo e canais de comunicação. In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Uma pedagogia da comunicação. In APARICI, Roberto. **Educomunicação; para além do 2.0**. São Paulo; Paulinas, 2014.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 21, 2001.

_____.Montagem e história: uma arqueologia das imagens da repressão. In: Alessandra S. Brandão e Ramayana Lira de Souza. (Org.). **A sobrevivência das imagens**. 01ed.Campinas: Papyrus, 2015, v. , p. 103-120.

Magno, Maria Ignês Carlos. O desenho animado em sala de aula. **Comunicação & Educação**, (27), 105-109. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p105-109>, 2003.

MORIN, Edgard . **Débat Edgar Morin et Patrick Curmi : la mémoire de la vie**, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mbIGZxXIUJg>.

www.youtube.com/watch?v=mbIGZxXIUJg. Acesso em 07.dez.2019.

_____. **Cultura de massas no século XX: O espírito do tempo-1**. Neurose. Tradução de MauraRibeiro Sardinha. 9°. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997.

_____. **O cinema ou o homem imaginário: ensaios de antropologia sociológica**. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: Editora É Realizações, 2014.

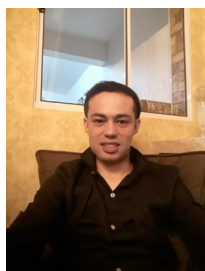
PACHECO, Elza Dias Pacheco. **Televisão, criança e imaginário** (org.), São Paulo: Papyrus Editora, 1998.

PEREIRA, Isac dos Santos; PERUZZO, Círcia Maria Krohling. O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil. **Comunicação & Educação**, 25(1), 7-17, 2021.

_____. Refletir o processo criativo do arte/educador face às obras dos educandos advindas do cenário imagético de Naruto e outras configurações visuais. **Brazilian Journal of development**, Curitiba, v.6, n.12,p. 96538-96555 dec 2020. DOI:10.34117/bjdv6n12-229

_____. 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.

RICCEUR, P. (2000). **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Série essais. Paris: Seuil.



Isac dos Santos Pereira

Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. 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 pela Universidade Anhembi Morumbi -UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com. Lattes; <http://lattes.cnpq.br/6351070667418404>



Maria Ignês Carlos Magno

Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras das Faculdades Associadas do Ipiranga (1974), mestrado em História Cultural pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é Professora permanente do PPGCOM em Comunicação Audiovisual da Universidade Anhembi Morumbi. Pós-doutorado junto a ESPM/SP, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Aparecida Baccega. Pesquisadora da rede de pesquisadores Obitel Brasil/ Anhembi Morumbi. Lidera o Grupo de Pesquisa: Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva Brasileira, da Universidade Anhembi Morumbi e integra o Grupo de Pesquisa: Comunicação, Educação e Consumo: as interfaces na teleficação do PPGCOM em Comunicação e Práticas de Consumo (ESPM). Autora da seção Resenha-Cinema da revista Comunicação&Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA). Desenvolve pesquisas em Crítica de Cinema e de Telenovela. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Audiovisual, Crítica, História da Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica, cinema, televisão, cultura, mídia, história e identidade. Professora orientadora da dissertação do mestrado que deu origem a este artigo. Lattes; <http://lattes.cnpq.br/1139572756285287>



TICONDEROGA®

2B

SOFT

TICONDEROGA®

2B

SOFT

TICONDEROGA®

2B

SOFT

2B

SOFT

TICONDEROGA®

2B

SOFT

AS DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS NO CURSO DE ENGENHARIA

JOSÉ WILTON DOS SANTOS

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender a importância das disciplinas humanísticas no curso de engenharia. As disciplinas humanísticas – tais como: sociologia e antropologia – estão cada vez mais presentes nas grades curriculares de determinadas instituições, causando, em alguns casos, pensamentos adversos que dividem a opinião de alguns estudantes ou até mesmo de alguns docentes. Durante esse artigo, foi abordado fatos, ideias e opiniões, de indivíduos que se enquadram em ambos os lados da questão (tanto com profissionais de humanísticas, quanto para profissionais de engenharia) com o intuito de mostrar, através de diferentes perspectivas, a visão dos mesmos.

Palavras-chave: Antropologia. Formação. Entrevistas com Engenheiros.

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, a sociedade tem enfrentado desafios em todas as áreas humanas, e é neste contexto de instabilidades, que as formações biológicas, técnicas-científicas e humanísticas estão inseridas e por vezes com pretensões de serem exclusivas e diferenciadas.

Além do desafio histórico da desigualdade social que vem sendo potencializado na sociedade contemporânea, a globalização e o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC), têm causado, crescimento do individualismo na vida e no trabalho; a ruptura dos laços de colaboração nas comunidades; desvalorização da socialização das instituições como a família, escola, igreja etc.; perda de referenciais; e refúgio no consumo exacerbado (Pinto, 2011, p.42).

Neste cenário de transformações das relações humanas, a discussão que vem se acentuando cada vez mais, nos cursos de engenharia, é a necessidade das disciplinas humanísticas em suas grades curriculares, vez que nesta área de atuação o nível de cobrança técnica-científica é elevada.

Não esquecendo, que a engenharia tem sua origem relacionada à questão da formação na ocupação territorial, e deste modo, a educação em engenharia constitui um destes desafios diante de um cenário mundial que demanda uso intensivo de tecnologias e que exige, cada vez mais, um maior número de profissionais altamente qualificados (Borges, 2013, p.72).

Deste modo, procuramos relacionar alguns fatores, que nos possibilitaram entender a problemática, e perceber se há alguma justificativa para tal tratativa.

Ao analisarmos as grades curriculares do curso de engenharia civil de quatro instituições de ensino diferentes, Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie), Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) e Universidade de São Paulo (USP), percebemos que nem todas as instituições incluem em seus cursos disciplinas Humanísticas (site das universidades).

Outro fator relevante é que, durante o curso de engenharia, notamos colegas de classe tecer constantes críticas a estas disciplinas.

Entretanto, a legislação que trata do ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), defende a necessidade de tais disciplinas na formação do futuro profissional da engenharia.

Estes fatos nos levaram a considerar a necessidade de compreender melhor a importância das disciplinas humanísticas no curso de engenharia e sobre tudo como tem refletido na atuação do profissional da Engenharia.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender melhor a importância das disciplinas humanísticas nos cursos de engenharia, para tanto buscaremos atender aos seguintes objetivos específicos:

Investigar junto aos engenheiros formados, através de um questionário, o quanto estes consideram importante tais disciplinas;

Relacionar o resultado dos questionários com a literatura pertinente ao tema.

METODOLOGIA

Buscando atender aos objetivos deste trabalho, usaremos uma metodologia Qualitativa-

descritiva; é qualitativa porque consideramos que nesta pesquisa há uma relação dinâmica entre os sujeitos envolvidos e as disciplinas humanísticas e desta forma deve refletir no mundo real; é descritiva porque buscaremos descrever as relações estabelecidas entre os dois eixos básicos: a opinião dos engenheiros e a literatura.

Neste trabalho, aplicamos um questionário específico aos engenheiros que atuam no mercado de trabalho e com base na literatura pertinente faremos uma análise, assim acreditamos ser o suficiente para apontarmos nossas conclusões.

DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS NOS CURSOS DE ENGENHARIA

1. DOS FATOS SOCIAIS

Na atualidade, diversos temas têm se tornado importantes na discussão social devido aos efeitos da globalização e da TIC, dentre eles destacamos: as modificações no mercado de trabalho e a fragilização dos vínculos familiares.

Pinto (2011, p.44) defende que os avanços das TICs têm causado mudanças no modo de trabalho, e dessa forma influenciado a forma como as pessoas se inter-relacionam, pois, tem ocorrido um aumento significativo do teletrabalho, vez que, diversas atividades estão sendo realizadas de forma on-line (exemplo é grande número de cursos a distância), o que tem promovido o isolamento social.

Outro fator associado ao trabalho, que afetou muito as vidas pessoais dos indivíduos de ambos os sexos foi que as mulheres passaram a participar massivamente da classe operária (Pinto, 2011, p.44). As aspirações profissionais e educacionais, do público feminino, têm contribuído para as mulheres adiarem a maternidade, e quando as tem, conciliam a maternidade com a vida profissional/acadêmica. Segundo Pinto (2011, p.45 *apud* Giddens, 2005), essas mudanças impuseram consideráveis ajustes nas famílias, na natureza da divisão doméstica do trabalho, no papel dos homens na criação dos filhos, surgindo novas políticas de trabalho, bem mais amigáveis a um novo tipo de família em que ambos, marido e esposa, trabalham fora.

Segundo Pinto (2011, p.45 *apud* Bauman, 1999), esses fatores têm contribuído para a fragilização dos vínculos familiares – vínculo familiar que representa a primeira definição de grupo para o indivíduo – e com isso, os valores que são transmitidos por esse grupo, como a tradição, fraternidade, solidariedade, justiça, crenças religiosas e culturais ficam fragilizadas.

O peso da tradição e os valores estabelecidos estão perdendo importância à medida que as pessoas tendem a desenvolver atividades mais isoladas e também por que as famílias estão se reestruturando no conceito de grupo social nesta nova ordem global.

Sendo assim, cada vez mais, torna-se importante o acesso às informações e discussões sobre os desafios e demandas da nossa sociedade. Cada vez mais torna-se urgente a necessidade da compreensão da sociedade e o papel do indivíduo nela. Carecemos do entendimento que “não há ciência que não seja humana e para o humano” (grifo nosso), logo, em qualquer formação profissional/acadêmica as disciplinas humanísticas são imprescindíveis.

2. DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação superior deve ser pluridisciplinar, e deste modo, as universidades/faculdades devem promover uma formação intelectual mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico, quanto cultural.

Com base na LDB, A educação superior tem por finalidade:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais,

prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; e
 VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

3. DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Ao analisarmos as grades curriculares do curso de engenharia civil de quatro instituições de ensino diferentes (Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul e Universidade de São Paulo - USP), constatamos que a FMU, Mackenzie e Unicsul incluem em seus cursos disciplinas humanísticas, a saber:

- A FMU oferece as disciplinas de “Ciências sociais e Cidadania” e “Antropologia e Cultura brasileira”;
- A Mackenzie oferece as disciplinas “Ética e Cidadania I” e “Ética e Cidadania II”;
- Já a Unicsul oferta as disciplinas “Ética e Legislação”, “Oficina interdisciplinar I”, “Oficina interdisciplinar II”, “Oficina interdisciplinar III” e “Oficina interdisciplinar IV”.

No que se refere a USP, que é uma das primeiras Universidades no Brasil a oferecer um curso de engenharia, no ano de 1893 (Tonini, 2013, p.66), as disciplinas humanísticas não aparecem em sua grade curricular. Em parte, a resposta para a ausência de tais disciplinas deve-se ao fato de ser um curso muito tradicional e por isso, resistente às mudanças.¹

4. RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

| | Acham importante estas disciplinas para a formação do Engenheiro | Acreditam que tais matérias fazem diferença para a vida profissional do Engenheiro | Sugerem cursos de extensão para preencher as matérias Humanísticas | Total Estudado |
|---|--|--|--|----------------|
| Engenheiros que tiveram matérias Humanísticas | Sim: 18 (100%) Não: 0 (0%) | Sim: 14 (78%) Não: 4 (22%) | Sim: 3 (17%) Não: 15 (83%) | 18 |
| Engenheiros que não tiveram matérias Humanísticas | Sim: 5 (42%) Não: 7 (58%) | Sim: 3 (25%) Não: 9 (75%) | Sim: 1 (0,8%) Não: 11 (92%) | 12 |

¹ Em parte, a resposta para a ausência das disciplinas humanísticas na USP, talvez, se deve ao fato de ser um curso muito tradicional e por isso, resistente às mudanças. Porém esta análise fica no campo superficial, pois para chegar a uma resposta mais conclusiva seria necessário entrevistar os coordenadores dos cursos de engenharia da USP, e este não foi o foco deste trabalho.

Destacamos:

- (Eng. Com Matérias Humanísticas) (Entrevistado e04)

“A atuação no mercado de trabalho se dá pelos diversos relacionamentos, seja com chefia ou com colaboradores e estes relacionamentos devem ser repetidos”.

- (Eng. Sem Matérias Humanísticas) (Entrevistado e24)

“Não creio que contribuam, pois, o fundamental é o conhecimento técnico”.

- (Eng. Sem Matérias Humanísticas) (Entrevistado e21)

“Não. A base humanística em minha formação foi obtida no âmbito do lar, da família, e no curso básico através das aulas de religião. Depois foi só colocar em prática”.

- (Docente Em Disciplinas Humanísticas) (Entrevistado h05)

“Sim. A estrutura familiar e de ensino básico estão em decadência na atual sociedade, sendo assim, acredito que estas disciplinas equilibram o conhecimento, e dá, ao profissional, certo discernimento”.

- (Docente Em Disciplinas Humanísticas) (Entrevistado h08)

“Sim. O engenheiro, além de tudo, também é um ser social, por isso ele deve entender as relações sociais que acontecem no cotidiano”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados das pesquisas, os engenheiros que tiveram acesso e cursaram disciplinas humanísticas, em geral, concordam que essas disciplinas são importantes para a formação de um engenheiro e grande parte desses profissionais alegam também, que, a presença dessas disciplinas, podem fazer a diferença no âmbito da vida profissional de um engenheiro.

Por sua vez, profissionais que não tiveram acesso às disciplinas humanísticas durante a sua formação, em sua maioria, julgam que o fato de conter ou não é indiferente e que tais matérias não influenciam muito no dia a dia de um engenheiro. Essa perspectiva, talvez, possa ser explicada pelo fato de que esses indivíduos não possuem total segurança quanto à definição e às reflexões que essas disciplinas trazem sobre a sociedade.

A maioria dos entrevistados não acredita que um curso de extensão seja capaz de substituir tais disciplinas.

Na visão de docentes das disciplinas humanísticas, essa matéria pode ser algo fundamental para a formação de novos profissionais, pois oferecem um conhecimento amplificado sobre determinadas relações sociais e colaboram para uma maior eficiência nas vivências.

Não é raro que alguns estudantes tenham atitudes desdenhosas para com certas disciplinas. No entanto, existem também os que se dedicam ao conhecimento, independente da área atuante, e esforçam-se a extrair ao máximo o que estas disciplinas podem oferecer.

O fato é, que, a compreensão e o entendimento que essas disciplinas trazem sobre situações, circunstâncias, atos e conjunturas encontradas durante a vida profissional de um engenheiro, podem ajudar, e muito, aos profissionais da área da engenharia.

6. REFERÊNCIAS

- BORGES, M. N. Perspectivas para Engenharia Nacional: Desafios e Oportunidades. **Revista ensino de engenharia**, v.32, n.3, 2013. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/revista/index.php/abenge/article/view/238>>. Acesso em 20 de set. de 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.
- Faculdades Metropolitanas Unidas. Disponível em: <<http://portal.fmu.br/>>. Acesso em 07 de set. 2016.
- PINTO, G. R. P. R. **Disciplinas Humanísticas na Formação do Engenheiro: Fator de resistência dos estudantes e estratégia educacional para a sua motivação**. Universidade Federal da Bahia, tese de doutorado: Salvador, 2011.
- Universidade Cruzeiro do Sul. Disponível em: <<http://www.cruzeirosul.edu.br/>>. Acesso em 07 de set. 2016.
- Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www5.usp.br/>>. Acesso em 07 de set. 2016.
- Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <>. Acesso em 07 de setembro de 2016.
- TONINI, A. M. Contexto Histórico, Econômico e Político da Engenharia no Brasil. **Revista ensino de engenharia**, v.32, n.1, 2013. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/revista/index.php/abenge/article/view/238>>. Acesso em 25 de set. de 2016.

TÍTULO: A IMPORTÂNCIA DAS DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS NO CURSO DE ENGENHARIA

Questionário A (aos engenheiros)

- 1) Na grade curricular do seu curso, quais eram as disciplinas humanísticas incluídas? Quais?
- 2) Caso tenha tido tais disciplinas, em que sentido elas contribuíram ou contribuem com sua atuação no mercado de trabalho?
- 3) Se você não teve tais disciplinas, de que forma você pensa que elas contribuíram para a sua formação e atuação no mercado de trabalho?

TÍTULO: A IMPORTÂNCIA DAS DISCIPLINAS HUMANÍSTICAS NO CURSO DE ENGENHARIA

Questionário B (aos profissionais das disciplinas humanísticas)

- 1) Você é a favor das disciplinas humanísticas na formação acadêmica do engenheiro?
- 2) De que forma tais disciplinas contribuem na atuação do engenheiro no mercado de trabalho?
- 3) Se na graduação não houvesse tais disciplinas, de que forma os bacharéis em engenharia poderiam adquirir tais conhecimentos?

Termo de consentimento conhecido

Título: A Importância das disciplinas Humanísticas no Curso de Engenharia

Pesquisador:

José Wilton dos Santos - wiltonj10@hotmail.com

Eu _____ RG _____
estou ciente que participarei voluntariamente da pesquisa **“A Importância das disciplinas Humanísticas no Curso de Engenharia”**, e que não, receberei nenhum provento ou benefício. Também fui informado pelo pesquisador: **José Wilton dos Santos**, que nenhum dos meus dados pessoais será divulgado.

Assinatura _____

São Paulo _____



José Wilton dos Santos

Cursando atualmente Mestrado em Matemática pela Universidade Federal do ABC. Pós-Graduado (Lato Sensu) em Formação Docente pela FAEP (2020). Bacharel em Engenharia Civil pela FMU (2018). Graduado em Ciências da Natureza pela Universidade de São Paulo - USP (2012). Cursou Aperfeiçoamento em Astronomia e Astrofísica pelo IAG/USP (2013). Também possui Graduação em Técnico em Polícia Ostensiva pela Polícia Militar do Estado de São Paulo (2006). Ministrou aulas de Comunicação Operacional, Telecomunicações e de Policiamento Comunitário no curso de formação de Policiais na Polícia Militar do Estado de São Paulo. Professor de Matemática convidado na instituição de ensino Passe Bem Concursos e Professor de Ensino Fundamental II na Prefeitura Municipal de São Paulo, desde 2018.



CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

KELLY DA CRUZ BIANCHINI

RESUMO: Neste artigo pretendeu-se traçar, por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa, um paralelo entre o desenvolvimento infantil e a música, fazendo um estudo sobre os conceitos de ambos e de como a música contribui de maneira lúdica e significativa para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos. Ao discorrer sobre a música e a sua trajetória dentro do currículo escolar, percebe-se que, apesar de sua inquestionável importância para o desenvolvimento, ainda é uma área pouco valorizada, uma vez que é possível verificar uma tendência de que a prática da utilização do recurso musical na Educação Infantil se dá de maneira informal e pouco subsidiada por fundamentações teóricas, efetivada por ações individuais e experimentalistas. Finalizo o presente estudo abordando a importância da formação dos professores de Educação Infantil para que possam utilizar-se desta ferramenta tão importante que é a música, tanto para o desenvolvimento integral infantil, como para o processo de ensino aprendizagem escolar nesta faixa etária.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Música. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

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

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

Compreendendo que a aprendizagem oral e escrita não se resume apenas em decifrar signos linguísticos, esse trabalho com músicas e brincadeiras cantadas têm a finalidade de situar os alunos no mundo do letramento através do lúdico.

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

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão

bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Foram, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

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

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

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

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

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ainda no RCNEI (Brasil, 1998), a formação continuada dos professores também recebe destaque, para que práticas como organização e planejamento da rotina, do tempo e das atividades sejam sempre alvos de reflexão e estudos, de maneira que a prática diária seja aprimorada constantemente, facilitando e potencializando o desenvolvimento das rotinas na educação infantil.

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

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

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

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

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

Como podemos observar, a finalidade da Educação Infantil converge com a finalidade da Educação Básica, de modo a garantir os alicerces para o crescimento saudável das crianças e seu progresso nas etapas posteriores. Já o art. 30, por meio dos incisos I e II, diferencia creche de pré-escola. As

instituições caracterizadas como “creches” são destinadas a crianças de até 3 anos de idade.

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

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

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

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

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

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

Avaliações dessa natureza permitem que o educador tenha uma visão de conjunto do processo de amadurecimento da criança, podendo identificar potencialidades e dificuldades, o que poderá

respaldar ações específicas para melhorar a aprendizagem.

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

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

Deixando de lado a visão que se tinha do professor de educação infantil antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), como um mero cuidador, pode-se refletir sobre o importante papel que ele exerce na educação lúdica, de modo a fornecer os estímulos apropriados para o desenvolvimento infantil, de acordo com Aguiar (2004).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

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

O homem vive rodeado de uma sinfonia de sons e que estes têm diferentes propriedades que quando manipulados ou ouvidos individualmente, demonstram suas diferenças.

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

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

interpessoais (HENTSCHKE, DEL BEM, 2003, p.181).

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

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

É importante lembrar que a música assume diferentes significados dependendo de cada cultura. Importa lembrar que cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado que acompanha qualquer cidadão por toda vida.

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

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

A importância do contato do ensino de música nas escolas pode também contribuir para que o processo ocorra, é importante para a criança se envolver com a música no ambiente escolar, pois é nessa fase que constrói os saberes que utilizará para o resto de sua vida.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1989, p. 12).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Existe um momento da vida em que as descobertas são muito importantes, como é o caso do período da Educação Infantil. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que define a infância como compreendida entre zero a seis anos de idade.

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

LINGUAGEM MUSICAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

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

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

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

Segundo Bennett (1986), a música faz parte do cotidiano do ser humano, desde que começou a se organizar em tribos primitivas pela África, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta.

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

Segundo Ilari (2002), existem registros arqueológicos de que na pré-história o ser humano já produzia uma forma de música, imersos em sons desde o nascimento, os bebês desenvolvem ainda no útero materno, capacidade de percepção sonora impressionantes.

No útero materno o feto já começa a desenvolver sua percepção sonora.

O som que domina o mundo fetal são as batidas do coração da mãe. Outras vozes e sons não familiares adicionam harmonia à já progressiva composição da sinfonia uterina. Da vigésima quarta semana em diante, o feto ouve todo o tempo. Ele tem muito a ouvir, uma vez que o abdômen e o útero da grávida são lugares muito barulhentos (HICKS apud KRUEGER, 2010, p.8).

O choro é a primeira comunicação do bebê com o mundo e será seu canal de comunicação para manifestar suas necessidades. Pequenos ruídos, risadas, balbucios vão ampliando seu universo de sons para manifestar suas emoções e vontades.

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

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

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

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

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

Beyer (1988) e Feres (1998) consideram a música importante no primeiro ano de vida, como colaboradora no processo de desenvolvimento musical propriamente dito. Mostram também a importância da música já no primeiro ano de vida, pois, segundo as autoras, nesse período a criança está em fase de grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

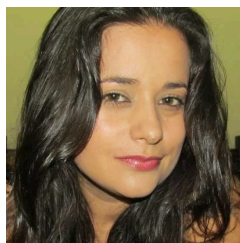
E que esta ferramenta possa enfim ser explorada e utilizada em toda a sua potencialidade, trazendo resultados significativos para o trabalho do professor de educação infantil.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Cláudia Mara de. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- AGUIAR, Renata. **O Lúdico na educação infantil**. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

- BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986
- BRAIT, Beth. **Língua e Linguagem**. 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/db.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.796** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2. Brasília, MEC/SEE, 1997.
- BRITO, Gilson. **A canção do Aratá**. Escola. São Paulo: nº126, p. 28. Ano XIV. Outubro, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10 ed. Scipione: São Paulo, 1997.
- COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**. São Paulo: Ática, 2000.
- BEYER, Esther S.W. **A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget**. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.
- FERES, Josette S. M. Bebê, **Música e movimento**. São Paulo: Ricordi, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.
- ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música; a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, n. 7. Porto Alegre: ABEM, 2002.p.83-90
- JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: _____. HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- KRUEGER, Joel W. Doing things with music. **Phenomenology and the Cognitive Sciences** 10.1, 2010. p. 1-22.
- PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. Editora Ática, 1993.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpx, 2011.
- ROSA, Nereide Shilaro Santa. **Educação Musical para 1ª à 4ª série**. Editora Ática, 1990.
- SCHAFER, R. M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.



Kelly da Cruz Bianchini

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra, SP; Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Taboão da Serra, SP; Pós-graduação em Práticas em Alfabetização e Letramento pela Escola Superior de Administração (HSM), Especialização em Arte, Educação e Terapia, pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE), SP. Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Jales, SP. Terapeuta Holística. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), mãe e esposa.

FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL E AUDIOVISUAL

MÁRCIA DANTAS DOS SANTOS DA SILVA

RESUMO: Para compreender a arte da imagem e do som é necessário que sejam aprofundados os estudos e questionamentos dos fundamentos dessas duas modalidades que estão relacionadas às sensações humanas. Para isso o tema escolhido aborda noções da física e perpassa a biologia, além de procurar na história a evolução da arte da cor, bem como suas explicações já provadas por cientistas de séculos anteriores, porém sem esquecer as culturas que deram destaque de forma simbólica as tantas representações visuais e auditivas, contribuindo de alguma forma com o conhecimento que hoje abrange a interdisciplinaridade da arte.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Imagem. Som e Cores. Interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

A atual escola literária que perdura desde o fim do século passado é a do Pós-Modernismo. Esse novo estilo artístico rompe com a rigorosidade filosófica da modernidade sem deixar de lado sua essência e abre espaço para novos conceitos e modos de pensar sobre a sociedade atual. Nos conceitos audiovisuais sua influência é palpável, como cita “uma das características da modernidade é o fato de permitir certo afastamento das pessoas do chamado mundo natural ou natureza” COUTINHO (2006, p. 16).

Essa citação da autora faz referência ao fato de a humanidade, por meio de dois sentidos básicos, ter se retirado da natureza, e tornando-se “artificial”, ou seja, obtém controle na medida de suas limitações sobre o ambiente a que pertence. Sendo assim, a linguagem audiovisual tem como base esses dois sentidos, que vigoram também na morfologia da palavra, os quais são usados para a representação artística das coisas, sejam essas coisas fatos históricos ou passíveis de interpretação abstrata, com a realidade absorpta em suas entrelinhas.

O verdadeiro perigo, na arte de inventar histórias, é que podemos acabar por preferir aquele mundo a este. Podemos nos esconder – quem não conhece dezenas de exemplos – na companhia de anjos ou de fadas, acolher fantasmas todas as noites, conversar com plantas CARRIÈRE (1995, p. 18 apud COUTINHO, 2006).

À dispersão da arte audiovisual destaca-se o advento da consolidação tecnológica no mundo moderno (ou pós-moderno, como citam alguns autores), a qual responsabilizada pela ampla utilização dos meios de comunicação. Essa atuação

principal se deve não ao fato de existir tecnologia, mas de ela ser um meio socializado (no que permite-se dizer sobre socialização dos meios) para grande parte da população. Como cita COUTINHO (2006), “é preciso reconhecer que o determinismo tecnológico não é apanágio dos pensadores da tecnocracia, que ele reina tanto à direita, como à esquerda. ‘O comunismo é os soviets mais eletricidade’, exclamava Lênin” (SANTOS, 1981).

As composições do sistema audiovisual são amplas e coesivas. A imagem conversa com o som, mas têm suas características singulares, de modo que sem ver você imagina apenas ouvindo e sem ouvir você interpreta vendo. A conversação se completa com os elementos da imagem, luz, cor e pigmentos. A visão se enriquece pelas características do som, volume, entonação e velocidade. “Imagens e sons são os elementos que encontramos na natureza, somos imagens e sons, além de estarmos imersos neles. (COUTINHO, 2006, p. 57).

Os audiovisuais participam desse grande motor que é a indústria cultural. E, em estética, política e magia, vão povoando o mundo de histórias. Em estética porque os audiovisuais atuam fortemente naquilo que, no homem, é sensível, constituinte do fenômeno artístico, falando mais aos sentidos do que à razão. Político, porque diz respeito aos negócios públicos, à vida em sociedade.

Nesse contexto, confere à linguagem audiovisual transmitir pensamentos, ser precursor da abordagem crítica da sociedade, porém a fantasia é comedida para que a imaginação seja estimulada.

Portanto, quando se trata de fundamentos da linguagem audiovisual, é necessário que seus elementos principais sejam abordados de forma a preencher não somente a teoria vigente, mas a interlocução entre obra e espectador, causar sintonia entre o apresentado e o recebido pelo público, bem como explicitar ou implicar questões planejadas pelo detentor da obra, ou seja, aquele que a criou com um intuito específico.

TEORIA DA COMPOSIÇÃO E TEORIA DA COR

Quando se observa uma determinada imagem, seja ela uma pintura, fotografia ou vídeo, caso seja analisada superficialmente, não imagina-se a complexidade dos elementos que a compõem para que se tenham composições harmônicas. A ordem, o tom e em especial a distribuição desses elementos sustentam a suavidade da obra, ou seja, fazem com que seja essencialmente equilibrada. Como diz, “Harmonia é ordem; ordenar os valores cromáticos de uma composição, segundo determinadas proporções entre tom e superfície, entre poder expressivo e significado” (OTSWALD apud RAMBAUSKE, s. d. p. 13).

Tendo em vista as considerações feitas então, pode-se descrever que composição é o arranjo organizado dos elementos que compõem o espaço observativo de forma a encaixar harmonicamente todos os componentes associando-os num único contexto. Filosoficamente, cita-se Kant acerca da harmonia das associações elementares das unidades da imagem, diz que:

Tanto a mente como o objeto flutuam livremente durante essa experiência [separação do objeto como elemento isolado]. Kant diz que a mente é “desinteressada”, isto é, não tem a intenção de transformar esse objeto em objeto de uso enquanto este está “isolado”, afastado de todos os outros objetos do mundo. Não olhamos para ele para ver como nos pode ajudar, nem para descobrir seu lugar no esquema mais amplo das coisas. Durante a experiência estética, esse objeto torna-se para nós todos, o contexto, um fim em si mesmo, um valor terminal (ANDREW 1989, p. 22).

A disposição dos elementos constitui então dois espaços, o positivo e o negativo. Descreve-se o positivo como o foco primário ou temático da questão visual, já o negativo constitui a parte secundária, o plano de fundo do trabalho. Essas são as primícias básicas a se conceber para uma composição harmônica num trabalho visual, seja ele cinético ou estático. Como cita, “a dinamicidade de uma imagem depende de uma série de fatores que atuam em conjunto” (SALBEGO, 2007 pg. 05). O

mesmo autor ainda complementa “Nesse sentido, podemos destacar outro ponto fundamental na composição das imagens que é a organização de seus elementos de modo a formar pontos focais e direções de leitura.”

Na parte da composição entra então como elemento de relevância mais significativa a cor e suas disposições na imagem.

Em geral, os humanos experimentam um grande bem estar à vista da cor. O olho tem necessidade dela, como ele tem necessidade da luz. Lembremos o reconforto sentido quando, depois de um dia cinza, o sol vem brilhar em um ponto da paisagem e torna as cores visíveis... (GOETHE 1920 apud RAMBAUSKE, s. d. p. 13).

Na teoria newtoniana, as cores se devem à dissociação da cor branca em um espectro com comprimento de onda correspondente à luz visível. Bohr, detentor da teoria quântica descreve a luz como a emissão de radiação ocasionada pela mudança de um elétron de um nível de energia a outro. Assim, o que vemos colorido se deve à recepção desses fótons de luz pela nossa retina, que são convertidos de acordo com o comprimento de onda recebido, em visão.

A Luz branca do sol ou das lâmpadas incide sobre um objeto, esses, ao absorverem os fótons excitam seus elétrons e estes emitem ondas, essas ondas são recebidas pelo olho e o cérebro interpreta cada comprimento de onda com uma cor, logo, a cor nada mais é do que uma sensação.

Saindo da área exata correspondente à luz, que seriam a mecânica quântica e a ótica, e entrando na parte interpretativa da cor pelo cérebro, pode-se usar a psicologia das cores para explicar porque existem imagens com tendências de cores. Elas podem influenciar sentimentos, bem como a luz incidente.

Jonh Locke, citado por RAMBAUSKE (s. d. p. 8), expressa “Depois de ter quebrado a cabeça para compreender como eram os objetos visíveis, para entender esses nomes de luzes e cores... finalmente compreendeu o que significava o vermelho escarlate... era como o som de uma trombeta”. Expressa então, com essa “parábola” o quanto a luz, a cor, a forma têm repercussão na interpretação do sentido da transmissão da ideia.

HISTÓRIA DO ESTUDO DA COR

Ao estudar a utilização e a preocupação da humanidade com as cores, encontram-se vestígios dessa utilização já no paleolítico, onde o Neanderthal adornavam suas cavernas e até as tumbas de seus

mortes com cores que haviam além de estética um simbolismo místico, o qual foi de forma mais acentuada na sociedade egípcia.

Muitos dos pigmentos que foram usados pelos artistas pré-históricos, sobretudo os ocres e o carvão, continuaram a sê-lo depois da descoberta da escrita. Com a arte dos Antigos Egípcios surgiram os primeiros pigmentos azuis e verdes, a princípio apenas produtos naturais, mas a partir da IV dinastia também materiais sintéticos. Pouco a pouco, novos pigmentos destas e doutras cores foram sendo igualmente descobertos, alguns dos quais ainda hoje fazem parte das paletas dos pintores (CABRAL, 1997, p. 17).

No Egito, de forma mais efusiva, as cores tinham significados para representar os diversos misticismos encontrados nessa cultura, além de adornar os luxuosos palácios de faraós e membros da realeza. Como descreve, "Os materiais usados na arquitetura eram pintados de modo simbólico, sendo o vermelho do homem, o amarelo do sol, o púrpura da terra, o azul da verdade e o verde da Natureza" RAMBAUSKE (s.d. p. 8).

Pode-se achar também as representações das cores em outras culturas, ou basicamente em todas elas. Na cultura chinesa, cita-se que "o vermelho representava uma afirmação de poder e de espiritualidade positiva, enquanto o amarelo era usado como camuflagem contra os maus espíritos, já que essa era a cor que os representava."

Todas essas citações às cores em culturas antigas foram para introduzir que a concepção de cor vem desde antes da era científica, a qual delineou explicações da existência e combinações delas de modo não somente empírico, mas provado.

Então, no pensamento científico credita-se a Aristóteles o primeiro relato sobre a tentativa de se definir o que é cor. Ele "concluiu que a matéria orgânica é a responsável pela geração da cor e Acreditava que as cores eram fruto da mistura do branco com o preto" (RAMBAUSKE, s. d. p. 10). Sua explicação girava em torno de que nada possuía cor, mas adquiriam cores, que podiam ser modificadas com elementos naturais, tais como a nuvem e a água.

A Idade das Trevas, como ficou conhecida a Idade Média, foi uma época condenada à escuridão do pensamento crítico e da arte livre. Nessa condenação as cores também entram e só são redescobertas de forma mais profunda na Renascença, onde a arte ressurgiu de forma esplendorosa e a cor é necessária que seja aprofundada. Da Vinci trouxe à luz o pensamento de forma mais definida onde diz

Chamo cores simples, àquelas que não podem ser feitas pela mescla de outras cores (...). O branco, [...] o pintor não poderia privar-se dele, e por isso, o colocamos em primeiro lugar. O amarelo, o verde, o azul, o vermelho e o preto, vem em continuação.

Depois da teoria daviciana, outros cientistas, utilizando-se da física da ótica e a biologia tentam explicar a sensação cromática, onde Thomas Young diz "o olho humano apresenta na retina 3 tipos de células, cada uma delas responsável pela visão de uma cor primária (vermelho, verde, azul), e pela combinação delas, podiam ser produzidas todas as outras cores, inclusive o branco" (RAMBAUSKE, s.d. @aaap. 12).

Newton propôs então a teoria das cores, onde postula que o branco é a combinação das sete cores que compõem o arco-íris.

Enfim, GOETHE com o Tratado das cores compõe sentenças definitivas para a sociedade, onde:

Segundo sua teoria, existiam 6 cores primárias – amarelo, verde, azul, violeta, vermelho e laranja – que eram vistas sob as condições naturais da luz do dia. A cor era composta de luminosidade ou sombra. Não admitia a ideia da luz ser uma composição de cores.

Pela história das cores percebe-se que a concepção imatura das cores passou por transformações até chegar na ciência física da matéria e usando teorias ópticas para explicar sua existência.

COR LUZ E COR PIGMENTO

Ao tratar de imagens numa linguagem mais coloquial, por vezes ousamos utilizar palavras como sinônimas, mas ao aprofundar-nos no tema, percebemos a sutis ou estrondosas diferenças entre esses elementos, e como cada um, de forma individual ou combinada interferem no teor explicativo da ilustração.

A primeira que podemos definir é o fenômeno óptico da luz. De forma física, definida por Maxwell, o qual é considerado o pai do eletromagnetismo, descreve como "uma modalidade de energia radiante que se propaga através de ondas eletromagnéticas." (COURROL; PRETO, p. 04).

Essa propagação através de ondas se dá pela emissão de fótons, como cita, "A luz, além de apresentar um comportamento ondulatório, pode ser pensada como uma forma de energia transmitida

por partículas denominadas fótons. Quanto mais intenso for um feixe de luz, maior é o número de fótons nele presente” VALADARES e MOREIRA (2004, p.361).

Tudo o que pode ser visto e estudado no universo é denominado matéria luminosa. Essa matéria é aquela que por sua vez é capaz de absorver luz e refleti-la à retina ocular e essa transforma a emissão eletromagnética em imagem.

A cor então, nada mais é do que a consequência da luz. Pode-se dizer que luz é cor e cor é luz. Esta é característica do comprimento de onda que um certo objeto emite ao refletir a luz absorvida. A cor depende da luz. Como descreve,

A sensação de diferentes cores parece surgir disso, que vários tipos de raios têm vibrações de vários tamanhos, as quais, de acordo com suas magnitudes, excitam sensações de diversas cores; de forma semelhante com que o ar, de acordo com seus vários “tamanhos, excitam sensações de sons diferentes.

Com o experimento de Newton sobre a luz branca, ele demonstra que ela é composta por todas as cores. Assim, se esta é decomposta, observa-se os principais tons de cor, os que compõem o arco-íris. Então, os corpos têm características de absorção de algumas cores e refletem outras. Essas são as que chegam aos nossos olhos. Como retrata “[...] reflete todos os tipos de raios, mas mais abundantemente aqueles daquela cor que apresenta [...]” DESAGULIERS (1717, p. 72 apud MOURA, 2008, p. 161).

A cor é a consequência da absorção e reflexão de determinados comprimentos dessas ondas, e os dois estão relacionados com a sensação da visão de interpretar esses comprimentos de ondas emitidos à retina. Essa descrição até aqui é chamada de COR LUZ, que é radiação luminosa visível que tem como síntese aditiva a luz branca (RAMBAUSKE, p. 16).

Ao tratarmos da quantidade de onda absorvida e refletida pelos objetos, começamos a mencionar os pigmentos das cores, que são os vários tons que ela assume devido à maior ou menor absorção de determinados comprimentos de ondas pelos objetos e as consequentes reflexões.

Como expressa, LUZ PIGMENTO pode ser definida como “substância material, que conforme sua natureza absorve, refrata e reflete os raios luminosos componentes da luz que se difundem sobre ela. É a qualidade da luz refletida que determina a sua denominação.” (RAMBAUSKE, p. 16).

Ao misturar, por exemplo, vários pigmentos a emissão fotoelétrica faz com que o nosso sistema nervoso capte mais ou menos determinados comprimentos de ondas, e isso nos retorna a sensação da cor e seus diferentes tons e qualidade, o que caracteriza assim a pigmentação e fornece as diversas tonalidades existentes.

Todas essas questões caracterizam a teoria das cores, que por sua vez é regida por leis físicas da óptica, sendo esta uma área específica do eletromagnetismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações cotidianas são linguagens audiovisuais, e saber interpretá-las é uma prática que por vezes não nos parece que seja um ato que necessita compreensão, por ter-se tornado algo automático. Porém, desde criança somos alimentados com teorias interpretativas de imagens e sons, às vezes de forma inconsciente.

A evolução da compreensão científica acerca do estudo das componentes audiovisuais, em especial da luz, foi gradativa e chegou ao ponto da física, com explicações mais densas e sofisticadas, que embasam de forma mais concreta o que o empirismo ancestral nos deixou de herança cultural sobre as representações das cores e das imagens.

Sendo assim, inúmeras teorias foram formuladas e firmadas. Newton foi o físico que de forma geral deu um grande passo ao provar a decomposição das cores. Criou diversos manuscritos sobre a física da luz e assim, a óptica foi descoberta e colocada em pauta.

A forma como enxergamos o mundo visível tem como premissa a física eletromagnética, mas tem como desenvolvimento a ciência da interpretação. Uma imagem só ganha sentido no momento em que paramos para refletir seu significado, e este pode ser da mais simples, até mais complexa explicação filosófica ou histórica. Ambas, de forma coesa, se completam, assumindo assim o som da explicação à complementação da imagem, unificando a linguagem sensorial da fala e da visão no audiovisual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREW, James Dudley. **As principais teorias do cinema: uma introdução**. R. de Janeiro. Zahar, 1989.
- CABRAL, João M. Peixoto. **História Breve dos Pigmentos. Química**. Universidade Estadual de Campinas. 1997.
- COURROL, Lilia Coronato; e PRETO, André de Oliveira. **Óptica Técnica I**. Faculdade de Tecnologia de São Paulo.

COUTINHO, Laura M. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Brasília : UnB. 2006.

MOURA, Breno Arsioli. **A aceitação da óptica newtoniana no século XVIII: subsídios para discutir a Natureza da Ciência do Ensino**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RAMBAUSKE, A. M. **Teoria da cor, 1ª, 2ª e 3ª parte**. Disponível em: < [http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/](http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/teoria-da-cor.pdf)

[teoria-da-cor.pdf](#)>. Acesso em: 2 dez. 2016.

SALBEGO, Juliana Zanini. **A composição da imagem no anúncio publicitário**. Passo Fundo/RS: Intecom, 2007.

VALADARES, Eduardo de Campos; MOREIRA, Alysson Magalhães. Ensinando física moderna no ensino médio: efeito fotoelétrico, laser e emissão de corpo negro. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 21, p. 359-371, 2004.



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). Atua na rede Estadual de São Paulo como Professora de Educação Especial e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.



JOURNAL

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NO DECORRER DA VIDA

MARIA VANUZIA DE LIMA SANTOS

RESUMO: O tema desse artigo destina-se a saber mais a respeito da importância da docência na vida dos alunos, desde a educação infantil até a influência dos professores para a vida adulta. Os objetivos gerais são para refletir sobre a importância do professor nesse Mundo em que vivemos. Os objetivos específicos são para conhecer um pouco mais sobre a formação de professores e o papel que os mesmos fazem durante o decorrer da vida de seus alunos. Compreende-se também, a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios do aluno, com finalidade de prepará-lo para pensar e agir democraticamente em uma coletividade nem sempre democrática.

Palavras-chave: Aprendizagens. Educação. Mundo. Professor.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

O essencial é despertar o processo educacional e o ambiente escolar pelas mais altas qualidades de ensino, a fim de que todos busquem na educação métodos para desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para participar de modo efetivo e consciente do processo de democratização da educação.

Portanto, a escola e a família compartilham as responsabilidades pela educação das crianças e jovens, mas cabe à equipe gestora se esforçar para trazer os pais para o ambiente escolar, promovendo meios para isso.

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo requerem que a escola esteja atenta às exigências impostas pelo novo modelo de sociedade. Na atualidade, as instituições escolares estão passando por vários desafios e mudanças, tornando-se relevantes para elas, aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.

COMO INSPIRAR E MOTIVAR ALUNOS

Os professores desempenham papéis vitais na vida dos alunos em suas salas de aula. Os professores são mais conhecidos pelo papel de educar os alunos que são colocados sob seus cuidados e desempenham muitos outros papéis na sala de aula.

Os educadores definem o tom de suas salas de aula, constroem um ambiente acolhedor, orientam e educam os alunos, tornam-se modelos e ouvem e procuram sinais de problemas (MALI, 2013, p. 23).

Os alunos geralmente imitam as ações de um professor. Se o professor preparar um ambiente acolhedor e feliz, é mais provável que os alunos sejam felizes. Um ambiente definido pelo professor pode ser positivo ou negativo. Se os alunos sentirem que o professor está com raiva, eles podem reagir negativamente a isso e, portanto, o aprendizado pode ser prejudicado (FREIRE, 2005).

Os professores são responsáveis pelo comportamento social em suas salas de aula. Esse comportamento é principalmente um reflexo das ações da professora e do ambiente que ela define.

Os educadores normalmente não se consideram modelos, no entanto, inadvertidamente são. Os alunos passam muito tempo com o professor e, portanto, o professor se torna um modelo para eles. Isso pode ser um efeito positivo ou negativo, dependendo do professor. Os professores estão lá não apenas para ensinar as crianças, mas também para amar e cuidar delas.

Outro papel desempenhado pelos professores é o papel protetor. Os professores são ensinados a procurar sinais de problemas nos alunos. Quando os comportamentos dos alunos mudam ou os sinais físicos de abuso são notados, os professores são obrigados a examinar o problema.

O QUE É SER PROFESSOR?

Ser professor é muito mais do que apenas executar planos de aula. No mundo de hoje, o ensino é uma profissão multifacetada; os professores geralmente desempenham os papéis de pais substitutos, disciplinador de classe, mentor, conselheiro, contador, modelo, planejador e muitas outras funções relacionadas.

Os professores do ensino fundamental desempenham um papel importante no desenvolvimento dos alunos. O que os alunos aprendem pode moldar os homens e mulheres que se tornarão.

O papel do professor é claramente mais do que apenas planejar e executar. Em alguns sentidos, como o professor passa tanto tempo com os alunos, ele ou ela pode se tornar o terceiro pai do aluno. Os professores podem ser um modelo positivo constante para seus alunos, principalmente para crianças que não têm uma base familiar sólida (FREIRE, 2005, p.67).

O papel do professor como semiparental depende em grande parte da idade e do grau das crianças que eles ensinam. A professora de jardim de infância desenvolve em seus filhos habilidades básicas e necessárias para se destacar e progredir até o próximo ano, enquanto uma professora das séries intermediárias ensina informações específicas sobre um determinado assunto.

Os papéis dos professores hoje são consideravelmente diferentes do que costumavam ser. Os professores receberam um currículo específico para ensinar e um conjunto de instruções sobre como ensiná-lo, usando os mesmos métodos para todos os alunos. No mundo de hoje, o papel de um professor é bastante multifacetado. O trabalho deles é aconselhar os alunos, ajudá-los a aprender a usar seu conhecimento e integrá-lo em suas vidas para que se tornem membros valiosos da sociedade. Os professores são incentivados a adaptar os métodos de aprendizado ao aprendizado de cada aluno, para desafiá-los e inspirá-los a aprender.

A moderna profissão de professor também se ocupa de assumir papéis mais amplos para promover a educação.

O papel do professor vem mudando dramaticamente nas últimas décadas, refletindo uma sala de aula mais centrada no aluno. Mudamos de um ponto de vista que enfatizava "como ensinamos" para um que agora se concentra em "como eles aprendem".

O que esperamos ver na sala de aula hoje centrada no aluno?

- Alunos que criam produtos significativos para eles;
- Alunos ampliando suas vozes com confiança, cada um com seu estilo único e genuíno;
- Alunos pensando com complexidade e aplicando conhecimentos e habilidades a novas situações;
- Alunos que usam ferramentas para se comunicar de maneira convincente;
- Alunos refletindo sobre seus aprendizados e experiências através da descoberta.

Os alunos que não estão motivados não aprenderão efetivamente. Eles não retêm informações, não participam e alguns deles podem até se tornar perturbadores.

Um aluno pode ser desmotivado por vários motivos: eles podem sentir que não têm interesse no assunto, achar os métodos do professor pouco atraentes ou se distrair com forças externas. Pode até vir à luz que um aluno que parecia desmotivado realmente tem dificuldade em aprender e precisa de atenção especial (MIZUKAMI, 1986, p.12).

Provavelmente isso deveria ter sido mais adiante na lista, mas a complementa bem como uma habilidade inerente a alguns educadores, mas que também é ensinada em programas de preparação de professores. É também uma habilidade que não pode ser supervalorizada em uma sociedade em que muitas pessoas não veem o valor da educação e não estão interessadas em se envolver (FREIRE, 2005).

Olhando para trás nesta lista, está claro para mim que a preparação dos professores para a sala de aula deve ser exatamente isso - formação de professores ou ensinar as pessoas a serem professores. A Internet e nossa sociedade em rápida evolução tornam a maioria dos assuntos que poderiam ser aprendidos como importantes, desatualizados no momento em que o novo professor conseguiria aplicá-la de qualquer maneira. É melhor ensinar aos professores como ensinar e aprender por eles mesmos do que ensinar a eles uma quantidade finita de informações que estão rapidamente desatualizadas.

Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nossos professores precisam ser pensadores e aprendizes de ponta, designers instrucionais, defensores de crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Muitos têm essas qualidades naturalmente, mas os programas de formação de professores podem ou devem ter como objetivo cultivá-las na próxima geração de educadores.

De acordo com Pereira (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.

Embora motivar os alunos possa ser uma tarefa difícil, as recompensas valem a pena. Os alunos motivados estão mais animados para aprender e participar. Simplificando: Dar uma aula cheia de alunos motivados é agradável para professores e alunos. Alguns alunos são automotivados, com um amor natural pelo aprendizado. Mas mesmo com os alunos que não têm esse impulso natural, um ótimo professor pode tornar o aprendizado divertido e inspirá-los a alcançar todo o seu potencial.

Uma Universidade que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de

acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

Segundo Vasconcelos (2012):

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pósgraduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova, (VASCONCELOS, 2012, p. 157)

Os alunos buscam aprovação dos professores e reforço positivo e têm maior probabilidade de ficar entusiasmados com o aprendizado se sentirem que seu trabalho é reconhecido e valorizado. Você deve incentivar a comunicação aberta e o pensamento livre com seus alunos para que eles se sintam importantes. Seja entusiasta. Elogie seus alunos com frequência. Reconheça-os por suas contribuições. Se a sua sala de aula for um lugar amigável, onde os alunos se sintam ouvidos e respeitados, eles estarão mais ansiosos para aprender. Um "bom trabalho" pode percorrer um longo caminho.

Professores com ensino de alta qualidade tendem a fazer e descobrir mais sobre seu próprio ofício, extrapolando os limites de seu aprendizado e ensino, procurando os novos tópicos e maneiras de ensinar. No entanto, para atingir seu potencial máximo, o desenvolvimento profissional contínuo deve ser implementado em seus cronogramas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional não apenas permite que os professores aprendam novos estilos, técnicas e dicas de ensino, mas também interage com educadores de outras áreas, a fim de melhorar seu próprio ensino.

Alguns alunos entram na sala de aula em desvantagem. Este tem sido um fato bem pesquisado e bem documentado. No entanto, os professores devem trabalhar para reduzir essa lacuna de desempenho para todos os alunos.

A pedagogia culturalmente relevante e a integração de artes visuais e performáticas podem ser um fator que ajuda a diminuir o déficit de realizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MALI, T. **Um bom professor faz toda diferença**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013. 128p

MIZUKAMI, M da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e Estado em transformação**. Paulo: Unesp, 1999.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.



Maria Vanuzia de Lima Santos

Licenciada em Pedagogia pela Fundação Santo André (FSA) em 1993 e Letras pela Faculdade de Interação Americana (FIA) em 2006. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

MATEMÁTICA DE MANEIRA LÚDICA NAS SÉRIES INICIAIS

MARINALDA BEZERRA DA SILVA

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo discutir as implicações e perspectivas que o uso de jogos voltados para o ensino da Matemática pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e de outras competências e habilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) auxiliam no desenvolvimento inclusive de crianças com deficiências, envolvendo diferentes competências e habilidades matemáticas para que os educandos possam desenvolver os aspectos cognitivos, a autoestima e a autonomia em sua vida. Os resultados encontrados indicaram que a aplicação de jogos nessa fase escolar, contribui em muito para o desenvolvimento cognitivo e para a alfabetização matemática.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos. Ludicidade. Educação. Raciocínio lógico.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a Matemática é considerada uma Ciência que desenvolve diferentes habilidades que influenciam diretamente na sociedade. Na área da Educação, muitos profissionais atribuem a esta área um caráter mais científico, deixando as exigências e a aplicação desta disciplina no cotidiano. Isto acontece porque a Matemática é cobrada tanto em avaliações internas, quanto externas, ficando a cargo do professor mediar esses conhecimentos, simplesmente para cumprir exigências e burocracias, esquecendo-se da necessidade dos conhecimentos prévios e do uso do lúdico para desenvolver diferentes competências nesses educandos:

Há mais de 55 anos, Polya em 1948, e posteriormente no princípio dos anos 60 Hans Fredenthal, deram um grande impulso às discussões e ao desenvolvimento de novas concepções no campo do processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Entre as mais salientadas, podemos mencionar: o ensino da Matemática pela sua própria gênese, a Educação Matemática orientada pela resolução de problemas, o ensino da Matemática orientado por objetivos formativos, Educação Matemática do ponto de vista das aplicações e da modelagem, ensino baseado em projetos, ensino e aprendizagem baseado em planos semanais, a aprendizagem livre e, finalmente, a Educação Matemática com recurso da informática (GROENWALD *et al.*, 2004, s/p.).

O ensino da Matemática, diferente do que muitos entendem, este se inicia ainda fora das escolas, ou seja, faz parte de nossas vidas análogo antes de uma educação formal. É importante que as crianças entendam que a matemática faz parte do seu corriqueiro cotidiano e se faz recorrente em toda parte, seja fora ou incluso no ambiente escolar. Sendo assim, cabe ao professor explorar os conhecimentos trazidos pelos educandos, pois eles já dispõem experiências vivenciadas em relação à disciplina, compreendendo que esta deve ser voltada à formação do indivíduo.

Desta forma, devemos reexaminar a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento de atividades, da finalidade de conceitos do dia a dia e na ampliação da autonomia, através de atividades individuais e na forma de agrupamento que remetam o aprendiz à realidade; e na aplicação de uma metodologia que utilize recursos e/ou ambientes inerentes a fim de ajudar o educando na construção do seu próprio conhecimento.

Uma das formas de contemplar esse tipo de docência e aprendizagem é por intermédio da utilização de brincadeiras e jogos matemáticos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os jogos auxiliam na assimilação e no amadurecimento de assuntos que foram ministrados em sala de aula.

No caso das séries iniciais do Ensino fundamental: "A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras-cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido" (GROENWALD e TIMM, 2001, s/p.).

Assim, o presente artigo teve por objetivo discutir as implicações e perspectivas que o uso de jogos voltados para o ensino da Matemática nas séries iniciais pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e de outras competências e habilidades necessárias para o educando.

A LUDICIDADE E O USO DE JOGOS

O uso do lúdico em sala de aula pode e deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. Tanto os jogos, quanto as brincadeiras, propiciam o encontro do autêntico eu com o outro, através de relações de troca e autoconhecimento. A magnitude dos jogos no aprendizado da Matemática vem sendo discutida há algum período, pelo fato de contestar se os educandos ao contrário, aprendem brincando. Por isso, ao se optar por praticar a Matemática através de jogos, o educador deve levar em consideração a explicação dos conteúdos, as habilidades que serão desenvolvidas nos jogos e brincadeiras, para que sua ação não caia na discrepância, onde o jogo vire apenas prazer e não aprendizagem.

Segundo Luckesi (2005), no momento em que o educador escolhe uma atividade lúdica, além do que foi revelado no parágrafo anterior, ainda deve refletir se a atividade é divertida ou não, se chamará a atenção ou não. O uso do lúdico dentro do ensino da matemática, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de tornar o processo de ensino dinâmico, faz com que os aprendizes sintam maior prazer em aprender, pois eles se identificam muito com brincadeiras e jogos.

Kishimoto (1994) discute que o jogo convida o educando a explorar e a solucionar dificuldades e pode ser trabalhado de forma individual, em duplas ou em grupos, mas seja qual for o formato no qual será empregado, deve ser algo que crie um espaço de confiança e desenvolva a criatividade de forma agradável e espontânea. Desse modo:

Por essas características é que se pode afirmar que o jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos [...] (SMOLE, 1996, p. 138).

O uso de jogos em sala de aula, além de dinâmico torna o aprendizado mais lúdico e significativo: "Nesta perspectiva, o jogo torna-se conteúdo assumido, com a finalidade de desenvolver

habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos [...]". (KISHIMOTO, 1994, p. 80 - 81)

Os jogos, portanto, é válido para o ensino da Matemática já que estes contribuem para um trabalho formativo e atitudinal, fazendo com que os educandos encarem os desafios de frente, buscando soluções, desenvolvendo a criticidade e criando estratégias. Ou seja, mais do que desenvolver os conceitos matemáticos, os jogos em sala de aula, proporcionam o desenvolvimento de habilidades que os educandos utilizarão em sua vida fora da escola.

PRÁTICA DOCENTE E JOGOS MATEMÁTICOS

Os jogos dentro do ensino da Matemática devem apreciar três aspectos: a ludicidade, o desenvolvimento de métodos intelectuais e a formação das relações sociais.

Assim, sempre que o educando aprende desta forma, ele pode de modo independente, dedicar-se durante um tempo estabelecido a um trabalho que não necessariamente é exercitado só em sala de aula, mas deve desenvolver as competências e habilidades necessárias.

Por isso, Groenwald *et al.* (2004) discute o desenvolvimento de novas concepções no campo do ensino e aprendizagem da Matemática, pensando nesse ensino pela sua adequada gênese; na orientação para a resolução de problemas; e orientado por objetivos formativos.

Ou seja, dentro do conceito do referido autor, o professor deve combinar diferentes estratégias a fim de considerar diferentes competências e habilidades como a aplicação de esquemas com contextualização; a realização de situações-problema; o uso das tecnologias; a modelagem matemática; e os jogos lúdicos.

Assim, uma das maneiras de contemplar as habilidades referidas é o uso de jogos matemáticos, como já referidos anteriormente: "A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras-cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um método interessante e até divertido" (GROENWALD e TIMM, 2001, s/p.).

Outra questão que envolve os jogos é a possibilidade de trabalhar em grupo e a conseqüentemente a socialização, que é desenvolvida nos alunos junto com o auxílio do educador e além disso com os próprios colegas, desenvolvendo diferentes competências e técnicas com esses educandos.

Ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), discutem a utilização de jogos, como recurso didático a fim de garantir o resgate do lúdico no fazer pedagógico, apresentando-o como aspecto extremamente importante no processo de educação e aprendizagem:

[...] o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo aos professores analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que deseja desenvolver (BRASIL, 1997, p. 49).

Desta forma, de acordo com o documento orientador, a introdução de jogos nas aulas de Matemática exige um planejamento por parte do educador e um significado claro dos objetivos para que a tarefa não perca o foco e não seja identificada como um simples entretenimento.

É preciso identificar, acima de tudo, as potencialidades do jogo para consequentemente propô-lo como atividade pedagógica. As atividades com jogos no contexto do aprendizado apresentam diversas vantagens tanto para os educandos como para o professor, como as que foram discutidas, porém, o despreparo e o planejamento impróprio, podem trazer algumas dificuldades durante o processo de ensino. (GRANDO, 2004)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados desta pesquisa, uma pedagogia diferenciada para o ensino da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para que os educandos mesmo com dificuldades, desenvolvam segurança, interesse e tendo a material de apoio adequado para a concretização dos exercícios podem facilitar melhorias na aprendizagem.

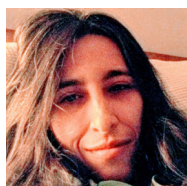
No caso da prática de jogos matemáticos, esta ferramenta pode ser uma forma de aprendizagem significativa, desta forma, possibilita a apropriação dos assuntos de uma forma descontraída. Além disso, facilita o trabalho em sala

de aula e colabora de forma apropriada para a educação da Matemática.

Ainda, os jogos podem vir a desenvolver outras competências, que não só a Matemática, mas também, o desenvolvimento da solução de problemas, a aplicação das quatro operações básicas; o avanço do pensamento crítico e antecipatório diante dos problemas; a valoração da sua própria criação; o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe; e a criticidade dos educandos. Por isso, mais do que desenvolver conceitos matemáticos, os jogos em sala de aula, podem proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades que os educandos levarão para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC - SEF, 1997.
- GRANDO, Regina Celia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula.** SP, Paulus, 2004. Coleção pedagogia e educação.
- GROENWALD, C.L.O.; SILVA, C.K.; MORA, C.D. Perspectivas em Educação Matemática. **Actasciential.** Canoas/RS. V.6, n.1, p 37-55, jun. 2004. Disponível em: http://educimat.vi.ifes.edu.br/wpcontent/uploads/2013/04/ARTIGO_8_PERSPECTIVA_DA_EDUCAC%CC%A7A%CC%83_O_MATEMA%CC%81TICA.pdf> Acesso em 07 mar. 2021.
- GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; TIMM, Úrsula. Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. **Educação matemática em Revista/RS**, v.2, n.2, p 21-26, Nov. 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7, 2001, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: SBEM/UFRJ, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996.
- VENTURA. MM. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Pedagogia Médica**, 2007. Disponível em http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.



Marinalda Bezerra da Silva

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera. Pós-graduação Lato Sensu em nível de Especialização em Psicopedagogia, Área do conhecimento: Ciências Humanas, pelo Centro Universitário Assunção. Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental I da Prefeitura de São Paulo.



PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

MICHELLY APARECIDA NOGUEIRA SOUSA DOS SANTOS

RESUMO: Este artigo busca demonstrar a importância da arte no caminho cultural que a sociedade tem trilhado, trazendo uma reflexão sobre as diversas culturas encontradas durante a evolução e as inspirações que acarretaram o desenvolvimento e elaboração das diversas propostas artísticas no Brasil. Usando como referência um artista que teve alma brasileira, retratou em sua obra fatos ocorridos em território nacional. Além de tentar influenciar o aprendizado e o desenvolvimento de elaboração de propostas que tenham como base artistas brasileiros, aos quais possuem tanto talento quanto os mais conceituados de outros países, podendo desenvolver seus projetos tendo como base diversos documentos e referências nacionais.

Palavras-chave: Nacionalismo. Aprendizagem. Cândido Portinari. Cultura.

INTRODUÇÃO

Ao compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Arte reflete e manifesta significados, apreciações, modos de criações, reflexões e comunicações além de contextualização sociocultural. Assim, podemos dividir o ensino da Arte através da abordagem triangular e ainda abranger o aspecto sociocultural. Partindo desse pressuposto surge uma questão, nosso Patrimônio cultural e artístico é reconhecido nacionalmente e internacionalmente, com sua verdadeira essência através de artistas nacionais?

Para responder essa questão é necessário aprofundar-se na vida e em uma das obras de um dos maiores pintores brasileiros do século XX, Portinari (1962) é autor de uma das obras pictóricas mais expressivas sobre o povo e sua condição social. A obra *Os Retirantes*, tem aqui a função de desenvolver uma análise estética, política, histórica e social, através da abordagem da proposta triangular.

Este tem também o objetivo de ressaltar um artista ao qual não foi muito contemplado em seu tempo, no livro *Cândido Portinari, Pinturas e Desenhos*, Mário de Andrade (1939, p.16) cita:

Dele não se dirá que sacrificou a arte humana em proveito da sua pessoa. Esse a sua obra é pródiga de belezas, rica de forças poéticas, lição técnica e estética de vasta grandeza, Cândido Portinari ele mesmo, é exemplo moral excelente do verdadeiro destino do artista. Merecedor, portanto, como raros, da consideração pública.

Com o objetivo geral de abordar as questões sociais que são retratadas em suas obras de arte, revelando o cotidiano de um povo, e procurando em algumas vezes denunciar fatores importantes, mostram a visão de um artista sobre sua terra e o momento político que passam.

Fazendo-se mostrar a grandiosidade das obras que em sua maioria estão inacessíveis ao público por estarem em coleções particulares, o artigo tem como objetivo demonstrando o trabalho de um homem que expressiu emocionalmente a alma brasileira, e que a valorização e o reconhecimento do artista e das obras como patrimônio cultural e artístico, enriquece a nação. Estimulando através da arte, a consciência cultural do indivíduo com o reconhecimento da cultura local.

PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO - CÂNDIDO PORTINARI

O Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens "de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira".

A análise das diversas culturas no mundo se faz importante para que possamos engrandecer o multiculturalismo que existe ao nosso redor e o valor que essas culturas carregam, conhecendo a arte de um país podemos conhecer a cultura da sociedade, a arte mostra o desenvolvimento, a realidade percebida ou modificada, além de demonstrar a criatividade usada.

Deve-se levar em consideração ao apreciar o Patrimônio cultural, conhecer o ambiente que se encontra o indivíduo, além de compreender a história nacional a partir da história local, rejeitando a segregação cultural na educação.

A casa onde Portinari viveu durante a infância e juventude, localizada em Brodowski em São Paulo, virou o Museu Casa de Portinari, representando de forma concreta o vínculo do artista com sua terra natal, esse vínculo também é mostrado em suas obras que retratam onde viveu, na casa existe pintura mural nas paredes e em uma capela nos jardins da residência, e também por esse motivo a casa foi tombada pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 1968. No ano de 1970 em 22 de janeiro o imóvel foi adquirido pelo Governo do Estado de São Paulo, sendo tombado também pelo Condephaat (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo). No mesmo ano, em 14 de março, o Museu foi inaugurado. A simplicidade é a maior característica, típica do interior. O museu divulga a obra e a vida do artista, preservando a casa onde ele viveu, e as expressões de fruição artística, conscientizando o público da importância da preservação do patrimônio.

Após muitas influências adquiridas com sua viagem à Europa como Giotto (1266-1337), Modigliani (1884-1920) e Picasso (1881-1973) Portinari mudou suas técnicas ao longo do tempo, porém sua característica principal não deixou de ser a temática do homem brasileiro e as questões sociais e históricas que o envolvem, revelando seus interesses Cândido Portinari diz (1952):

O que penso como homem, penso como artista e quando disse que no ato de pintar só me preocupa a pintura, quis com isso esclarecer que a forma e a cor me preocupam. Na questão da técnica é preciso um pouco de calma e não pensar que só por ter encontrado um bom tema o quadro já está realizado. Creio que é preciso saber o ofício como o sabiam os antigos. Quanto ao tema, o tema é o homem...

Após permanecer por um ano em Paris, Portinari retorna ao Brasil, e através de sua pintura cria uma personalidade moderna, onde retrata em suas telas o povo brasileiro. O modernismo brasileiro começa a ser reconhecido através do quadro Despejados de 1934. A Pinacoteca do Estado de São Paulo foi a primeira instituição pública a possuir uma obra de Portinari, a tela está lá até os tempos de hoje a tela se intitula O Mestiço.

Além dos quadros Portinari também ficou famoso por seus murais em prédios, pintou vários

painéis no Ministério da Educação e Cultura (MEC) NO Rio de Janeiro, a convite de Gustavo Capanema (1900-1985), pintou também na biblioteca do congresso em Washington D.C., Estados Unidos os painéis com temas da história do Brasil, ressaltando os trabalhadores.

Com a influência de Picasso (1881-1973), Portinari adquiriu mais dramaticidade em suas obras e denuncia as questões sociais brasileiras em seu sofrimento humano, trazendo esse tema na Série Bíblica (1942-1944) e Os Retirantes (1944-1945). Embora em essa dramaticidade tenha sido mais controlada na Série Os Retirantes o artista ainda expressa através das pinceladas largas e das cores em tons terrosos, a tragédia vivida por aquele povo Portinari cita:

Quantos mortos vi passar! Vejo ainda os enterros dobrando a praça. Homens silenciosos e escuros, vindos das fazendas distantes, trazendo o caixão negro, casados do longo caminho. Meu cérebro se enchia de caixões pretos, assombrações, pavor. Alguém mais velho vinha me fazer companhia. Ao amanhecer o sol afugentava todos os medos. Cândido Portinari: pinturas e desenhos. (p.50)

Na tela Retirantes é possível perceber nove personagens de forma cadavérica, sendo dois homens e duas mulheres e cinco crianças, em uma delas do lado direito da tela, podemos ver o sexo, uma outra criança está nua no colo da mulher, um homem atrás desta mulher está com o dorso nu. Na tela também tem um velho, parecendo o mais idoso, ambos seguram um cajado e mantém seu olhar distante. Além de uma mulher com uma trouxa na cabeça, além do olhar de sofrimento dos presentes no quadro, ele traz uma retratação da morte.

Pelos painéis Guerra e Paz (1953-1956) Portinari recebeu o prêmio Guggenheim em 1956, eles foram produzidos para a sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, os Retirantes foram representados nesse mural.

Os fenômenos artísticos são delimitados por três conhecimentos como: produto das culturas, parte da história e estrutura formal onde pode se identificar os elementos que compõem os trabalhos artísticos. Esses elementos demonstram o conhecimento gerado pela necessidade de investigar a atividade humana através do campo artístico, além da experiência estética que se obtém.

Para isso, a função da escola assim como do professor é instrumentar os alunos na compreensão desse processo para que sua produção artística ganhe sentido e vire objeto de conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte elencam o conhecimento que arte envolve:

A experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (p.31, 32)

Para uma formação integral do aluno, a arte deve ser parte importante, desenvolvendo através dela, a sensibilidade e aguçando a capacidade criativa. Para que esse aprendizado ganhe significado, a valorização das culturas locais são importantes como primeira fase, fornecendo estímulos culturais artísticos que os alunos possam entrar em contato com museus, espetáculos musicais, teatrais etc, ensinando o conteúdo partindo de uma obra de arte, ou peça do patrimônio cultural ou natural nacional, estabelecendo relações com o meio. Esses estímulos artísticos são essenciais na formação de uma criança e de um adolescente, melhorando sua aprendizagem, desenvolvendo sua subjetividade e proporcionando momentos de respeito e valorização do patrimônio como dever do cidadão.

Através dessas referências podemos nortear o trabalho que será desenvolvido com os alunos, tanto para experiências de apropriação de produtos artísticos, experiências estéticas ou reproduções, desde que envolvam significados para o que fazem através da percepção estética, adquirida através do contato com a cultura e a história apresentado no decorrer do estudo, e identificar as relações formais no sentido artístico de todas as esferas, reconhecendo a seriedade e o potencial de encontrar sua relação com o mundo e as aprendizagens que podem ser adquiridas nesse processo

Quando se aprende ou ensina arte se abre caminhos para que diferentes conhecimentos de diversas culturas possam ser conhecidas, para através desse, desenvolver possibilidades de transformação do ser humano, transformação do seu tempo, podendo contextualizar a época em que se vive

relacionando-a com as demais, e assim aproximar diferentes culturas, seja por semelhança ou diferenças, essa comunicação vai além do modo verbal, não isolando a cultura local, mas discutindo em relação às outras.

A arte desenvolve uma função importante, através do fazer artístico o homem histórico brasileiro desenvolve suas características particulares para assim externar e humanizar a arte brasileira, demonstrando suas raízes, seu valor histórico e sua potência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da qualidade das obras de um artista brasileiro, e do vasto acervo que ele possui, muitos projetos foram desenvolvidos para que as obras pudessem ser reconhecidas e analisadas com a devida importância que merecem. A vida de um artista que representa com tanta alma a sociedade brasileira, demonstrando seus tormentos da época jamais deve ser esquecido, mais que isso deve ser estudo sempre que preciso e necessário, pois ele envolve além das diversas questões apresentadas, ensina política, através de uma leitura de imagem e a contextualização histórica se aprende muito sobre o fazer artístico.

O reconhecimento de artistas nacionais em outros países é algo a ser enaltecido, porém a necessidade de reconhecer que a cultura nacional tem um peso igual ou superior às estrangeiras é algo que precisa ser trabalhado em solo nacional. Se faz necessário que o eurocentrismo seja deixado de lado para poder enxergar a bagagem de qualidade que possuímos.

Conclui-se que se faz muito necessário a preservação e salvaguarda do patrimônio cultural, qualificando-as e ampliando esse processo, para que se possa fortalecer a preservação do patrimônio cultural portadores de referência à identidade, à ação e à memória do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arte fonte de conhecimento. Disponível em: <http://artefontedeconhecimento.blogspot.com/2010/11/os-retirantes-candido-portinari.html>. Acesso em 20 de março de 2021.

Museu casa de Portinari. Disponível em: <https://www.museucasadeportinari.org.br/>. Acesso em 20 de março de 2021.

Patrimônio Cultural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em 20 de março de 2021.

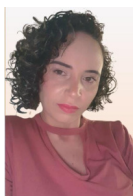
CANDIDO Portinari. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.** São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10686/candido-portinari>. Acesso em: 03 de Mar.

2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
Constituição Federal (1988). Seção II, Artigo 216, caput, incisos, parágrafos. BRASIL. Decreto Presidencial n.º 3551, agosto de 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

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



Michelly Aparecida Nogueira Sousa dos Santos

Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (UNISA), SP. Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos, (UNIMES), SP. Professora Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

A INTRODUÇÃO DA MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSEMARY NUNES GOMES

RESUMO: A presente pesquisa teve por objetivo discutir as implicações da musicalização na Educação Infantil no avanço das crianças da creche e pré-escola. Em conformidade com as orientações curriculares nacionais da educação Infantil, Resolução N° 5, de 17 de Dezembro de 2009, as proposições pedagógicas dessa fase escolar devem considerar princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais e que considerem a heterogeneidade cultural, étnica, religiosa, social da pátria. A música como língua organiza os signos sonoros no espaço e no período, motivo pelo qual equivale como possibilidade de promover reflexão ao ouvinte sobre o mundo. Assim, é extremamente importante assegurar o ensino da musicalidade entre as crianças para que as mesmas possam entender e instalar em seu cotidiano e parte do seu mundo a fragmentar a linguagem sonora. Os êxitos observados nos resultados de acordo com a literatura indicaram que o uso da Música é de fundamental apreço para o desenvolvimento sociocognitivo das mesmas, em interdisciplinaridade com outros conhecimentos e assuntos.

Palavras-chave: Aprendizagens. Desenvolvimento. Diretrizes Nacionais da Educação Infantil. Musicalização.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em sonorização, a criança está envolvida nesse processo desde pequenas. Alguns pesquisadores afirmam que esse contato verifica-se desde a fase intrauterina, sendo interessante destacar que determinadas experiências sonoras a que os pequenos têm, ficam muitas vezes reduzidas em atividades relacionadas ao recreio e da assepsia das crianças, ganhando aspectos de disciplinarização da infância. Justifica-se a presente investigação uma vez que as crianças pequenas realizam pesquisas sonoras, em busca de sua singularidade e de distinguir o espaço em que vivem, usando os sons através de suas diferentes propriedades: altura, espaço, grau, sinal e sons, através de brincadeiras, cantaroladas, assobios, risadas, batendo objetos, gritando, ou seja, emitindo os mais discernidos sons.

Sabe-se que para a criança, o canto é utilizado para divertir-se com os sons, reorganizando ambientes. Porém, como problemática tem-se a questão de que numerosos docentes ainda não compreendem a importância da orientação e do ensino de música, classificando algumas músicas ouvidas pelos pequenos de “musiquinhas”, e ademais músicas e sons produzidos pelas próprias crianças, são considerados como “barulhos”, que contrariam as regras da prudência.

Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa foi arguir sobre as implicações da musicalização no processo da Educação Infantil. Entre as discussões

podemos destacar quais são os sons que costumam ser utilizados nesta fase escolar; já, como objetivos inerentes têm-se o debate da legislação pertinente a inserção da música no ensino infantil, bem como os subsídios decorrentes do ensino da mesma para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças.

MUSICALIDADE E INFÂNCIA

A música como linguagem ordena os signos sonoros no espaço e no tempo. Mariano (2015) discute que os estudos relacionados a sua origem e a seu alcance para as relações sociais vem sendo aprofundadas desde o século XX, procurando explicações tanto na sociologia, na biologia, quanto na antropologia.

A criança desde muito pequena costuma ter contato com o canto. Inicialmente com sua mãe cantarolando com voz doce, crescendo e percebendo que o mundo ao seu redor é regido pela musicalidade. A melodia está presente nos cânticos de embalar, nas brincadeiras, nos brinquedos sonoros, nas danças e funciona ainda como limite em determinados momentos.

Ela está na existência, nos costumes e tradições de um povo, nas comemorações e recordações especiais. Ou seja, a música contribui para a inserção de algumas regras, permitindo diferentes aprendizados (NOGUEIRA, 2003).

A começar do nascimento, entramos em contato com as falas e estamos predispostos aos

sons e músicas, iniciando assim o campo da linguagem. Por isso, essa relação prematura beneficia o desenvolvimento de nossas aptidões cognitivas, linguísticas e motoras (CÍCERO, apud SIMIONATO e TOURINHO, 2007, p.370).

Para Brito (2003), a criança que escuta música não quer dizer que abraça regras ou nota tipicidades, mas sim vive aquele momento de aprendizagem. Por isso, a criança ao ter contato com a música deve aprimorar certas capacidades, diferenciando o ouvir, os diferentes tipos de sons e as diferenças culturais existentes.

Ainda, aparece a possibilidade de aumentar as formas de comunicação e expressão, desenvolvendo assim uma boa comunicação: “O valor do ensino de música na escola reside, portanto, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada pela música valendo-se da fundação e da livre expressão” (LOUREIRO, 2003, p.1).

EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRESENÇA DA MÚSICA NO ENSINO

As atividades desenvolvidas durante a Educação Infantil são direcionadas com base em outros documentos pelas diretrizes Curriculares Nacionais pontuam que ela é:

(...) a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNs, 2010, p.12).

O professor da Educação Infantil deve estar sempre atento as contribuições da musicalização já que infelizmente ainda muitos classificam determinadas músicas ouvidas pelas crianças de “musiquinhas”, correspondendo a forma como meninos e meninas são concebidos e, além disso, como são presumidas e realizadas tocando-se cantos e sons que, à serem realizados pelas próprias crianças, são ouvidos como barulhos, contrariando as regras da placidez. A canção é peculiar como brincadeira, como civilização e como contato com o folclore brasileiro (GOBBI, 2010).

Em segundo lugar o autor discute que não podemos deixar de lado a comunicação com outros gêneros musicais, de outras culturas e, acima de tudo com os sons de todas as partes do mundo,

considerando também o que a criança carrega advindo de sua situação social, familiar, cultural. A ideologia central da Educação não é apenas estabelecer para a criança harmonias já prontas. O professor deve oferecer momentos de achados e construções sonoras, canto e invenção de canções. Ainda, objetos devem ser transformados em instrumentos musicais, enriquecendo o repertório musical por intermédio de práticas diferenciadas com as crianças. A sonorização de histórias, as brincadeiras cantadas, o entendimento de sons, os barulhos e ruídos, compõem a creche e pré-escola, sendo essenciais para deliberar o tempo das crianças juntamente a outras línguas e não como aula de música, o que a tantos tempos é observado.

Conforme Tuleski e Eidt (2016), as funções psicológicas superiores vão sendo desenvolvidas nas crianças de acordo com dois paradigmas de fenômenos: as transformações psíquicas como o desenvolvimento da fala, da escrita e do desenho, por ensinamento; e os processos de avanço das funções relacionadas a lembrança, julgamento, concentração e inteligência conceitual.

Neste sentido, a música, de acordo com Ilari (2003) é um estímulo essencial para o desenvolvimento cerebral da criança. Culturalmente é corriqueiro a rotina de cantar e brincar desde quando as crianças são bebês, auxiliando porção no aprendizado musical, como no desenvolvimento da afetividade, da socialização e do alcance da linguagem.

As Diretrizes Nacionais para a instrumentalização do Ensino da música na Educação Básica (CNE/CEB nº 12/2013 de 04/12/2013) trouxe a urgência de um currículo que contemplasse um protótipo de saberes para a educação de música, constituindo-se em uma ferramenta que contribui para o esforço do docente especialista e não especialista desenvolvendo a Educação musical na Educação Básica e, notadamente na Educação Infantil.

Outras mudanças na educação fizeram com que surgisse a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador para que ocorra a equidade nos meios escolares do Brasil inteiro. Ou seja, uma criança que estuda no Paraná, tem os mesmos direitos de aprendizagem do que uma criança que vive em Manaus, por exemplo, unificando dessa maneira o currículo. No caso do aprendizado de música:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no

domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2019, p. 154).

Assim, a BNCC voltada para a Educação Infantil ampliou a grade horária destinada a outras formas de linguagem, envolvendo a Arte como um todo e suas línguas, trazendo a música como elemento obrigatório desde a infância. Neste sentido, as discussões do trabalho docente têm acontecido de forma significativa, a fim de dispor métodos adequados à agência com a primeira infância (BRASIL, 2019).

Por fim, os documentos orientadores da Educação infantil, trazem a relevância do trabalho com a linguagem musical utilizando-se de improvisações, de estudos corporais, da distinção de sons e da música, da construção de instrumentos musicais, gerando e considerando a música como um todo. É nesse ínterim que a criança aprende a se articular. A escola deve desenvolver potencialidades apresentando sua parte poética, sua composição e sua alternância. Uma combinação entre os deleites que a música prega demonstram a importância para o desenvolvimento cognitivo global e educacional das crianças (MARIANO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo bibliográfico realizado e em consonância com as discussões trazidas pelos diferentes autores, foi possível ir de encontro com a literatura no que diz respeito a musicalização na Educação Infantil, no sentido de estimular o desenvolvimento global da criança, integrando sua peculiaridade, seu contexto socioeconômico, cultural, étnico, entre outros, acolhendo a criança como um ser ímpar que apresenta características particulares e que interage com outros indivíduos.

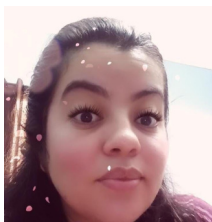
A ludicidade, a musicalização e as demais maneiras de manifestação artística são a base da Educação Infantil. Para que o ensino de música se torne viável na Educação infantil, é necessário pensar em recursos e práticas trabalhando a pluralidade e o contexto da criança, explorando assim suas potencialidades. O ensino da música envolve a

construção da alfabetização musical, a partir do caráter da linguagem da música. O uso desse tipo de pensamento transforma a criança, no que se apontem à percepção, formas de agir e refletir, quanto os aspectos subjetivos.

Ou seja, a música como ferramenta dinâmica na Educação Infantil, auxilia no trabalho docente e no aprendizado das crianças, trazendo a possibilidade do docente trabalhar esse tipo de linguagem em sala de aula e desenvolvendo diferentes habilidades nos pequenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Ministério da Educação. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://siteal.ieep.unesco.org/pt/bdnp/930/base-nacional-comum-curricular-proposta-preliminar-segunda-versao-revista>. Acesso em: 04 mar. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. : il.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da Abem**, 2003, 9, 7-16. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/495b/19b4c8892f11bfeec193c8ffa46f22a5fcaf.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MARIANO, Fabiana Leite Rabello. **Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon**. São Paulo: Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação, 2015.
- NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 09 abr. 2020.
- SIMIONATO, L. Cristina; TOURINHO, Cristina. Contribuição do aprendizado de canções no desenvolvimento da linguagem verbal. In ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. 2007. **Anais do 3º Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Bahia UFBH 2007 p. 371-377.
- TULESKI, S. G., EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G (Org.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (pp.35-62). Campinas, SP, 2016: Autores Associados.



Rosemary Nunes Gomes

Pedagoga pela Universidade Braz Cubas UBC (2009); Pós-graduada em Psicopedagogia pela FATEC (2012); em Educação Inclusiva pela UNICID (2013); em Supervisão pela Faculdade Católica (2020); e em Letras pela UNIFACVEST (2020). Titular de cargo como Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura de Itaquaquecetuba (desde 2010); e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo PMSP (2017).

AS ARTES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

VERA LUCIA BRASILINO

RESUMO: O presente artigo traz como objetivo a importância em desenvolver trabalhos com artes na educação infantil. Entende-se que a grande dificuldade enfrentada pelos professores da infância em planejar e desenvolver propostas em artes se deve ao pouco conhecimento que estes possivelmente tenham nesta área ao longo de sua escolarização, seja na graduação ou em outros níveis de ensino. A educação infantil é uma fase de grandes descobertas, portanto, desenvolver variadas habilidades promoverá o pensamento artístico e principalmente a percepção estética. Além de proporcionar um aprendizado que desenvolverá a sensibilidade, bem como estimular a imaginação das crianças. Inserir Artes desde a primeira infância ampliará o conhecimento de mundo que os pequenos aos poucos vão possuindo, dando-lhes também a oportunidade de manipular e observar diferentes objetos ou materiais que eles ainda não conheciam. Aos poucos, esse universo e suas dimensões simbólicas ganham poder expressivo de representar ideias por meio de linguagens particulares como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a fotografia, o desenho, a pintura, dentre outras formas expressivas. Entende-se a arte como um fenômeno eminentemente humano. Através dela é possível dar sentidos e significados ao mundo que nos rodeia, que muitas vezes parece estranho e sem sentido.

Palavras-chave: Aprendizagens. Linguagens. Legislação. Infância.

INTRODUÇÃO

O tema sobre o trabalho com artes e sua contribuição na educação infantil é amplamente discutido, pois este tipo de manifestação sempre esteve presente, desde o início com a história da humanidade, há registros desta forma de expressão em praticamente todas as formações culturais.

Este artigo foi elaborado partindo da ideia de que a arte no currículo da educação infantil vem com o intuito de estimular as crianças a explorarem os mais variados meios artísticos, além de proporcionar-lhes situações que desenvolverá a expressão criativa de cada uma, o relacionamento com o outro, a negociar e esperar sua vez. Visto que um dos princípios básicos da educação infantil é ajudar as crianças a se desenvolverem em suas especificidades. Torna-se compreensível a importância de trabalhar Arte com os pequenos.

Adotou-se como metodologia de pesquisa a bibliográfica, que foi realizada através de livros e sites na área da Educação Infantil. O mesmo não pretende solucionar ou dar respostas definitivas, e sim elucidar algumas ideias que se tenha sobre o assunto em questão. Com os desdobramentos do presente trabalho procura-se apresentar: O histórico da infância e da Educação Infantil; Normas e legislações voltados para a educação; A importância e contribuições que a arte pode contribuir para a aprendizagem infantil.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Durante muito tempo a criança não era reconhecida como sujeito de direitos e, do ponto de vista biológico é inconcebível que uma cultura esqueça a necessidade de se reproduzir, mas pode existir uma cultura sem a ideia social de infância. Passado o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica. A ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias. Até o final do século XIV as crianças não eram mencionadas em legados e testamentos, visto que os adultos não esperavam que elas vivessem muito tempo. Em algumas partes da Europa, elas eram tratadas como se pertencessem a um gênero neutro. Somente nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais encontrados em funerárias. No século XVII, aparecem os registros de crianças vivas, aí surge o interesse específico pela criança e a história da infância se torna agora uma importante indústria entre os especialistas.

Postman (1999) ressalta que:

(...) para que uma ideia como a de infância se concretize é preciso que haja uma mudança no mundo adulto. E esta mudança não deve ser apenas de considerável magnitude, mas também de natureza especial. Deve

expressamente gerar uma nova definição de adulto. (p.34).

Redin (1998) destaca que antes dessa época a representação que se fazia da infância estava ligada a vida do grupo como um todo, que mal podia ser separado do conjunto de suas representações daquele tempo e afirma:

Percebe-se isso enquanto vemos a criança representada iconograficamente ligada, confusa e miticamente, à simbolização da estrutura do mundo, da santidade, da morte e do tempo. É quase por acidente que se encontram referências à infância antes do século XVII. (p.14).

A criança, segundo o autor não aparece nem como centro da sociedade, nem como centro da família, mas está presente onde existiam pessoas se encontrando ou mantendo qualquer tipo de relação. No século XVIII, a família começou a manter a sociedade distante. A criança conquistou um lugar junto a seus pais. Tornou-se um elemento indispensável na vida cotidiana e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. O acompanhamento das crianças, segundo Redin (1998) por amas ou famílias estranhas que as recebiam como aprendizes, começa a ser pensado em termos de escola, que antes era reservada apenas aos clérigos.

As pesquisas que foram sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Através das interações com parceiros de seu meio, em atividades socioculturais concretas, elas mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas, afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas, ao mesmo tempo em que os modificam, podendo frequentar, desde bebê, ambientes de educação coletiva, como CEI e EMEI.

Hoje, compreende-se que cuidar da criança não está relacionado apenas a atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, a fome, a sede, a higiene, a dor, etc., mas em acolher, garantindo sua segurança e alimentando sua curiosidade e expressividade. Neste sentido cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construir sentidos pessoais.

As primeiras instituições brasileiras de atendimento às crianças de zero a seis anos surgiram ainda no Império com intuito de amparar as que eram abandonadas nas ruas das cidades, como os orfanatos, os asilos para pobres e a Santa Casa de Misericórdia, mas foi o desenvolvimento da medicina e da microbiologia e a viabilização da amamentação artificial que possibilitou amparar essas crianças sem

os alarmantes índices de doenças e de mortalidade da época.

A partir de 1980, a sociedade passou a discutir a possibilidade de inclusão das pré-escolas na Educação Básica, intenção concretizada na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ratifica essa decisão, enfatizando que a Educação é um direito da criança e que deve, portanto, ser universal. Nos anos 90, ocorre uma ampliação sobre a concepção de criança, agora ela passa a ser vista como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sociointeracionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

O profissional de Educação Infantil deverá ter um preparo especial, além de sua vocação, pois a infância exige o melhor do que se possa dispor. Deve dominar os conhecimentos científicos básicos, tanto quanto necessários para o trabalho com a criança pequena, pois "Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido (FREIRE, 1996, p.119)."

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, o atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses em creches e pré-escolas constitui-se em direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96) que estabelece:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei nº 12.287 de 13 de Julho de 2010 altera o § 2º do art. 26 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos."

Há um fortalecimento da nova concepção de infância e educação infantil, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a nova LDB, Lei nº 9394/96, foram criadas para que formalizem a municipalização dessa etapa de ensino. Em 1998, é

criado Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), sendo o primeiro documento curricular nacional para a faixa etária dos zeros aos seis anos de idade, (agora de 0 a 5 anos). Representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil.

Antunes (2007) aponta que apesar da dimensão do desafio, o país descobriu que o trabalho com a infância é determinante para o desenvolvimento integral do ser humano, por isso vivemos uma fase de reformulação, quanto à formação de educadores infantis. Normas comuns foram definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Elas reforçam princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, de acordo com princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos e deveres de cidadania, do exercício do pensamento crítico e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Acompanhando o que propõem as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 22/98), defende-se que as práticas culturais selecionadas pelos professores, a partir do projeto pedagógico de sua unidade, para serem vividas no cotidiano destas instituições sejam estimuladoras do desenvolvimento das crianças e acolhedoras de suas diversidades. Pesquisas em várias áreas das ciências humanas e sociais sobre crianças pequenas apontam para as mudanças que ocorrem nos primeiros cinco a seis anos de vida dos seres humanos que incapazes de falar, se locomover e se organizar, ao se relacionar com o mundo ao seu redor, de maneira construtiva, receptiva e positiva, passam a se mover e se comunicar através de várias linguagens criando, transformando e afetando suas próprias circunstâncias de interação com pessoas, eventos e lugares.

As próprias crianças apontam ao estado, a sociedade civil e a família a importância de um investimento integrado entre as áreas de educação, saúde, serviço social, cultura, habitação, lazer e esportes no sentido de atendimento a suas necessidades e potencialidades, enquanto seres humanos.

A IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES QUE A ARTE TRAZ PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoje, o conceito de arte continua sendo objeto de grandes debates. A palavra arte também indica uma habilidade ou talento especial, como a "arte médica", a "arte da pesca", etc., mas na bibliografia especializada designa geralmente atividades que têm características criativas e estéticas. A Arte está ligada a vários aspectos como: a expressão da realidade interior do criador; a comunicação de algo sob a forma de uma linguagem especial; a excitação da imaginação e a fantasia, dentre outros.

Para Morin (2004):

As Artes levam-nos à dimensão estética da existência e conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana. (p.45)

A Arte surgiu há muitos séculos, quando o homem primitivo desenhava, nas paredes das cavernas imagens do mundo a sua volta. As autoras Valadares e Diniz (2001) destacam:

O homem desenhava figuras de animais, de cenas de caçada, de homens e paisagens. A pintura tornou-se, então, um grande auxiliar da comunicação humana. O homem começa a fazer tintas utilizando elementos da natureza, tais como: pedra e plantas, conseguindo as cores vermelha, amarela e preta. Essas tintas eram moídas até virar pó e guardadas dentro de ossos ocos, e para torna-las líquidas o homem usava gordura animal. Desde os primórdios da humanidade até os dias de hoje, a pintura vem sofrendo evoluções, caracterizadas por vários períodos, que ficaram marcados pelo surgimento de grandes artistas (p.94).

Arte-educação ou ensino de Arte é a educação que oportuniza ao indivíduo o acesso à Arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento. A arte-educação no âmbito da escola regular busca oferecer aos indivíduos condições para que compreenda o que ocorre no plano da expressão e no plano do significado ao interagir com as Artes, permitindo sua inserção social de maneira mais ampla. Ao fazer e conhecer arte, a criança percorre trajetórias de aprendizagens, propiciando-lhe conhecimentos específicos sobre sua relação com o

mundo, além de desenvolver potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade, portanto, a aprendizagem artística envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos.

A função do professor de arte na educação não é simplesmente ministrar aulas fragmentadas, mas organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança. Embora os pressupostos teóricos e conceituais no campo da educação tenham se transformado nas últimas décadas e os estudos de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, entre outros, rompam com a visão inatista e pragmática do ensino, algumas concepções do trabalho com arte na Educação Infantil, ainda estariam centradas na visão de que a criança é portadora inata de criatividade e inventividade e que as atividades em artes deveriam desenvolver habilidades visando apenas o controle visual e manual para prepará-la para escrita.

Neste sentido o ensino de Arte com a criança pequena não estaria contribuindo para que ela elabore suas linguagens expressivas, entendida como uma maneira de representar e ler suas relações singulares com o mundo. Diante disso, é necessário pensar e repensar, buscar teorias mais atuais, pois a função da Arte na Educação Infantil é o de provocar questionamentos e desencadear uma nova visão do olhar, rompendo com as normas e convenções estabelecidas sobre o próprio mundo. A educação em Arte deve dar sentido poético à vida das pessoas.

A intenção da Arte no currículo da Educação Infantil é estimular as crianças a explorarem meios artísticos e proporcionar um veículo para a expressão criativa de cada uma delas. Sabe-se que fazer arte não é imitar o trabalho dos adultos ou o modelo do professor, nem simplesmente colorir desenhos, a Arte é um processo, e não um produto, costuma ser confusa e incompleta, segundo os padrões dos adultos, mas é uma representação do mundo da criança, de como ela o enxerga e consegue expressá-lo. Cabe ao professor estabelecer um ambiente propício a criatividade, proporcionando materiais adequados e variados, visto que uma variedade de materiais para o nível evolutivo de cada criança promove as habilidades criativas que todas as crianças já possuem.

O educador por sua vez deve evitar comparações e julgamentos, respeitando o trabalho de cada uma em sua especificidade, pois o esforço delas é valioso. Seus trabalhos devem ser apresentados todos juntos. Deve pedir para que as crianças falem sobre seus trabalhos, quando souberem falar, caso ainda não saibam pronunciar palavras, incentivar a apreciarem suas artes e a de seus colegas, isso fará com que a criança perceba que sua arte o interessou.

Antunes (2007) ressalta a importância do comprometimento do educador para com o educando e sua profissão:

Que sejam desafiadores, inquietos, responsáveis e, sobretudo estudiosos para que se mantenham sempre ao lado dos avanços científicos da neurologia, pedagogia, psicologia e psicopedagogia e que saibam transpor essas conquistas para sua ação junto às crianças (...); Que seu olhar sobre o desenvolvimento humano não seja de apenas encanto e jamais de infantilização, mas de integral comprometimento com a profissão, com as conquistas da ciência e com o trabalho (...) (p.60).

Arte é um importante trabalho educativo, que busca, através de tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a constituir a personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas. O seu produto artístico tem valor não pela beleza e conteúdo, mas porque é uma forma de expressão natural e espontânea. Por isso não se deve estabelecer formas estereotipadas ou incentivar a cópia de modelos para obter bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade em abordar a importância da arte na Educação Infantil torna-se essencial, pois esta é uma etapa de desenvolvimento da criança onde a criatividade atinge o seu máximo e sua influência lhe trarão valores positivo e significativos. Neste sentido fica claramente entendido que as propostas devem ser bem elaboradas, cuidando para que se torne uma atividade que além de prazerosa seja repleta de intencionalidades, visto que nesta fase a criança vai desenvolver a coordenação motora, noção de espaço, equilíbrio físico, emocional e intelectual. Para isso se faz necessário construir práticas pedagógicas que levem em conta as necessidades do educando.

A criança se desenvolve nas interações que estabelece desde cedo e com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. A família é a mais importante estrutura para o crescimento físico e psicológico da criança, sendo considerada a primeira instituição educativa dela, pois é no meio desta que se inicia o processo de socialização. Por isso, cabe à família a responsabilidade de integrar a criança na sociedade. Hoje a criança é, graças aos estudos e a tecnologia, considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica.

Foi possível observar que a Educação infantil sofreu grandes transformações nos últimos tempos.

O processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado na educação infantil, por esta razão não estava integrada na educação básica. A LDB reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988.

Os resultados percebidos apontam que para se trabalhar Arte na Educação Infantil é importante ter em mente os objetivos que serão alcançados, pois esta não está direcionada apenas ao uso de tintas ou trabalhos semiprontos aleatoriamente, mas sim ao desenvolvimento de diversas habilidades como a de aguçar a sua criatividade, a expressão das emoções, o estímulo da escrita, a percepção dos sentidos, o reconhecimento de si e outros, o autoconhecimento e o pensamento crítico. Nuances que precisam ser conquistadas também por meio da música, dança, teatro.

Quando a criança desenha ou pinta, não se pode e nem deve esperar que ela faça uma obra de arte, pois o desenho espontâneo, na maioria das vezes, fornece ao educador informações sobre seu aspecto psicológico, tornando-se também como uma forma de se expressar. Portanto, se faz necessário que o professor conheça seus educandos, suas características, interesses e formas de expressão de sentimentos.

Importante respeitar a escolha de atividade, como o desenho de forma livre, assim a criança desenvolverá suas habilidades artísticas, motoras, a criatividade e outras. O educador precisa estar atento e considerar a individualidade de cada um, levando em conta a fase de desenvolvimento da criança. Afinal, a expressão gráfica delas varia com a idade, o meio, os estímulos e as vivências próprias. Através da Arte, o educando acaba ampliando aprendizagens importantes para sua formação.

O educador que aprende a ensinar Arte poderá descobrir seu lado infantil, que de alguma forma pode ter sido camuflado, aprende a valorizar cada experiência ou vivência exposta pelo educando, sua aula se torna mais prazerosa, o ambiente mais tranquilo e proveitoso. O autor Cury (2006) faz uma observação com relação ao reconhecimento do professor, ele afirma que:

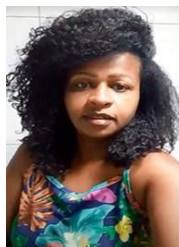
Os professores não são valorizados socialmente como merecem, não

estão nos noticiários da TV, vivem no anonimato da sala de aula, mas são os únicos que têm o poder de causar uma revolução social. Com uma das mãos eles escrevem na lousa, com a outra, movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. Cada aluno é um diamante que, bem lapidado, brilhará para sempre. (p.91)

Apesar de esta afirmação ser uma realidade, não se pode desanimar quanto ao propósito de educar, pois o importante é saber que o professor é um dos responsáveis pela formação da criança, esta que por sua vez está mais exigente a cada dia. É preciso ter consciência que ela é um ser que, investiga, brinca, sente, pensa e se expressa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. Colina, SP: Academia de Inteligência, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEI nº 12.287**, de 13 de Julho de 2010. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 09 de Nov. 2017.
- LEI Nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 de ago. 2017
- LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de ago. 2017.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Propostas para a arte na educação infantil**. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69330>. Acesso em: 14 de set. 2017.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.



Vera Lucia Brasilino

Licenciatura em Artes pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES) Jales - SP; Licenciatura Plena em Pedagogia Pela Universidade Anhangüera de Pirituba (UNIDERP) São Paulo - SP; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP); Pós-graduação em Psicomotricidade pela Escola Superior de Administração (HSM), São Paulo – SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



Poiesis

LENDO NUVENS

Avião, bicicleta e cavaleiros,
 Pus-me a ler nuvens
 Que, com seu andar ligeiro,
 Logo se transformam
 Em carrosséis, menino e comissária

E eis que vejo um menino cavaleiro
 Uma comissária de bicicleta
 E carrosséis de avião

Aqui e acolá tudo pode

Aeromoça no carrossel
 Cavaleiro na bicicleta
 E o menino a pilotar o avião

Aqui e acolá tudo pode

Uma pequena distração e o acolá surpreende:
 Vejo a Cinderela a dançar pelo salão
 Enquanto o Poeta por ela espera

Espera! Não era uma Menina?
 A Menina cresceu e tornou-se a mais bela donzela
 Que por ela o poeta espera

Fortes rajadas de vento e as nuvens se refazem nos céus

O poeta colhe a mais bela rosa do Jardim do Amor
 E, à procura daquela que lhe oferece calor,
 Caminha entre cavaleiros, meninos e carrosséis
 Logo vê em suas mãos a rosa sendo substituída por pincéis

E, entre pinceladas coloridas, o avião corta velozmente as nuvens
 O poeta, absorto, fica ali desenhando seu futuro...
 Café, Senhor? - A Comissária tem os olhos de pidona
 Tu és minha Dona. Permaneces no Jardim do Amor comigo?
 E se desfazem nos céus

Aqui e acolá tudo pode

Surge, timidamente entre as nuvens,
 Uma menina a segurar entre as mãos
 A mais bela e perfumada rosa que ganhara
 E, pisando em nuvens de algodão,
 Avista um Cavaleiro ao longe

E numa velocidade estonteante
 Sem saber se provocada pelo carrossel,
 Pelo cortar dos ventos pelo avião,
 Ou pelo pedalar ligeiro do menino
 Logo avista a Torre Eiffel em sua plenitude

As nuvens se dissipam, porque aqui e acolá tudo pode

O cavaleiro se aproxima
 Segura-lhe as mãos, fita-lhe os olhos, o sorriso
 E refaz o convite tão esperado:
 Permaneces comigo no Jardim do Amor, minha Menina?
 Nunca daqui sairemos, meu eterno Poeta.

E as nuvens dão passagem à noite que se aproxima
 Porque aqui e acolá tudo pode.

Cleia Teixeira da Silva Oliveira
 (CEU EMEF Água Azul)

BEM-VINDO

BEM-VINDO AO BRASIL
 ONDE A MENINA
 TEM QUE ANDAR ACOMPANHADA
 PORQUE, SE SOZINHA,
 É ASSEDIADA
 ESTUPRADA
 ASSALTADA
 E AINDA É CULPADA.

BEM-VINDO AO BRASIL
 UM PAÍS QUE NÃO TEM IDENTIDADE
 ONDE AS MULHERES PRECISAM
 IMPLORAR
 POR UM POUCO DE DIGNIDADE.

J. WILTON (EMEF Armando Cridey Righetti)
KAYENNE KAMYLLÉ (EMEF Armando Cridey Righetti)



ESTUPRO CULPOSO?

Eu não sinto nada a não ser nojo
Desgosto e vergonha
Vergonha por ter que ver o descaso das autoridades na tv
Vergonha de passar na rua e ver todos encarando a minha bunda
Eu também sinto ódio
Cada palavra e cada foto
O biquíni se tornou prova
Prova de que ela se divertia em dia de sol?
Prova que o bronzado era natural?
As matérias estão passando
A minha saliva ficou amarga
Difícil de engolir
Nos sentimos impotentes
Vítimas não só do agressor, mas também da justiça que até
hoje se mostrou ausente
O tal estupro "culposo" invade nossas mentes
Nossos quartos, nossos trabalhos e a nossa intimidade
Que inclusive já foi violada
Agora o sangue escorre entre suas pernas
As lágrimas tomam conta de seus lindos olhos que agora
estão sem cor
Promotor cheio de raiva
Mas ela só pediu respeito
Julgaram ela indigna do próprio direito
Depois de exame, prova e testemunha ainda precisamos
de mais suspeitos?
Estamos cansadas, mas vamos continuar lutando
É por mim e por ela
Para que o silêncio nunca mais te esconda as lágrimas.

Luiza de Souza Martins
(ETEC Itaquera II)

TRANSBORDO

Às vezes meus dias não cabem em mim
Muito menos nos calendários forjados :
afazeres forçados.
Eu sem foco.
Nada faço,
do tudo o que eu queria.
Só me resta
o que me sobra:
abastada em poesia
em que tudo (me)cabe

Ivete Irene dos Santos
Professora

ÓPIO

Entopem-se de ópio nas esquinas do além.
Em tese, é evasão. E delirar até convém.
O ópio, óbvio, sócio-mor do caos, do ócio.
Marquises, cofres frágeis não retêm
O cobre pouco, o vintém
arremessado ao vício.
(árido ofício esse)
atirado ao desdém
de muitos
com quem pouco tem,
a não ser o gesto cego de alguém
a estender um troço, um trem
que afaga a ferro frio,
rasteiras vidas de ninguém.
E queimam o momento em que entendem
que a vida é além
dos que compram,
dos que vendem.
E há quem venda o corpo.
E há quem venda a alma.
E há quem vende a vida,
vendando a luz que havia
a velar o vão do dia.

Carlos Eugênio Rêgo
Prof. na rede pública no Distrito Federal.

MEDALHAS

Soldados vencem batalhas
Matam em nome do estado
Depois recebem medalhas
Pelo crime praticado.

Danton Medrado
EMEF José Augusto César Salgado, Dr.



Filiada à:



AUTORES(AS):

- Adeilson Batista Lins
- Aline Pereira Matias
- Anna Caroliny Lima Kecek Ruis
- Arlete Nogueira dos Santos Braga
- Carla Lima Almeida de Couto
- Edna dos Reis Ricardo
- Fellipe William Marques Martins
- Glauce Castor de Medeiros
- Iolanda Aparecida dos Santos
- Isac dos Santos Pereira
- José Wilton dos Santos
- Kelly da Cruz Bianchini
- Maria Vanuzia de Lima Santos
- Márcia Dantas dos Santos da Silva
- Marinalda Bezerra da Silva
- Michelly Aparecida Nogueira Sousa dos Santos
- Rosemary Nunes Gomes
- Vera Lucia Brasilino

ORGANIZAÇÃO:

Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva



 <https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.14.2021>

Edições
Livro Alternativo

www.primeiraevolucao.com.br

