

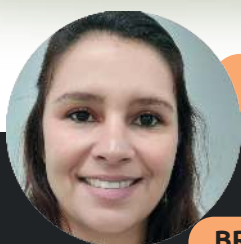
Revista **a** EVOLUÇÃO

Ano III - nº 31 - Agosto/2022

ISSN 2675-2573



CULTURAS E SALA DE AULA



DIVERSIDADE NO CHÃO DA ESCOLA
Leila da Silva Siqueira



DESTAQUES
BRINCADEIRAS DIRIGIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Gabriela Bianchi Miranda

Revista **a** EVOLUÇÃO

Ano III - nº 31 - Agosto de 2022

ISSN 2675-2573

Uma publicação mensal da Edições Livro Alternativo

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenaram esta edição:

Alexandre Passos Bitencourt

Andreia Fernandes de Souza

Denise Mak

Isac dos Santos Pereira

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Colunista: Isac dos Santos Pereira

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

- Aline Pereira Matias
- Carla de Fátima Goes e Oliveira
- Gabriela Bianchi Miranda
- Geni Santana Cardoso
- Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro
- Jonatas Hericos Isidro de Lima
- Leila da Silva Siqueira
- Luiza de Caires Atallah
- Maria do Carmo Miguel Dumba e Fineza Nsona Bunga Kipemba
- Neide Benedita de Moraes
- Rosinalva de Souza Lemes
- Tatiane Pavão Ongaro Borges
- Vidal António Machado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano III, n. 31 (ago. 2022). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2022.

84 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

ACESSOS:

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.31>



São Paulo
2022

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Comissão editorial:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

José Roberto Tenório da Silva

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Andreia Fernandes de Souza

Denise Mak

Isac dos Santos Pereira

Patrícia Tanganelli Lara

Thaís Thomas Bovo

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adeilson Batista Lins

Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Me. Isac dos Santos Pereira

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Ma. Veneranda Rocha de Carvalho

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Profa. Mestranda Cleia Teixeira da Silva

Prof. Doutorando Isac dos Santos Pereira

Prof. Mestrando José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado

José Roberto Tenório da Silva

Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 98031-7887

Whatsapp: 55(11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)

netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)

https://primeiraevolucao.com.br

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>

<https://pixabay.com>

<https://www.pngwing.com>

<https://br.freepik.com>

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 da revista.

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

CNPJ: 28.657.494/0001-09

Colaboradores voluntários em:



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.

**Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores.
Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.**



Filiada à:



Platform & workflow by
OJS / PKP



Google Acadêmico



www.primeiraevolucao.com.br

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

SUMÁRIO

05 APRESENTAÇÃO

Profa. Dra. Denise Mak

COLUNA

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira



ARTIGOS

1. ARTE-EDUCAÇÃO E AS DIFERENTES CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO	9
Aline Pereira Matias	
2. A INCLUSÃO E INCENTIVO DA AUTONOMIA E AUTOESTIMA EM ESTUDANTES COM TEA	13
Carla de Fátima Goes e Oliveira	
★ 3. BRINCADEIRAS DIRIGIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
Gabriela Bianchi Miranda	
4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
Geni Santana Cardoso	
5. PROLIBRAS E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE	29
Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro	
6. MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES E PRÁTICAS	35
Jonatas Hericos Isidro de Lima	
★ 7. DIVERSIDADE NO CHÃO DA ESCOLA	41
Leila da Silva Siqueira	
8. ARTES VISUAIS E O RECURSO DA MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORES	47
Luiza de Caires Atallah	
9. O COPING NOS ESTUDANTES DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-LUANDA-ANGOLA	53
Maria do Carmo Miguel Dumba e Fineza Nsona Bunga Kipemba	
10. MÉTODO MONTESSORI: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO SEU APRENDIZADO	57
Neide Benedita de Moraes	
11. O ENSINO DA ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
Rosinalva de Souza Lemes	
12. NEUROCIÊNCIA, PSICOMOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS	69
Tatiane Pavão Ongaro Borges	
13. REFLEXÃO TEÓRICO - PSICOSSOCIOLÓGICA SOBRE OPINIÃO PÚBLICA, MEIOS DE COMUNICAÇÃO MASSA E IDEOLOGIA	77
Vidal António Machado	

CULTURAS E SALA DE AULA

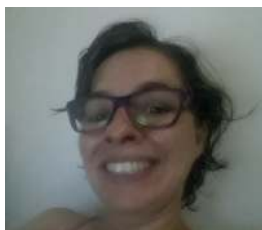
Falar sobre cultura é um tema que gosto muito, a multiplicidade cultural brasileira é algo ímpar. Mas por que quando chega agosto insistimos em um mesmo tema de aula, em uma sequência didática que se resume ao folclore, mas não só isso, as mesmas lendas são trabalhadas: Saci, Curupira, Iara, Boto? Por que não saímos disso? Confesso que por muitos anos fiz parte dessa cultura escolar e amo e não deixo de passar a série Juro que vi! Mas por que nos limitarmos a essas lendas se nossa cultura é tão rica?

Repensar a prática em sala de aula e quebrar com estereótipos inculcados há anos por uma cultura escolar que visa reproduzir conceitos limitados sobre nossa cultura é algo que deve ser revisto por nós, professores. Eu sempre digo: se há algo naturalizado dentro do espaço escolar devemos pensar nessa naturalização e nos perguntarmos: por que foi sempre assim? Um olhar antropológico nos ajuda a quebrar com estereótipos criados por uma elite que sempre nos oprimiu.

Assim, invalidar um trabalho restrito somente em algumas temáticas é algo que deve inovar o conhecimento sobre a cultura indígena dentro de sala de aula, não somente trazendo lendas variadas, mas realizar um trabalho sobre o patrimônio material e imaterial sobre as populações nativas brasileiras: as diversas línguas faladas, a culinária, as brincadeiras, os jogos, como eles vivem hoje. Muitos dos nossos alunos possuem uma visão estereotipada sobre os indígenas: são pessoas que andam peladas na floresta. É nossa obrigação fazer com que essa imagem seja quebrada, pois a cultura indígena é rica e diversificada e não deve se resumir a uma visão colonialista sobre o assunto.

Por muitos anos o currículo escolar foi construído sobre uma ótica de pessoas brancas e colonizadoras e isso tem sido reestruturado e repensando ao longo das últimas décadas, o grande problema é que a maior parte do professorado vivenciou uma escola com um currículo construído somente com a ótica opressora desta cultura, quebrar com essa lógica é algo complicado quando um determinado ponto de vista foi tão bem arquitetado dentro de nossas mentes. O momento histórico que vivenciamos nos dá a oportunidade de quebrar com essa lógica colonial.

Por fim, devemos repensar as práticas naturalizadas dentro do espaço escolar e trazer uma cultura rica e variada, como a indígena, de maneira mais objetiva para o espaço de sala de aula.



Denise Mak

Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade (PUCSP).
Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade (PUCSP).
Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008) com habilitação em educação infantil, ensino fundamental I e deficiência intelectual. Licenciada em Sociologia pela Universidade de Taubaté (2021) Faz parte do grupo de pesquisas Docência em suas Múltiplas Dimensões. É integrante da Comissão de Avaliação e Leitura da Edições Livro Alternativo e da Revista Primeira Evolução. Atualmente é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo. Tem como principal tema de pesquisa a Educação Infantil e suas diversas facetas.



Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE
ESTUDANTES

MONSTROS QUE NÃO CABEM NO MEU MUNDO

ISAC DOS SANTOS PEREIRA

Em observação atenta sobre os desenhos feitos por crianças de um segundo ano do fundamental I, com a professora pedagoga da classe, (Daniela/EMEF Paulo Setúbal), a partir do que emergia sobre meus olhos, percebi o quanto, mais uma vez, são muitos os monstros que entornam nossas crianças: alguns, para auxiliá-los, outros para serem exorcizados.

Através da coleção de livros com o título “O que não cabe no meu mundo”, cada um com questões sobre bagunça, crueldade, egoísmo, gula, impaciência, inveja, mentira, preconceito, preguiça e teimosia, a docente desenvolveu um pensamento reflexivo com as crianças, fazendo-as conjecturarem sobre ações desenvolvidas com base em um desses possíveis monstros sociais.

Posteriormente, foi lhes pedido que criassem o seu próprio monstro concernente a essas não qualidades, o que tão prontamente o fizeram consolidar e fiscalizar esses não queridos horrores: monstros grandes, pequenos, coloridos, ousados, com garras, babas, com roupas e sem... Uma verdadeira festa de aberrações que, de fato, não cabem, ou não deveria, caber no mundo dos pequenos artistas.

A estudante abaixo, com o tema do dia, “Preconceito”, criou seu personagem de maneira expressiva, utilizando bem o espaço da folha e

fazendo seu máximo para mostrar os detalhes imagéticos desse que não deveria nunca ter nascido.



Esse preconceito que transforma os corações em raivosos frente as intempéries ou qualquer uma ocasião outra, se desvencilha dos feitos da humanidade para crescer e intentar por destruir quem a ele dá espaço... São dentes grandes, garras disfórmicas... Terrors propiciados por ele que, diante da pequena brincante/artista, ouve mais uma vez: --Você é um monstro que não cabe no meu mundo!!!

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.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

sob a ótica de especialistas

UMA COLETÂNEA DE ARTIGOS ESPECIALMENTE PRODUZIDA PARA SER ESPECIAL

Quando a educação especial de qualidade acontece

Ana Paula de Lima (ORG)

Shirley Rodrigues Maia (prefácio)

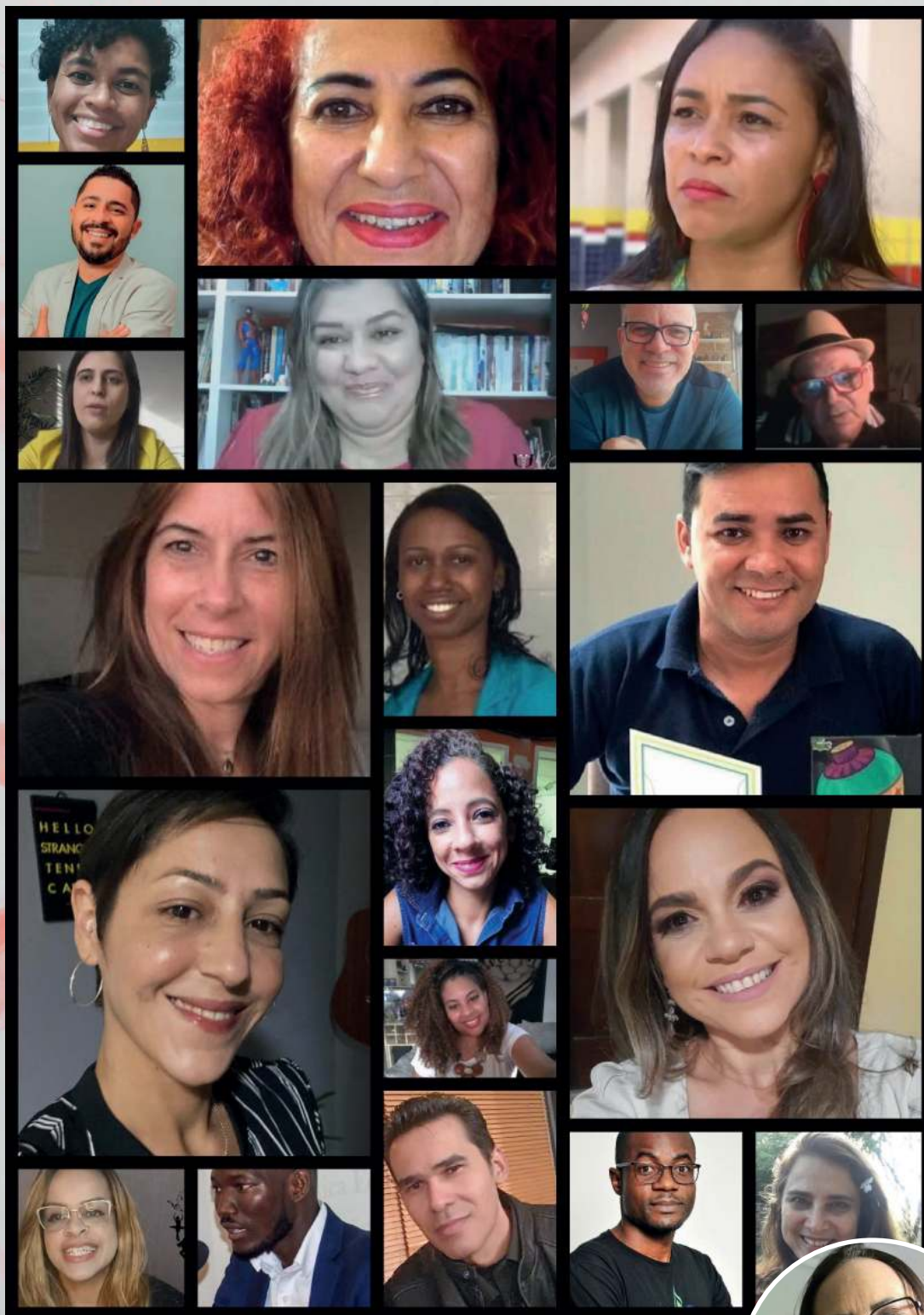
ISBN 978-85-94380-28-9

224 páginas



ISBN: 978-85-94380-28-9

www.primeiraevoz.com.br



O canal **professor(a), conte a sua história** é um espaço para o professor contar sua história e falar de seus projetos educacionais. Na galeria temos fotos de alguns professores que já participaram, do Brasil e também da África. Dentre eles, o professor Paulo Magalhães que está entre os melhores do mundo, vencedor do Global Teacher Ward (2021).

Junte-se àqueles que acreditam na educação pública de qualidade. INSCREVA-SE e conte a sua história e divulgue o seu projeto.

Professor, profissão que forma todas as profissões!!!



Apresentação:
Prof.ª Dra. Joseneide Gomes



ARTE-EDUCAÇÃO E AS DIFERENTES CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO

ALINE PEREIRA MATIAS

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo pensar na valorização do ensino da arte visando desenvolver a criatividade, a criticidade e as competências necessárias. Arte contribui para desenvolver o potencial intelectual e criativo dos estudantes, podendo potencializar a capacidade de comunicação e de leitura de mundo, além de fornecer o conhecimento necessário para viver em sociedade, desenvolvendo o a criticidade e a reflexão dos estudantes, já que os mesmos compartilham suas percepções e sensações durante as atividades propostas. É a partir do ensino da disciplina que os estudantes realizam a concepção de uma ideia, materializam suas interpretações, o que ajuda na criação do pensamento e na compreensão das diferentes formas de se comunicar, desenvolvendo diferentes aspectos sociais e cognitivos. Desta forma, a presente pesquisa apresenta caráter bibliográfico, a partir da revisão de diferentes autores que discutem sobre o tema da arte e suas contribuições na educação. Como objetivo tem-se a discussão da arte como ferramenta necessária para a formação da aprendizagem e do processo de ensino. E a possibilidade do uso da arte terapia para auxiliar os professores a aprimorar conhecimentos e contribuir com a capacidade de criação dos estudantes.

Palavras-chave: Arterapia. Atualidade. Emoções. Estudantes. Formação.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a concepção de arte é de que todos possam trabalhar juntos, trazendo uma nova compreensão das aulas de arte, eliminando conceitos de que a disciplina serve apenas como passatempo; o que deve ser desmistificado já que a mesma apresenta enorme capacidade para desenvolver diferentes competências e habilidades nos estudantes, como por exemplo, os aspectos cognitivos, a criatividade, os aspectos motores, dentre outros, expressando assim suas ideias:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: a criança desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19)

No cotidiano, os indivíduos têm buscado cada dia mais a praticidade e o imediatismo, descobrindo que por falta de conhecimento ou mesmo de tempo, inclusive no ambiente escolar, a arte acaba não ocupando o espaço necessário. No processo educacional, as escolas podem e devem desenvolver múltiplas competências e habilidades, o que pode ser contemplada pela disciplina de arte. (EFLAND, 1999)

Assim, o presente artigo compreende uma revisão bibliográfica proveniente da discussão de diferentes autores.

Ainda, outro objetivo é pensar na possibilidade de aplicar a arteterapia nas escolas a fim de contribuir com o aprendizado dos estudantes que apresentam deficiência, por exemplo.

EDUCAÇÃO E ARTE NO BRASIL

A educação no país iniciou-se com os jesuítas. A necessidade inicialmente era o de uma escola que fosse voltada para o ensino da leitura, escrita e ensino religioso, voltada para os filhos da elite. (BARBOSA, 1975)

Quanto aos índios que se encontravam aqui, a educação era totalmente relacionada ao catolicismo que de acordo com os autores: "As reduzidas terras e residências e universidades tornam-se verdadeiras"oficinas-escola formando artesãos e pessoas para trabalhar em todas as áreas da manufatura". (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 41)

Levando-se em consideração o ensino, os jesuítas pensando no ensino de arte, utilizavam atividades relacionadas a arte literária, a música, o teatro e o ensino do latim. A cerâmica era mais utilizada do que o artesanato em si. Além disso, incluía-se o ensino de pintura, escultura, arquitetura e engenharia, diferenciada da prática dos artesãos.

Em 1759, o sistema de ensino utilizado durante dois séculos foi desfeito. A Maçonaria passou a obrigar no Brasil a introdução da escola gratuita para a população formulando novas diretrizes para o ensino. A partir disso, o ensino passou a ser dirigido por uma burocracia governamental não abolindo o ensino do catolicismo, que continuou a ser obrigatório. (SECO e AMARAL, 2006)

Nesse mesmo período, a educação artística informal continuou em ajudar os artistas que vinham para o país. Desta forma, surgiram escolas ateliês voltadas para as criações artísticas. Assim, surgiu a primeira instituição de ensino sobre história da arte no formato de currículo. Embora o ensino fosse relacionado ao desenvolvimento de artistas, o primeiro objetivo era o ensino de história da arte. (BARBOSA, 2006)

Posteriormente, com a queda da monarquia no ano de 1889, os ideais políticos do liberalismo americano e positivismo francês resultaram em novas concepções de educação.

A pintura passou a fazer parte da grade curricular no ensino fundamental e médio com a intenção de preparar para o mercado de trabalho. No século XX, outras mudanças ocorreram, devido as necessidades da sociedade, o que interferiu na educação. A Semana de 1922 acabou sendo um marco importante, revivendo a produção artística no país e refletindo no ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4024/1961 trouxe inicialmente que: "A arte deixou de ser entendida como área prioritária do conhecimento sistemático, como outras artes, tornou-se uma prática para melhorar a personalidade e os hábitos juvenis" (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 50).

Dez anos mais tarde, a LDB nº 5692/1971 excluiu o ensino de outros formatos de artes, como a música, as artes visuais, as artes cênicas e a pintura. Na década de 1980, novos conceitos relacionados ao seu ensino foram introduzidas, surgindo a Associação de Professores e Pesquisadores de Arte. Em 1996, incorporou-se a arte no currículo escolar a partir da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN).

A ARTE-EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, introduziu a arte nos sistemas de ensino, contemplando o artigo 26, Parágrafo 2º, considerando o ensino da arte como obrigatório, tornando a arte uma ferramenta educacional a partir da expressão de ideias e do estímulo à criatividade.

A arte apresenta papel multifuncional e pode ser aplicada para trabalhar diversas questões. Como resultado, novas ideias surgiram, para desmistificar a ausência de expressão e desenvolvimento de valores e emoções. Danças, festas, artes e rituais acabaram sendo esquecidas pela sociedade, resultando na não criação e alienação. (DUARTE JUNIOR, 2007)

A formação de valores, significados, emoções e referências simbólicas. Com esse propósito, pretende-se respeitar a cultura herdada aumentando os conhecimentos de forma a fornecer ferramentas que possam resultar em conhecimento em uma mesma cultura.

A educação em arte visa eliminar a atual concepção de que a mesma nada tem a ver com educação, de forma a proporcionar ao estudante, espaço e ferramentas para que ele compreenda o mundo e suas diversas culturas, ideais e perspectivas.

Seu ensino tem por objetivo abstrair questões profundamente intrínsecas, como emoções e ideias, e expressá-las através das pinturas, sons, gestos, etc. (VILAÇA, 2014)

No caso da Arteterapia, iniciada ainda na década de 1990, considerada um tratamento a partir do uso de estratégia lúdica abrangente, contribuindo para que o indivíduo possa interagir emocionalmente com outras pessoas.

Nesse contexto, a tarefa da educação é desenvolver as habilidades dos estudantes para que possam interagir e conviver em harmonia. Para cultivar esse processo educativo, é preciso despertar o autoconhecimento, administrar limites e possibilidades, além de aceitar e respeitar as diversidades. (PAGANOTTO, Apud TOMMASI, 2011)

Na escola, a arteterapia pode e deve ser utilizada junto aos estudantes. Os professores possuem uma variedade de conhecimentos e a aplicação da arteterapia pode vir a atender às necessidades dos estudantes para que estes se autoconheçam, sejam críticos e se socializem.

Assim, a mesma é um processo estruturado por meio da organização de atividades pré-organizadas de obras de arte, determinando a abrangência, idade, acompanhamento e avaliação (PHILIPPINI, apud, BORDIN, 2014, p. 3).

Desta forma:

[...] o fazer arte implica diretamente nestas mudanças, transformações, pois, estimulam as ordenações de ideias surgidas pela elaboração mental, aquele que tem acesso à arte ou ao fazer artístico, está tendo oportunidade de desenvolver e configurar habilidades, as quais são por sua vez, reveladoras da estrutura cognitiva de quem as realiza, reflete a maneira pessoal de cada um relacionar-se, de ver o mundo e a maneira como está ele (URRUTIGARAY, apud BORDIN, 2014, p.3).

Ao experimentar a Arte, o estudante cria e recria sua própria compreensão de mundo, pois, potencializa-se a autoestima e autoconfiança, fundamentais para o pleno desenvolvimento. As descobertas são tanto internas quanto externas, apresentando significado e valor, onde o estudante se desenvolve afetivamente, emocionalmente e cognitivamente. Valladares (2004), compreende que a arteterapia também envolve outros aspectos como a cultural o desenvolvimento psicomotor e a socialização, fundamentais para o desenvolvimento da saúde mental.

Allessandrini (1996) relata que a Arteterapia visa integrar as expressões verbais e não verbais da criança, podendo ser desenvolvida através de dinâmicas de grupo, onde as crianças socializam com os pares vivências e atividades que trarão sentido e significado.

Pensando nos estudantes com deficiências e a sua inclusão, por exemplo, traz a arteterapia enquanto área de conhecimento e conseqüentemente como forma de desenvolvê-los, mostrando que é possível atingir a autonomia junto aos mesmos, pois, as vivências através da arte-educação auxiliam no desenvolvimento de diferentes competências e habilidades como a criatividade, a abertura ao novo, o resgate da cidadania, a fim de diminuir ou mesmo acabar com a exclusão, a rejeição, o isolamento, o preconceito e a baixa autoestima.

Assim, a arteterapia é um processo estruturado por meio da organização de atividades escolares, envolvendo o escopo, idade, monitoramento e avaliação tão essenciais não somente para os estudantes com deficiências, mas, também para todos os estudantes. (PHILIPPINI, apud, BORDIN, 2014)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte-educação nos dias atuais têm se mostrado essencial para a aprendizagem dos estudantes. Para que isso ocorra é necessário compreender as Políticas Públicas e os documentos que norteiam a Educação Básica, levando-se em consideração também a história da arte, para compreender as suas tendências como um todo.

As perspectivas apresentadas ao longo do tempo, começando pelo período colonial até a atualidade, apresentam efeitos colaterais devido a determinados posicionamentos éticos e políticos de como e o que é preciso ensinar em Arte na Educação Básica.

Os modelos formativos que conhecemos até hoje, perpassam pelas diferentes concepções de arte, como a história, a expressão, a linguagem e a cultura, a fim de que o estudante compreenda todo o processo histórico, e não necessariamente remetendo a intenção de que o mesmo saia da escola como um artista.

O currículo deve ser pensado para o desenvolvimento de atividades que contemplem o desenvolvimento da criatividade, instiguem a imaginação e a capacidade de criação dos estudantes, além de ampliar seu repertório cultural, desenvolvendo diferentes competências e habilidades, além de contribuir para a socialização.

Porém, é preciso pensar sempre nas possibilidades que podem ser construídas ou transformadas em sala e em cada situação de ensino. Para o docente, ficam os desafios existentes e que devem ser superados na escola contemporânea.

Quanto a arteterapia a fim de possibilitar a mudança dos estudantes, aproveitando os momentos de atividades, pode-se utilizar o desenho, a pintura, entre outras atividades manuais que contribuirão para que o estudante desenvolva a criatividade e o conhecimento de si próprio e do respeito as diferenças.

A arteterapia enquanto área de conhecimento e conseqüentemente como forma de desenvolver os estudantes com deficiências, mostrando que é possível atingir a autonomia junto aos mesmos, pois, as vivências através da arte-educação auxiliam no desenvolvimento de diferentes competências e habilidades como a criatividade, a abertura ao novo e o resgate da cidadania.

Ou seja, a arteterapia é uma opção para que o professor atinja os objetivos propostos ao longo do ciclo, proporcionando a estes estudantes em especial, e aos demais, o desenvolvimento, o prazer e a autonomia.

Assim, a arte como um todo não mostra os problemas que o estudante carrega consigo, mas, abre espaço para ver a vida de forma prazerosa, proporcionando descontração, confiança e liberdade, também por meio do brincar. A presença do lúdico traz a possibilidade de um desenvolvimento criativo, pois, o contato com a arte faz com que o estudante demonstre o seu potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- BARBOSA, A.M. **Arte-Educação no Brasil**.-5.ed - São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix, 1975.
- BORDIN, V. et al. Arteterapia em Saúde Mental. **6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais e 2º Seminário de Direitos Humanos**. 2014. Toledo. Arteterapia em Saúde Mental..Disponível em: <https://docplayer.com.br/39456129-Arteterapia-em-saude-mental.html>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.
- DUARTE JUNIOR, J.F. **Por que arte-educação?**-6.ed.- Campinas,Sp:Papirus, 2007.
- EFLAND, A.D. **Culture, society, art and education in a postmodern world**. Comunicação apresentada na Conferência da INSEA, Taiwan, 1999.
- FERRAZ, M.H.T.; FUSARI, M.F.R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SECO, A.P; AMARAL, T.C.I do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.
- TOMMASI, S.B.(org.). **Arteterapeuta: um cuidador da psique**. 1ªed.: São Paulo, 2011.
- VALLADARES, A.C.A. A arteterapia e a reabilitação psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico. In: VALLADARES, A.C.A. (Org.). **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004. p. 11-13.
- VILAÇA, I.C. Arte-Educação: a arte como metodologia educativa. **Cairu em Revista**, nº 04, Jul/Ago, 2014. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.



Aline Pereira Matias

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

A INCLUSÃO E INCENTIVO DA AUTONOMIA E AUTOESTIMA EM ESTUDANTES COM TEA

CARLA DE FÁTIMA GOES E OLIVEIRA

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de trazer luz a discussão a cerca da inclusão da criança com autismo na etapa que compreende a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino médio. Mesmo com a complexa variedade de sintomas que podem ser identificados nas crianças com o transtorno do espectro autista, observados em alunos da Educação Infantil, é indispensável que os professores estejam atentos e com um olhar sensível para identificar essas possíveis características. Tais características quando identificadas isoladamente ou em conjunto requer uma posição de dialogo entre a família e a escola com a intenção de estimular e desenvolvimento do pleno do aluno, sempre priorizando uma visão reflexiva, a fim de oferecer ao aluno possibilidades para todo o seu potencial desenvolvimento. Esta pesquisa busca observar a relação entre as características dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, TEA e os passos que envolvem o processo de inclusão escolar.

Palavras-Chave: Acessibilidade. Acolhimento. Educação. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A definição de inclusão não se restringe apenas em alocar o aluno com deficiência na sala de aula, mas refletir a cerca de todo o processo e contexto em que a criança está inserida e então oferecer condições para que o aluno em contato com a classe regular possa se valer disso e de todos os recursos disponíveis pra se desenvolver tando física quanto intelectualmente.

As mudanças históricas que ocorreram na educação especial Brasileira e os processos inclusivos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil vieram para modernizar o pensamento inclusivo e desmistificar a inclusão da criança com TEA.

Ao refletir e promover discussões de como esses processos se desenvolveram e quais são os caminhos disponíveis para facilitar o acesso a eles, tanto a escola como a criança e sua família poderão ser atendidos com a qualidade que se espera.

As instituições de educação infantil, amplamente conhecidas por ser um local de desenvolvimento e aprendizagem infantil, além de promover a diversidade e a conscientização social representa em uma etapa importante para o desenvolvimento global da criança.

Refletir a cerca dos processos que envolvem a inclusão nesta etapa da escolarização é possibilitar o desenvolvimento de práticas que contribuem para um trabalho de efetiva inclusão para o as crianças com TEA.

Levando em consideração que todas as crianças têm o direito e precisam ser incluídas nos processos educacionais regulares não importando quais sejam as suas necessidades de aprendizagem, é dever da escola promover as melhores condições para a inserção das crianças no processo de desenvolvimento escolar.

A escola deve propiciar à criança portadora de TEA situações de socialização e superação do isolamento característico a condição, estimulando a criação de laços afetivos entre o aluno e o grupo, bem como os demais membros do corpo docente.

A inclusão busca superar as limitações e enxergá-las como características próprias do ser humano e não como característica exclusiva das pessoas portadoras de deficiencias, é importante que a visão pedagógica sejam voltadas às práticas inclusivas.

É indispensável levar em consideração que os alunos com TEA, bem como os demais alunos, possuem características de aprendizagem próprias.

ESTIMULANDO A AUTOESTIMA DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

O estímulo à autoestima, ao autoconceito e a visualizar sua autoimagem deve ser saudável, sem que o senso de competitividade entre alunos chegue a ponto extremo. A motivação é fator imprescindível na infância, já que é através de exercícios e atitudes motivacionais que a criança fará muitas de suas descobertas; e através dessas novas experiências descobrirá o que lhe agrada e o que desagrada, o que lhe incentiva e o que desincentiva, para então, paulatinamente, criar a sua personalidade e firmar sua autoestima.

Desenvolver um bom relacionamento com os que o cercam é o sensato para o equilíbrio sentimental e para que conhecimento e experiências sejam agregados ao ser, que as reunirá para formar sua personalidade, personalidade essa que engloba sua autoestima. A autoestima é reforçada e moldada de acordo com a fase vivida, de acordo com os que convivem em seu ciclo social; e está em constante mudança por conta de diferentes situações que são vivenciadas pelo indivíduo.

A mutação da autoestima ocorre desde que se têm meses de vida e se percebe que determinadas atitudes despertam sorrisos dos seus próximos, bem como, outras atitudes geram expressões mais sérias; a tendência é que ao despertar a aprovação alheia, a ação seja repetida, inflando a autoestima da criança. Essa ação (atitude-recompensa) acontece até o fim da vida do ser humano.

A definição de limites, que não sejam exagerados, o não uso do autoritarismo, a não manipulação e o não uso da violência contribuem para a saúde mental da criança, o que diretamente influencia em sua autoestima.

O que é ouvido das pessoas tem peso crucial na infância; sucessos e fracassos são obtidos em qualquer situação; o que definirá o quanto o sucesso e o fracasso terão interferência na vida do ser é a reação dos que interagem com o ser, que podem ter opiniões e comentários de reforço positivo, como também podem ser negativos.

As crianças que têm suas características valorizadas pelas outras da mesma idade sentem-se mais adequadas do que ao que não dispõem desses atributos, porque recebem repetidos reflexos positivos do grupo. As crianças cujos interesses e valores discordam visivelmente das outras de sua idade provavelmente se sentirão isoladas – e verão a si mesmas como pessoas de menor valor. “Uma defesa é apenas uma arma psicológica contra a ansiedade, o medo, a insegurança ou a inadequação. Todos nós usamos recursos defensivos em algumas ocasiões”. (BRIGGS, 2002, p. 32)

OS BENEFÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO DA AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS COM TEA

Para se entender o significado de autoestima e sua aplicabilidade no conceito escolar, é importante a sua contextualização como sentimento em geral. A autoestima é um sentimento relacionado à harmonia e ao ambiente em que o indivíduo vive.

Muitos creem que sentimentos são abstratos e que podem ser facilmente controlados pela mente, através de exercícios de estímulo. Através de estudos, observações e relatos, percebemos que a autoestima, como os demais sentimentos, existe dentro de todos e é expressa quando fatores externos a evocam. É nesse momento que ela sai de seu reduto e é publicamente mostrada.

Tanto no contexto escolar, quanto em outros ambientes e fases que não a infância, a autoestima é um complemento de traços da personalidade do ser (BRIGGS, 2002). Quando se fala em autoestima é importante não se prender as definições mais comuns, como: valorizar o eu, pensar positivamente e exercer confiança em seus atos, e sim, entendermos que é o reflexo de inúmeros pensamentos que mantemos em nós.

Quando se pensa em autoestima é importante considerar os fatores que a despertam e que podem defini-la, são eles: a opinião acerca de si, valor ou sentimento que tem de si mesmo, adicionado a demais comportamentos que demonstrem confiança, segurança e valor dado a si, principalmente nas relações e interações com outras pessoas. (MAIA, 2007 p.32)

No caso das crianças pensamentos, reflexões e sentimentos são criados a partir do impacto e absorção do que lhe é falado, por isso, a importância da motivação e do estímulo, havendo preparo do profissional que lidará com crianças e cuidados por parte dos demais que convivem com elas.

Nessa fase a aceitação de pensamento e sentimentos é totalmente baseada no que é transmitido à criança, o que molda valores pessoais que serão carregados para o resto da vida do ser.

Desconfio, faz tempo, que adultos sorumbáticos ou ranhetas foram crianças não suficientemente acolhidas e amadas. Sofreram em algum tempo e espaço de suas jornadas a negação do cuidado. E são elas que, dando continuidade às gerações que se sucedem, conduzem adiante a tocha da vida. (MIRANDA, 2005, p. 17)

A importância de como esse sentimento é tratada na infância é percebida na vida adulta, já que a falta de afeto e cuidado podem fazer com que outros sentimentos adormeçam no indivíduo e que quando maduros, eles tenham indiferença ao comportamento alheio, não se deixando envolver em relações interpessoais e evitando o convívio social, por não saberem lidar com as diferentes personalidades que existem em grupos.

Por ser um sentimento que é externo lizado ao longo da vida da pessoa, algumas atitudes podem ser tomadas para que a autoestima esteja sempre elevada, no caso das crianças, essa construção se dá através de comportamento com reforço positivo, reconhecimento de ações em relações interpessoais, ensino do autorreconhecimento e da influência que seus atos têm na vida dos que o cercam.

Em contrapartida, se a criança que recebe estímulo positivo tende a repetir seus atos da mesma maneira na tentativa do acerto, a criança que passa por críticas, rejeições e situações onde seja desvalorizada ou sua participação seja indiferente tende a recusar o convívio social, com receio da avaliação alheia de suas atitudes.

A comparação de uma criança com outra gera dúvidas sobre sua capacidade de produção e realização de tarefas, fazendo com que ela desvalorize o que faz e que realize tarefas com desânimo, preguiça, ansiedade, dentre outros que causam impacto negativo na produção, desenvolvimento e convívio social.

Esses mecanismos de defesa são gerados a partir das atitudes recebidas e da maneira que são interpretadas pelo ser; é importante o estímulo da aceitação de si próprio, para que não reforcem atitudes passivas das crianças e que não tendam a ser submissas, somente pelo medo de errarem e serem severamente corrigidas.

Algumas atitudes são típicas da criança com autoestima rebaixada, também se podem inserir alguns comportamentos típicos dos que a tem elevada, como exibição constante das atividades que realiza com êxito, papéis ativos no âmbito social em que vivem e tendência a convencer o próximo de que seu ponto de vista e sua opinião são os corretos e são diretos quando expressam seus desejos, sem reprimir o que sentem ou privar seus anseios.

Desta forma, vê-se que a autoestima é a consequência da avaliação feita do indivíduo sobre si mesmo, essa avaliação é criada a partir da resposta dos seus próximos com suas atitudes.

Enquanto função causal e explicativa, a aceitação dentro de seu grupo é ponto importante na construção de sentimentos, haja vista que comentários positivos, além de estimular a tentativa ao acerto, o que faz com que a criança produza e realize suas atividades pensando inconscientemente na consequência que isso terá; uma vez que ser aceito dentro de seu grupo será uma boa sensação, a tendência é a da tentativa frequente de acerto, criando aspirações e exigências a si mesmo (MAIA, 2005 p.85).

A comparação de uma criança com outra gera dúvidas sobre sua capacidade de produção e realização de tarefas, fazendo com que ela desvalorize o que faz e que realize tarefas com desânimo, preguiça, ansiedade, dentre outros que causam impacto negativo na produção, desenvolvimento e convívio social.

Esses mecanismos de defesa são gerados a partir das atitudes recebidas e da maneira que são interpretadas pelo ser; é importante o estímulo da aceitação de si próprio, para que não reforcem atitudes passivas das crianças e que não tendam a ser submissas, somente pelo medo de errarem e serem severamente corrigidas.

Mais ou menos aos seis anos, a criança se liberta da dependência total da família. A maneira pela qual outras crianças, que não as de sua casa, reagem a ela tornam-se cada vez mais importante. Ela verifica logo que os outros valorizam certas qualidades. E o fato de ter ou não essa qualidade afeta a ideia que faz de si mesma. (BRIGGS, 2002, p. 18)

Bem como algumas atitudes são típicas da criança com autoestima rebaixada, também se podem inserir alguns comportamentos típicos dos que a tem elevada, como exibição constante das atividades que realiza com êxito, papéis ativos no âmbito social em que vivem e tendência a convencer o próximo de que seu ponto de vista e sua opinião são os corretos e são diretos quando expressam seus desejos, sem reprimir o que sentem ou privar seus anseios.

Desta forma, vê-se que a autoestima é a consequência da avaliação feita do indivíduo sobre si mesmo, essa avaliação é criada a partir da resposta dos seus próximos com suas atitudes.

A AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

O desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não está baseado apenas em aspectos cognitivos, está ligado também aos aspectos afetivos. Esse desenvolvimento conta com a necessidade do ser humano de ser ouvido, acolhido e valorizado, contribuindo para uma boa imagem de si mesmo. Sendo assim, a afetividade está intimamente ligada à construção da autoestima.

A definição do termo afetividade pode ser vista de diversas formas diferentes: no senso comum, afeto relaciona-se com sentimentos de carinho, ternura e simpatia. Na literatura, a afetividade está relacionada a diversos termos, como emoção, estado de humor, motivação, sentimento, paixão, emoção, personalidade, temperamento, entre outros. Conforme DANTAS (1992), a teoria afetiva de Wallon ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento.

A teoria da emoção de Wallon pode ser vista como um instrumento de sobrevivência característico da espécie humana, pois se define como um prolongado período de dependência. Os espasmos do recém-nascido não são apenas um ato muscular já que existe bem-estar ou mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. O choro do bebê, uma função biológica, atua de forma direta sobre a mãe; dando origem aos traços característicos da expressão emocional.

Dessa forma, pode-se dizer que as emoções são uma forma de comunicação, o recém-nascido constitui a maneira de relacionar-se com o meio ao qual está exposto, demonstrando assim, seus sentimentos de solidão, fome, tristeza, incômodo, entre outros. À medida que o bebê cresce, essa comunicação emocional vai sendo substituída.

Os primeiros anos de vida da criança são a base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, para isso se faz muito necessário à presença da figura materna, já que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo para a criança. No decorrer do desenvolvimento é de extrema importância o contato com diferentes grupos sociais, pois este possibilita a construção do autoconceito da pessoa. O primeiro grupo social que a criança tem contato é a família, representando seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dessa criança.

O afeto exerce papel fundamental na atividade humana, prova disso é que sem afeto não há interesse, necessidade ou motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Sendo assim, é muito importante a valorização do afeto na criança em idade de escolarização, pois isso contribui com a formação da autoestima.

No ambiente escolar, o incentivo de didáticas que incentivam a teoria emocional consegue alcançar bons resultados. No entanto, antes de entrar na escola a criança já tem uma vida cheia de experiências que adquiriu em outras relações sociais. O bom relacionamento com a mãe, especialmente nos cinco primeiros anos de vida, ajuda a criança a construir uma personalidade saudável, pois diante do afeto que dedica ao seu filho, a figura materna ajuda na prevenção de problemas emocionais, refletindo assim em sua personalidade na vida adulta.

Conforme DANTAS (1992, p. 89), a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência. Visto isso, podemos notar que adaptação da criança na escola dependerá do grau de relacionamento com a mãe, pois agora terá que se relacionar com um grupo social ampliado. A socialização com outras crianças e professores é uma nova etapa no processo de formação da personalidade da criança, e para que isso ocorra de maneira saudável é necessário que a escola juntamente com os professores propicie um ambiente acolhedor para ela.

Para facilitar essa integração – criança-escola – podemos permitir que a criança leve à escola o objeto que lhe transmita segurança, chamado por WINNICOTT (1988) de objeto transicional, já que muitas vezes esse objeto transmite segurança e ajuda a enfrentar o desconhecido. Ocorre a energização deste, sem que ocorra a substituição da mãe. E aos poucos, a criança se desvincula desse objeto, e passa a se reconhecer como EU.

Até o momento muito se falou sobre o afeto propiciado pela mãe à criança. Mas cabe levar em consideração que tanto a falta como o excesso de afeto podem influenciar o processo de aprendizagem, já que a maturidade afetivo-emocional da criança pode definir o caminho do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com ARANTES (2002, p. 159) o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Para que isso ocorra o mais natural possível, se faz necessário balancear o clima de segurança tanto em casa como na escola.

O primeiro professor tem enorme responsabilidade sobre a adaptação da criança ao novo ambiente, sendo assim ele não pode estar alheia à vida do aluno, precisa conhecer a família, a rotina que tinha antes de ingressar na escola, para dessa forma entender melhor as barreiras da criança frente ao novo ambiente e a aprendizagem.

É importante também que o professor propicie condições estimuladoras para que a criança tenha prazer em permanecer no ambiente escolar, por outro lado é necessário que esteja preparado para atender casos de crianças com problemas emocionais oriundos de relações familiares. Conforme SOUZA (2002), a relação entre professor e aluno deve ser mais próxima possível, pautada em partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes ideias.

Sendo assim, a escola enquanto construtora de diferentes relações deve propiciar melhores condições de aprendizagem capazes de resgatar a autoestima do aluno e levar em consideração os cinco passos para a preparação emocional. (GOTTMAN 1997 p.23)

Além disso, o professor deve ter muita atenção e sensibilidade para avaliar em seu dia a dia escolar atitudes que comprometem o desenvolvimento cognitivo da criança, como desatenção, falta de concentração, apatia, agressividade, indiferença, entre outros que podem ser indicativos de complicações em fatores emocionais, ou seja, a criança pode ter uma visão negativa de si, demonstrado por comportamento diferente dos colegas. O desenvolvimento intelectual é considerado tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que se desenvolvem paralelamente.

No trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam "latentes" seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (ARANTES, 2002, p. 160).

O PAPEL DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

É indispensável que o professor tenha ciência do papel que deverá desenvolver quando inicia o processo de inclusão de um aluno com TEA e conseqüentemente necessidades educacionais especiais.

Um profissional com as habilidades necessárias tende a oferecer várias oportunidades para os alunos sob suas responsabilidades docentes, tendo em mente como cada criança com TEA processa as informações que recebe e quais são as melhores formas de desenvolver suas habilidades sempre levando em conta à singularidade da criança. É importante modernizar a formação de docentes especialistas em Educação Inclusiva, para que eles sejam capacitados para de trabalhar com diferentes situações e assim possam desenvolver de forma competente as suas funções.

Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem papel indispensável na observação diagnóstica do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pois trata-se do primeiro lugar de convivência social da criança fora de sua casa, é o local onde a criança apresentará maior dificuldade em adequar-se às regras sociais de convivência pois esse é um ponto de grande dificuldade para um autista.

O aluno com TEA depara-se com uma série de dificuldades ao chegar na escola, esses processos passam a fazer parte do cotidiano da escola de um modo geral, preocupar-se em fortalecer os vínculos e estimular a independência através do desenvolvimento da autoestima da criança mostra-se atuações eficientes para melhorar a adaptação e, assim, diminuir os impactos decorrentes da adaptação escolar.

É importante também adaptar as atividades previstas no currículo para que as atividades possam ser desenvolvidas pelo autista, tendo em vista que essa criança deve fazer parte do contexto das atividades e da rotina da sala de aula. Observa-se que as adequações das atividades curriculares acontecem para tornar possível o acesso às habilidades constantes no currículo regular de ensino.

Para efetivar e estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre escola família promovendo a inclusão de fato, o espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor e que proporcione confiança e vínculo, tanto entre a equipe escolar e a criança quanto com sua família, a fim de promover uma interação de qualidade entre educadores e família a fim de que possam desenvolver uma parceria visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno.

Quando a criança está envolvida em seu trabalho, ou faz algo inédito que mereça ser celebrado por toda classe, ela tem seu pregador movido em direção ao arco-íris e se o bom desenvolvimento continuar, ela vai em direção à estrela. Lá ela receberá o reconhecimento pelo seu esforço e todos os colegas de classe e professor, se alegrarão pela conquista da criança.

As crianças precisam sempre ser estimuladas a investigar, descobrir e interagir com as coisas e pessoas ao seu redor. Tais fatores só favorecem a autoestima do aluno que se sente cada vez mais valorizado na escola. O professor a escuta, responde-lhe suas indagações e o faz sentir como parte de todo o processo de aprendizagem.

No entanto, não somente o professor, mas também o espaço físico precisa estar preparado; promovendo essa atmosfera instigante de que o aluno precisa. A sala de aula deve ser o espaço seguro e ao mesmo tempo favorável para que a criança se desenvolva sem entraves.

Outro fator de destaque, é que diferentes atividades favorecem os diferentes tipos de aprendizagens que temos em uma sala de aula. Temos que levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem que nossos alunos têm. Tal organização da sala bem como a disposição de atividades que englobem diferentes necessidades, favorece a autoestima dos alunos que não são obrigados a desempenharem as mesmas tarefas se sentem conseqüentemente bem-sucedidos e realizados quando trabalham adequadamente naquilo que querem e que se sentem à vontade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, Valeria Amorim. A afetividade no Cenário da Educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.159-174
- Autismo e inclusão escolar: Os desafios da inclusão do aluno autista. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20com%20TEA%20deve%20estar%20muito%20al%C3%A9m,desenvolvimento%20de%20uma%20crian%C3%A7a%20autista.%3>. Acesso em: 15 de ago. de 2022.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. Edição 15. São Paulo: Summus, 1992.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1997). **Inteligência Emocional e a arte de educar os nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objectiva
- MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá 2005**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_cidadania_e_intercultural/Trabalho/02_33_56_t877.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- Winnicott, D. W (1988). **Human Nature**. New York: Brunner/Mazel.



Carla de Fátima Goes e Oliveira

Bacharel em direito (advogada) formada pela Faculdade Metropolitanas Unidas, FMU, SP. Licenciatura Plena em Português/Inglês também pela FMU. Pedagoga e pós Graduada pela Pontifícia Universidade Católica, PUC, SP. Atua como Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP. Contato: carlagoes09@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/Endereço3936189360161921>.

BRINCADEIRAS DIRIGIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GABRIELA BIANCHI MIRANDA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo expor uma intervenção realizada durante um estágio em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Essa intervenção teve como proposta a realização de brincadeiras tradicionais dirigidas pelos estagiários, utilizando os diferentes espaços da escola. Essa proposta tinha como objetivo ampliar o repertório cultural lúdico dos alunos, após observação feita de que esses espaços escolares eram utilizados apenas de forma livre, sem intervenção do professor. Embasada em referenciais teóricos como Brougère e Vigotsky há a intenção de discutir a fundamental importância das brincadeiras tradicionais e lúdicas, dentro da escola de educação infantil, garantindo a formação integral da criança.

Palavras-chaves: Estágio. Escola. Brincadeiras tradicionais. Espaços. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Ao realizar estágio em uma determinada EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) foi percebida a importância deste momento para a formação das professoras que trabalham com essa faixa etária. A escola em questão, tem como público-alvo crianças entre 4 e 5 anos.

A escola estagiada e observada está localizada em uma região periférica da cidade de São Paulo. Há uma grande concentração de moradores de rua, pois o local proporciona proteção contra eventuais mudanças do tempo. Há também a percepção clara de lixo jogado ao redor da escola ou dentro dela, especialmente no parque, o que provoca um odor não agradável. Também há barulho produzido por carros e pedestres. Tudo isso torna o clima insalubre em vários aspectos.

A diversidade étnica na instituição é de grandes proporções, há alunos bolivianos, coreanos, chineses, nigerianos e cubanos. Há também filhos de migrantes nordestinos e de regiões centrais do Brasil.

Neste trabalho, quero ressaltar o como a observação contínua e sistemática de uma estagiária pode refletir na busca de soluções de problemas com um projeto de intervenção, buscando assim, complementar o trabalho da professora.

A rotatividade da demanda do corpo discente acontece de forma contínua, devido às características já mencionadas da clientela. Enfim, a peculiaridade que esta diversidade oferece traz como intuito educativo da escola o trabalho com os costumes e valores de diferentes culturas.

A ESCOLA EM SEUS ASPECTOS HUMANOS FORMATIVOS

O planejamento ocorre anualmente, no início do ano letivo, havendo modificações e atualizações trimestralmente. Como proposta de capacitação para profissionais da educação, há várias ações que são continuamente realizadas. Há a preocupação com a vinda de profissionais externos, quando necessário, como também há a preocupação do corpo docente com a atualização profissional, para isso conta-se com o apoio de palestras, cursos, congressos, enfim, as diversas ações que poderão proporcionar a formação contínua necessária ao educador.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico ocorre no início do ano letivo; há alterações no planejamento trimestralmente devido à necessidade de adaptação que a diversidade escolar oferece. Há, também, reuniões pedagógicas realizadas em horários coletivos (JEIF e PEA), neste momento o estudo de leituras e pesquisas para o embasamento dos projetos elaborados pela instituição é fortemente explorado.

Segundo a Coordenadora Pedagógica o referencial teórico é basicamente embasado na metodologia dialógica freireana, mas busca-se mesclar várias tendências educacionais que proporcionam diferentes visões de educação, como a utilização do Currículo da Cidade voltada para a educação infantil.

A ESCOLA EM SEUS ASPECTOS FÍSICOS

O ambiente escolar está organizado em dois andares da seguinte forma: o andar inferior é composto por seis salas de aula, em cada uma delas há uma pia para higiene dos educandos; uma sala de leitura; almoxarifado pedagógico; sala dos professores; secretaria; almoxarifado da secretaria; diretoria; sala de apoio da diretoria; banheiro dos professores (masculino e feminino); cozinha; depósito de alimentos; refeitório; pátio; área externa livre; bebedouros; banheiros para alunos.

No andar superior encontra-se o playground, no qual estão instalados os seguintes brinquedos: escorregadores; gira-gira; gangorras; tanque de areia; trepa-trepa; quiosque; amarelinhas e figuras geométricas (pintadas no chão), área livre para realização de brincadeiras dirigidas ou não pelos professores. Em frente ao prédio há um local utilizado como estacionamento. A EMEI encontra-se em bom estado de conservação, iluminação e aeração.

Segundo o Projeto Pedagógico o espaço está organizado de forma que possa auxiliar no trabalho educativo. Todos os brinquedos são utilizados para ajudar no desenvolvimento da criança e em seu processo de aprendizagem. Todo espaço escolar proporciona integração das crianças entre si e com adultos que nela atuam.

Toda área externa está organizada para desenvolver o lúdico na criança, isto permite que as crianças corram, subam, escorreguem nos brinquedos e que o professor desenvolva brincadeiras, joguem bola e brinquem na área oferecida.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSERÇÃO DA COMUNIDADE/ PAIS NO TRABALHO DA INSTITUIÇÃO

A comunidade participa das reuniões conforme definido em Calendário Escolar são elas: Reuniões da APM (Associação de Pais e Mestres), Reuniões de Conselho Escolar (ordinárias e extraordinárias) e Encontro de Pais e Mestres bimestralmente. Além disso, participam dos eventos realizados e abertos à Comunidade tais como as atividades realizadas aos sábados (datas comemorativas como exemplo a festa junina) para possibilitar maior participação e envolvimento dos pais.

Além desses eventos já programados, poderão acontecer palestras ou encontros de pais, segundo o tema que se fizer necessário. A comunidade também participa e se envolve com os acontecimentos da escola ou colocando suas opiniões através de questionários e pesquisas que lhes são enviadas.

Há a participação dos pais durante os horários de entrada e saída, pois os mesmos podem acompanhar seus filhos até a sala de aula ou buscá-los no momento da saída. Em suma, o objetivo desses encontros é o de proporcionar uma maior interação entre instituição e comunidade.

O ESTÁGIO: O LUGAR DO LÚDICO NA INSTITUIÇÃO

O estágio foi realizado durante dois dias específicos da semana, terças e sextas-feiras (dia do brinquedo). Geralmente o grupo tem a seguinte rotina: as crianças ao chegarem à sala de aula, por volta das 7 horas, acomodam-se em seus lugares e após todos chegarem, a professora os leva ao parque, entre 7h40 e 8h15. Ao retornarem para sala, eles lavam as mãos, em seguida se direcionam ao refeitório para o café da manhã, às 8h30. Por volta das 9h, a professora inicia as atividades de desenho e pintura, propondo exercícios de identificação das vogais. Como a sala estuda no período integral, após o término do exercício, os alunos assistem a algum vídeo ou brincam com os brinquedos da sala, como o lego; especificamente no dia do brinquedo, que costuma ser às sextas-feiras, os alunos brincam com os brinquedos trazidos de casa, enquanto aguardam pela outra professora.

Como atividade lúdica pode-se ressaltar especificamente três: o dia do brinquedo, o parque e o lego. O dia do brinquedo é uma atividade na qual o enfoque percebido é na relação criança/criança, a intervenção do adulto é realizada apenas em casos emergenciais, alguma eventual briga; as crianças têm total liberdade de levar o brinquedo para o parque e na sala brincam integralmente com eles neste dia específico. No parque as crianças brincam livremente nos brinquedos que o espaço oferece (trepa-trepa, escorregador e gangorra), algumas crianças brincam na areia e com pedrinhas existentes no local, houve a percepção de que a maioria envolvida nesta atividade brinca de casinha e comidinha. A única atividade dirigida pela educadora no parque foi o alongamento, nesta as crianças ficam posicionadas em um círculo desenhado no chão e repetem o movimento feito pela mesma.

O lego e o alfabeto móvel são dois instrumentos lúdicos utilizados em sala. A organização da sala é feita a cada quatro crianças por mesa ou pela junção de duas mesas, essas comportam no máximo seis crianças. A educadora distribui as peças uniformemente para cada grupo e pede aos educandos acharem as letras dos seus respectivos nomes e formarem os mesmos. As letras ficam misturadas com os números, quando há ausência de alguma letra os educandos as substituem por um número; houve um caso de uma criança observada, cujo nome é Talita, não encontrar a letra L, substituindo-a pelo número 7, invertendo-o e fazendo a letra desejada. Ao terminarem a formação de seus nomes a professora deixa os educandos livres para brincarem com as letras, surgindo muitas fantasias, mas a princípio as crianças gostam de jogar as peças no chão ou para o alto, simulando uma chuva. Quando as crianças começam a jogar um no outro as peças, a professora interrompe, quando acontece um caso extremo, uma briga por determinada peça, por exemplo, ela suspende a brincadeira e pede para guardarem as letrinhas.

A interação criança/criança acontece de forma constante, mas há uma separação de meninas e meninos, tanto nas filas, como na hora de brincar e ao realizarem as atividades. A interação criança/adulto só ocorre quando é passada alguma atividade mimeografada (a professora explica como deve ser feita a mesma), já na interação criança/objeto acontece de forma positiva, como no dia do brinquedo ou no lego, as crianças manuseiam os objetos de forma a expor toda sua criatividade.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Na perspectiva de ampliar o repertório cultural lúdico das crianças, a proposta do grupo, como projeto de intervenção, recebeu um título simples, mas que obteve um papel significativo, foi o de Brincadeiras Tradicionais.

O espaço físico da E.M.E.I é amplo, todavia não é bem utilizado. A sala de aula poderia proporcionar atividades ricas tanto no lúdico quanto no aspecto tradicional (a alfabetização, sempre ressaltada nas escolas). A sala permaneceu, durante o estágio (exceto no projeto de intervenção), com a mesma proposta: as crianças sentadas em mesas de até quatro, às vezes seis. O parque, também um espaço amplo, é utilizado da forma descrita: livremente pelas crianças.

O grupo optou por selecionar algumas brincadeiras tradicionais para que as crianças tivessem um maior entendimento de regras e convivência coletiva, além da participação ou interferência de um adulto no decorrer da brincadeira. O objetivo é o de acarretar uma percepção para a criança de que cada um tem sua vez de falar, brincar ou de quaisquer eventualidades cotidianas, se estas regras não forem respeitadas as brincadeiras não transcorrem conforme sua especificidade exige, além de enriquecer o repertório lúdico das mesmas. O público-alvo foram crianças de 4 e 5 anos. As brincadeiras selecionadas foram: batata quente, mímica, dança das cadeiras, telefone sem fio, estátua, relógio, cobrinha (feita com a corda), barra manteiga, corre cutia e contar história, esta última não estava prevista, mas houve a oportunidade de executar tal atividade. Os encontros tiveram durações variáveis e serão descritos detalhadamente.

PRIMEIRO ENCONTRO:

O primeiro encontro foi realizado no dia 21/06 e foi feito de um modo oportuno e forçoso, pois a professora deste grupo havia faltado, três estagiárias assumiram a sala durante o período e propuseram as seguintes atividades: batata-quente, mímica, telefone sem fio e contar história.

Apresentação: Como primeira forma de contato com as crianças, fizemos uma apresentação com duração de 60 minutos (7h30 às 8h30), nesta cada criança se levantava e dizia seu nome e o que gostava ou não de fazer. Para que as crianças se expressassem melhor nos apresentamos primeiro.

Mímica: Essa brincadeira durou cerca de 40 minutos, a sala foi arrumada de forma diferenciada, as mesas foram arrastadas e as cadeiras colocadas em círculo. Escolhemos uma criança para iniciar a mímica, uma estagiária ficava separada para cochichar no ouvido da criança o que ela deveria imitar, a criança que acertasse fazia a próxima mímica.

A brincadeira ocorreu interativamente, as crianças compreenderam as regras (como a de não poder falar o que estava sendo imitado) e houve a percepção, por parte do grupo de estagiárias, de que as crianças gostaram desta intervenção do adulto na brincadeira. A avaliação é vista de modo positivo, pois o objetivo foi alcançado.

Batata-quente: Duração de cerca de 30 minutos, a sala permaneceu com as cadeiras organizadas em círculo, pois a própria brincadeira exige esse posicionamento. As estagiárias cantavam enquanto as crianças passavam a bola uma para a outra. Nenhuma criança saía da brincadeira, mesmo as que eram “queimadas” com a “batata”, mesmo assim houve a compreensão pelas crianças das regras da brincadeira, pois esta foi explicada anteriormente e também foi falado que faríamos de modo diferencial para que ninguém ficasse sem brincar.

A avaliação também é vista de modo positivo pelo grupo, o objetivo foi alcançado, pois as crianças compreenderam as regras e brincaram de forma organizada e divertida.

Contar História: Durante o período de 30 minutos levamos as crianças para a sala de vídeo para contar uma história, esta era sobre um menino que não sabia ler e começa a ir à escola.

Sobre a avaliação do grupo houve a percepção de que a história não foi bem explorada, pois não havia recursos materiais para uma atividade de desenho, por exemplo. Esta atividade foi realizada de forma repentina, pois as crianças deveriam ir para sala de vídeo, as mesmas demonstraram interesse pela história, mas não a exploramos como desejado.

Telefone sem fio: Para esta atividade, arrastamos as carteiras e colocamos as cadeiras em círculo. Uma estagiária falava a palavra no ouvido da primeira criança, outra ficava coordenando para que a atividade transcorresse de forma interativa. A atividade durou cerca de 30 minutos.

Apesar das crianças não passarem as palavras uma para outra de forma correta, ou seja, a última criança deveria acertar a palavra falada para primeira e isso não ocorria, houve o entendimento das regras dessa brincadeira (como o não gritar e sim cochichar no ouvido do outro). Por esses motivos avaliamos a atividade de forma positiva por ter havido grande interatividade entre as crianças.

SEGUNDO ENCONTRO

O segundo encontro foi realizado no dia 24/06, neste dia duas brincadeiras foram realizadas: dança das cadeiras e estátua.

Dança das cadeiras: Como exigido pela brincadeira, organizamos a sala em círculo e colocamos uma música para que as crianças andassem em volta das cadeiras. Duas estagiárias coordenavam as crianças e uma parava a música no aparelho de som. A atividade durou cerca de 30 minutos.

As crianças compreenderam as regras e a brincadeira transcorreu sem nenhum empecilho. Quem não conseguia sentar nas cadeiras ficava no centro do círculo cantando junto com a música e torcendo por outro colega de classe.

Estátua: Aproveitando a oportunidade e liberdade que a professora do grupo oferecia, realizamos a brincadeira denominada estátua. A sala tem amplo espaço, por isso arrastamos as cadeiras e deixamos livre para as crianças irem andando e parando conforme a música. A atividade durou cerca de 20 minutos.

As crianças entenderam as regras, porém não paravam no momento certo e aparentavam indisposição para a realização de tal atividade. Pelos motivos descritos esta atividade não foi bem explorada, havendo uma avaliação negativa do grupo; as crianças almejavam ir à sala de vídeo, assistir televisão, e não permaneciam de forma espontânea na sala.

TERCEIRO ENCONTRO

Neste terceiro encontro realizado no dia 28/06 as atividades foram realizadas no parque, as brincadeiras realizadas foram com corda e se chamam relógio, cobrinha e pular corda.

Relógio: Nesta brincadeira as crianças devem permanecer em círculo, como havia um desenhando no chão do parque o utilizamos. Uma estagiária ficava com a corda e a girava rente ao chão para que as crianças pulassem. A atividade durou cerca de 10 minutos.

Achamos que a brincadeira não foi executada no lugar errado, tentamos utilizar um espaço diferenciado, porém as crianças queriam brincar nos brinquedos que o parque já oferece. Elas permaneciam no local apenas por ordem da professora.

Cobrinha: Nesta brincadeira as crianças permaneceram em círculo, enquanto uma estagiária passava a corda nos pés delas para que elas pulassem. É uma brincadeira parecida com a anterior, porém a corda imitava uma cobra e na outra ela deveria imitar um relógio. A atividade durou cerca de 10 minutos.

Houve maior interesse pelas crianças por essa brincadeira, porém o pular corda foi a consequência da mesma. As crianças compreenderam o que deveria ser feito, mas focaram seu interesse em outra brincadeira que não pretendíamos realizar. Ao término da mesma, algumas crianças pegaram as duas cordas disponibilizadas pela escola e pediram para que brincássemos com elas.

Pular corda: Conforme descrito na brincadeira anterior, o pular corda foi realizado de forma espontânea. Amarramos as cordas nas grades do parque, enquanto uma estagiária batia corda para uma criança pular. A atividade durou cerca de 10 minutos.

Apesar de a atividade ter sido realizada de forma espontânea por algumas crianças, esta atividade não teve participação ativa de toda a classe. A questão da separação por gênero pôde ser observada pelo grupo, pois só houve participação de meninas.

QUARTO ENCONTRO

Neste último encontro, dia 01/07, brincamos de corre cutia e barra-manteiga, as atividades foram realizadas no pátio da escola, este oferece um espaço amplo e não tão bem explorado pelo corpo docente.

Corre cutia: Organizamos as crianças em círculo e perguntamos se as mesmas já tinham conhecimento desta brincadeira. Elas já sabiam a música que deveria ser cantada, além do como brincar. Esta atividade foi bem explorada, além de ter sido realizada em um ambiente novo para as crianças. Houve a percepção clara por parte do grupo da importância desta atividade realizada no pátio e achamos que foi bem proveitoso este momento.

Barra-manteiga: Levamos as crianças para o pátio pouco utilizado, dividimos as crianças em dois grupos de gênero (meninos e meninas). As meninas começaram a brincadeira, uma deveria ir até a fileira dos meninos, escolher um, bater na mão e sair correndo, assim não deveria deixar que o colega escolhido a pegasse, antes de voltar para a fila correspondente. Foi muito complicado a compreensão, por parte das crianças, de que é necessário esperar o amigo bater na mão para correr de volta à fila, todos queriam participar ao mesmo tempo, mas na quinta tentativa as crianças entenderam a brincadeira e torciam para o seu grupo ganhar.

A avaliação do grupo é boa, apesar de no início da brincadeira não ter havido a compreensão das crianças de como era o seu desenvolvimento e regras a atividade, depois de determinado tempo, transcorreu como almejamos.

INTERCALANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE BRINCADEIRAS

Neste momento, gostaria de focar as impressões sobre a escola como um todo, particularmente da sala observada; a oportunidade de elaborar um projeto em grupo e a colocação deste planejamento como prática docente, além da percepção da importância do adulto no desenvolvimento da brincadeira.

Nesta E.M.E.I, o corpo docente, genericamente, teve a preocupação de receber um grupo de seis estagiárias e responder às perguntas para a confecção deste trabalho, além de disponibilizar todos os materiais por nós requeridos. A sala, na qual tive a oportunidade de articular a prática e a teoria, é uma turma de crianças que permanece na escola entre 7h e 13h.

Os educandos passam um grande tempo assistindo televisão, no período observado isso ocorreu de forma mais contínua devido ao tempo frio, conclui-se que o vídeo é uma constante nessa sala, não se atém somente ao dia do brinquedo (todas as sextas) como para as outras crianças. Isto chama atenção para o que Dornelles diz a respeito, pois “nos deparamos com as crianças, o dia inteiro assistindo a TV, logo não temos a compreensão de que “o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com outro, com o mundo”(2001, p.101 e 104) não adotando práticas voltadas para o desenvolvimento lúdico na criança, ou seja, por estereotipar que essas atividades são de difícil execução, não há a compreensão de que no brincar há “o espaço de criação cultural por excelência”. (BROUGÈRE. 1998, p.19)

Resgatando o que Brougère descreve sobre a produção da cultura lúdica: “(...) em primeiro lugar, a cultura em que está inserida a criança e a sua cultura lúdica” (1998, p.25), houve a clara percepção de que durante o período de execução do projeto de intervenção as crianças já tinham tal repertório, sendo apenas necessário, no papel de educadora, enfatizar ainda mais e ampliá-lo quanto à novas estruturas e locais diferenciados. Exemplificando, durante algumas brincadeiras, como corre cutia, as crianças já sabiam como brincar apenas não exploravam isso no momento de permanência na instituição. Assim houve a percepção clara de como a participação do adulto em determinados momentos da brincadeira pode enfatizar ainda mais o lúdico na criança, levando o educando a uma maior autonomia no decorrer da brincadeira. O educador deve, sempre que necessário, explorar tais atividades, principalmente na Educação Infantil, mas antes de tudo o mesmo deve ter a percepção clara do que é uma criança e de que escola e cultura não são compostas apenas de livros e leituras.

Pontuado o que foi descrito acima, pode-se concluir recorrendo à Vygotsky, que o brincar tem de ser mais enfatizado nas escolas, pois é sabido que “na idade pré-escolar surge uma grande quantidade

de tendências e desejos não possíveis de serem realizadas de imediato" (1994, p.122), sendo o brincar uma forma de corresponder imediatamente à tais desejos, ou seja, a finalidade do brincar tem como intuito a possibilidade de lidar com esses desejos não realizados prontamente. No brincar "uma forma especificamente humana" que envolve um mundo imaginário"(1994, p.122) a criança pode atribuir aos objetos novos significados, empregando ao que Vygotsky chama a atenção para ação/significado, ou seja a sua ação em determinados momentos se faz mais importante do que o significado, atribuindo ao brincar regras não explícitas, "regras ocultas"(1994, p.126) que corresponde a essas "tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas"(1994, p.124).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final desse trabalho, consideramos a importância das brincadeiras e atividades lúdicas dirigidas na educação infantil. As brincadeiras têm papel fundamental no desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: social, afetivo, cultural, cognitivo, físico. Com a intervenção dos estagiários ou do professor nas brincadeiras, os alunos podem ampliar seu repertório cultural e se apropriar dessas brincadeiras para os momentos livres. Além disso, o adulto pode e deve dirigir a atividade de forma a estimular o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da reflexão nas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, T.M (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998, p.19-32.

DORNELLES, L.V. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.101-108.

VYGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: Vygotsky, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p.121-137.



Gabriela Bianchi Miranda

Bacharel e Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de São Paulo, USP. cursando Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade Campos Salles, FICS. Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GENI SANTANA CARDOSO

RESUMO

O objetivo proposto neste texto, será o de refletir práticas de linguagens e contextos sociais ao qual a criança possa compreender o mundo a sua volta a partir da função social dos grafemas e fonemas. Compreender a importância dessa mediação envolve uma prática pedagógica permeada por vivências, interações e brincadeiras dentro de um contexto prazeroso, dinâmico e interativo. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Os procedimentos utilizados na coleta de dados foram embasados em leitura de artigos, livros e documentos vigentes. Os resultados apontaram que a alfabetização e o letramento é um saber cultural e mesmo na etapa da Educação Infantil é algo de fundamental importância ao desenvolvimento humano. Como considerações finais foi possível concluir que o trabalho com a alfabetização e letramento envolve sobretudo estabelecer relações, resgate da identidade e promoção cultural.

Palavras-chave: Acolhimento. Aprendizagens. Desenvolvimento. Interações. Vivências.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos das crianças pequenas na escola é um período que demanda cuidado com as suas singularidades, isso porque é um momento marcado por estímulos e vivências ao qual elas vão diversificar vínculos, interagir com outras pessoas e explorar as múltiplas habilidades e competências linguísticas. Nesse sentido a pesquisa terá por finalidade refletir a importância da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, tendo em vista o uso da linguagem oral e escrita nas diferentes etapas de desenvolvimento humano (SOARES, 2009).

Compreender a linguagem oral e escrita a partir dos precedentes das atividades lúdicas de leitura e escrita são algo significativo e necessário à ampliação dos saberes das crianças, principalmente porque “o acesso à língua a língua escrita, não se reduz apenas a grafar e decodificar, mas sim aprender a fazer uso da leitura a partir de práticas sociais” (SOARES, 2009, p.1). Nesse sentido, o artigo se justifica por unificar saberes e compartilhar práticas aos quais crianças e bebês possam de fato se desenvolver em suas fases de desenvolvimento (TEBEROSKY, 2001).

O objetivo será verificar por meio da revisão bibliográfica a importância de alfabetizar e letrar na Educação Infantil e por meio dessa reflexão analisar a importância da prática docente na estimulação desses saberes. O método utilizado foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, ao qual teve por procedimentos de análises e coleta de dados, pesquisas, leituras de artigos, livros, revistas e documentos disponibilizados na internet, no qual foi possível refletir as contribuições da alfabetização na primeira infância.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA APRENDER, ALFABETIZAR E LETRAR

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil e conforme disposto pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular é uma etapa de ensino que compreende o início e o fundamento da educação. A base sempre coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, estabelecendo por meio de campos de experiências atividades que podem ser desenvolvidas com crianças e bebês durante o período de sua escolarização (BRASIL, 2018).

A alfabetização e o letramento é um processo de ensino contínuo, e que começa desde a etapa da Educação Infantil. Esse período da alfabetização é marcado por um ciclo introdutório ao incentivo ao letramento, a elaboração de hipóteses espontâneas, a formação do seu vocabulário infantil e a elaboração de aprendizagens realizada a partir do desenvolvimento de habilidades e estratégias

envolvendo o uso das dez competências elaboradas pela BNCC, aos quais compreende “conhecimento, pensamento científico crítico e científico, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e por fim responsabilidade.” (BRASIL, 2009, p.9-10; SOARES, 2009)

O trabalho com a alfabetização na primeira infância tendo em vistas perspectivas como essas compreendem, portanto, reconhecer e aproveitar os conhecimentos prévios desses pequenos, numa lógica que permita ampliar a consolidação de novas habilidades e competências, pois só dessa forma a escola na primeira infância se tornará de fato um espaço de aprender, de se alfabetizar e de letrar (SOARES, 2009; TEBEROSKY, 2001).

Segundo Soares (2009) e Teberosky (2001), o processo de descoberta da leitura e da escrita ainda na Educação Infantil é um trabalho que envolve construção de significados e práticas sociais, ao qual podem ser desenvolvidos por meio de acompanhamentos de “relatórios, registros e portfólios”, eixos esses fundamentais a formação integral do sujeito e a construção e assimilação de interações a partir do mundo físico e social (BRASIL, 2018, p.53).

Nesse sentido explicam as autoras acima, a prática da alfabetização requer saber apreciar momentos de convívio com amigos, brincadeiras lúdicas e diálogos produtivos em meio a uma prática ativa e criativa. É preciso entender que para cada situação da vida há uma forma certa de se falar, e disso depende a postura do professor em aceitar e respeitar a linguagem do outro, respeitando principalmente sua história de vida e sua cultura, por isso a alfabetizar e letrar também é altamente revelador.

O MUNDO DA LEITURA E DA ESCRITA NO UNIVERSO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Diversas pesquisas e estudos tem apontado que quanto mais a criança entrar em contato com a leitura e com situações de práticas de linguagem, mais favorecido será seu desenvolvimento, sua imaginação e sua alfabetização ao longo de sua vida acadêmica. Isso porque quando a criança entra em contato com essas estruturas linguísticas e mesmo com elementos da escrita não convencional, ela passa a fazer relações com coisas que já conhece, expondo para o outro seus conhecimentos prévios, sentimentos, criatividade e até mesmo seus anseios e medos (SANTOS, 2020; SOARES, 2009).

Esse processo de ensinar e aprender tem apresentado reflexo direto no processo de escolarização de crianças e bebês, isso porque aprender a dominar a leitura como precedente da alfabetização, assim como conhecer as melhores estratégias e práticas para conseguir ler as palavras implica nessa etapa de ensino fazer uso “do desenvolvimento da consciência fonológica” bem como “de funções simbólicas” (MALAGUZZI; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; SOARES, 2009, p.1).

Segundo Malaguzzi; Edwards; Gandini; Forman (2016, p.60), é preciso saber “reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista bem como a necessidade de manter a sua curiosidade espontânea viva”, por isso não se pode ter medo de ousar ou mesmo mudar, é preciso ter coragem e encarar essa mudança como um desafio. Tal função compreende a importância de um resgate lúdico, divertido e prazeroso, possibilitando através da interatividade com as múltiplas linguagens, que a criança conheça vários mundos, várias vivências e sensações, aprendendo a brincar, a conhecer, a se movimentar, dialogando com o mundo da leitura e da escrita de diferentes formas.

Diante desse contexto cabe a todos comprometidos com a mediação e com a educação dos bebês e crianças, desenvolver parcerias significativas, no sentido de traçar metas, criar vínculos, estabelecer relações, pois tanto o aprendizado da leitura quanto da escrita deve ser assim, uma mobilização capaz de ampliar a visão de mundo desses pequenos, possibilitando a eles a aquisição de saberes que viabilize aprender a ouvir, escutar e interagir com o outro, levando em consideração os diferentes tempos e espaços em que essa prática possa acontecer. (BRASIL, 2018)

AÇÃO E MUDANÇA EM SALA DE AULA: UM DIREITO DA CRIANÇA

O processo de ação e mudança no ambiente escolar é um momento marcado por uma multiplicidade de ações e mobilizações as quais envolvem as políticas públicas de educação, a qualidade e melhoria do ensino e aprendizado e a influência das construções sociais em torno do desenvolvimento global da criança numa perspectiva de educação integral (SANTOS, 2020).

Segundo aponta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a criança é um sujeito histórico e social que durante as fases de seu desenvolvimento necessita ser cuidada e educada, e esse processo permeado pelo cuidar e educar implica promover uma prática educativa comprometida com a valorização da infância dessa criança. Valorizar a infância dos pequenos em meio

à necessidade de educar e cuidar significa oportunizar a elas momentos nos quais possam estabelecer relações com outras pessoas e com o meio a sua volta.

Sobre essa questão acrescentam Malaguzzi; Edwards; Gandini; Forman (2016), a mudança em sala de aula começa em garantir a crianças e bebês seu crescimento pleno e isso implica assegurar a criança não apenas a linguagem da palavra ou da escrita, mas, sobretudo a linguagem corporal e o respeito as suas singularidades, tendo em vista que essa é uma necessidade essencial ao crescimento integral da criança na escola, daí a importância da socialização e do trabalho colaborativo.

Para Freire (1996, p.39), “é pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar a próxima prática”, com isso é possível perceber que para construir na atual sociedade uma história educativa na Educação Infantil, não é preciso condenar a criança pequena a nada, basta realizar uma prática pedagógica coerente com a realidade e as necessidades da infância da criança pequena, e com isso despertar nela o conhecimento de mundo tão necessário ao seu desenvolvimento, formação da sua personalidade e autonomia (SOARES, 2009).

Diante do apresentado é importante que o professor possibilite a bebês e crianças explorar essa imensidão de recursos que estão ao seu alcance, pois as crianças possuem cem mundos para descobrir e não podemos deixar que isso lhe seja roubado, mas que a multiplicidades de vozes e vivências seja compreendido como algo subjetivo, promovendo entre a criança e o mundo o ajuste de suas ideias e principalmente a sua capacidade para entender com significância a função social dessa habilidade oral e escrita em suas vidas (MALAGUZZI; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; SOARES, 2009).

Essa compreensão, conforme explica os teóricos acima, envolve diferentes olhares e diferentes saberes principalmente do professor, pois este é o sujeito mediador de toda essa prática. Nesse sentido, é preciso saber como sustentar essa prática no envolvimento com as relações sociais, numa lógica que permita criar mundos possíveis a essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais fundamentos que norteiam o ensino e aprendizado das crianças pequenas na escola ainda na primeira infância, estão atrelados a valorização da criança em meio à concepção da sua infância, da formação de seus valores, da sua personalidade e identidade. A função social da escola enquanto espaço de convivência, deve ser assim, regido por uma educação que busque fazer a diferença na vida de todos, não se pautando apenas em conteúdos didáticos tradicionais, mas em atividades pautadas na interação com o mundo do conhecimento, da brincadeira e dos estímulos necessários para que esses pequenos possam, explorar o mundo a sua volta de modo mais funcional e intencional.

É preciso que se construa um saber na escola que seja funcional e prazeroso as necessidades da criança, que seja significativo a sua subjetividade enquanto sujeito histórico e social. A promoção dessas relações em meio às demandas desse conhecimento implica a presença de políticas públicas não como uma utopia, mas como uma ação que garanta aos bebês e crianças, a escola e aos profissionais da educação se colocar no lugar no outro, e aprender por meio de situações e interações que auxilie na formação da sua identidade e autonomia.

Nesse sentido, é possível considerar que a educação e desenvolvimento das crianças pequenas quando embasada na importância dessa contribuição educativa compreende um passaporte para a libertação da criança na sociedade, ou seja, para que o sujeito possa exercer a sua cidadania com dignidade, indo muito além de um direito social. Neste sentido é essencial que a garantia e a qualidade desse direito e atendimento seja de fato funcional as necessidades e desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança pequena.

O papel da escola e do professor em meio ao desenvolvimento dessas práticas e valores é o de promover uma educação para a vida, possibilitando aprendizagens e conhecimentos futuros. Por esta razão é importante saber como organizar os tempos e espaços de aprendizagens das crianças pequenas na escola, para que eles possam através da exploração das diferentes linguagens ampliar a sua cultura, participando de diferentes contextos e vivências da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 agosto. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. 3. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Penso, 2016.

SANTOS, Andréia. **A ação pedagógica em tempos de pandemia**: Reflexões sobre o planejamento docente e o ensino remoto/ Andréia Santos; Cristiani Brenner; Gláucia Machado; Paloma Cardozo. Editora: Espaço Acadêmico, 2020.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Patio Educação Infantil**. Ed: Artmed. Ano VII/ N°20. Jul/Out, 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 10 agosto. 2022.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



Geni Santana Cardoso

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Integradas Campos Salles, FICS, SP. Pós-graduação em Psicopedagogia na Faculdade Integradas Campos Salles, FICS, SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

PROLIBRAS E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE

JÉSSICA MIDORI NINOMIYA RIBEIRO

RESUMO

O presente artigo aborda sobre o trabalho importante que os tradutores e intérpretes de Libras têm perante a comunidade surda, porém as dificuldades que se deparam no decorrer de suas formações e atuações nessa profissão, como por exemplo, os diferentes sinais utilizados em cada região brasileira que nem sempre são reconhecidos pelos intérpretes e tradutores, que resulta em grande parte no impedimento da acessibilidade de comunicação para as pessoas surdas, comprometendo o desenvolvimento dos estudantes principalmente em avaliações externas com acessibilidade em Libras.

Palavra-chave: Acessibilidade. Desafios. Especialização. Formação. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em comunicação e idioma, no Brasil há duas línguas oficiais: a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. Além da necessidade de se reconhecer e valorizar, é preciso manter a acessibilidade linguística para todos os cidadãos, sejam eles ouvintes ou surdos.

No caso do Prolibras, em diferentes pesquisas, as avaliações externas têm externalizado as dificuldades em responder às perguntas referentes ao conteúdo. A avaliação traz a acessibilidade em Libras, porém, mesmo os intérpretes com acesso à escrita e ao português, ao assistirem os vídeos disponibilizados em Libras, não reconheciam determinados sinais.

Diante dessa problemática e trazendo inúmeras angústias sobre a regionalidade dos sinais, o ensino de Libras para estudantes surdos, deve ser revisto. Diferentes autores trazem a problemática referente à contextualização do ensino da Libras e das suas contribuições para desenvolver estudantes surdos.

Os resultados indicam que no Brasil, cada lugar tem ensinado sinais diferentes, comprometendo o desenvolvimento dos estudantes principalmente em avaliações externas com acessibilidade em Libras. Assim, é preciso também avaliar a ética profissional do intérprete.

Os documentos orientadores trazem ainda a possibilidade de se ter um intérprete para auxiliar o professor que não poderá utilizar duas línguas distintas para interagir com estudantes surdos e ouvintes ao mesmo tempo.

Por isso, diante da necessidade de interpretação a ponto de ficar claro a todos os envolvidos a complexidade e o entendimento da língua, exige-se do profissional intérprete a preocupação não só com o ensino da língua, mas, também com a aquisição do conhecimento, a fim de que haja uma inclusão nacional e não uma exclusão, além do bom desempenho em avaliações externas, cumprindo com a sua verdadeira função.

TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS QUE ENFRENTAM BARREIRAS EM SUAS FORMAÇÕES E NAS SUAS FUNÇÕES

No caso dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), trabalham em conjunto a fim de desenvolver cursos em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais a fim de integrar as duas línguas, nivelando seu ensino e possibilitando igualdade de comunicação entre os envolvidos.

Historicamente, os intérpretes que atuavam nas escolas vinham de um contexto religioso; das famílias de surdos que sabiam a Libras ou os que tinham fluência considerável sobre a língua. Essa situação acabou resultando em algumas consequências na atuação profissional, uma vez que tanto a família quanto a igreja tinham uma visão assistencialista em relação à pessoa surda (AMPRESSAM *et al.*, 2013).

Assim, a atuação dos profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (TILS) trouxe questionamentos a respeito do seu papel enquanto profissional e a formação necessária para atuar nessa profissão.

Quadros (2007), discute que o intérprete deveria dominar as duas línguas de seu país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa (norma culta) e a Língua Brasileira de Sinais. Contudo, é necessário conhecer a língua não só de forma isolada, mas saber utilizá-la no cotidiano para que o aluno aprenda os conteúdos das disciplinas em igualdade de condições.

Infelizmente, no Brasil, a formação do tradutor intérprete ocorre de forma generalizada, não trazendo as especificidades necessárias daquilo que realmente se necessita em sala de aula:

A formação deve contribuir para que os alunos (futuros tradutores e intérpretes) percebam e analisem um texto para além das palavras, apreendendo seus sentidos. Obviamente os modos de realizar essa tarefa são diferentes para tradutores e intérpretes já que envolvem modalidades diferentes de línguas. Após a compreensão ampla da mensagem (percepção dos sentidos), é necessário que o aluno seja capaz de reproduzir a mensagem. Com o foco na manutenção dos sentidos originais, ainda na língua de origem, ele deve ser levado a depreender sentidos. Só então é que deve ser incentivado a reexpressar a mensagem na língua alvo, deixando a correspondência entre palavras e buscando a correlação de sentidos entre as línguas. Esse processo é semelhante tanto para tradutores que atuam sobre textos escritos quanto para intérpretes que atuam sobre segmentos orais. A essa vivência prática de modos de versar de uma língua para outra, se deve somar a formação teórica sobre as línguas, sobre aspectos linguísticos e culturais entre outros (2003 apud LACERDA, 2009, p. 20).

Ou seja, as questões relacionadas a esse tipo de formação profissional foram mencionadas apenas nas últimas décadas pela legislação de acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

A profissionalização era até então: “até o Decreto nº 5.626, não se falava em formação específica para esse profissional em instituições de ensino, e essa tarefa estava reservada às associações de surdos” (LACERDA, 2009, p. 30). A partir desta legislação em específico que o trabalho desse profissional passou a ser reconhecido como esse status:

O Artigo 17 afirma que essa formação do tradutor e intérprete de LIBRAS – língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em LIBRAS – língua portuguesa. Esse artigo indica o reconhecimento da profissão em igualdade com os tradutores e intérpretes de outras línguas e o reconhecimento da importância dessa formação ser realizada por meio de curso superior, até então pouco frequente na área. (LACERDA, 2009, p. 24).

Foram criados cursos profissionalizantes, a partir desse contexto, de extensão e formação continuada promovidas por diferentes Faculdades e Universidades credenciadas pelas Secretarias de Educação (BRASIL, 2005).

Estes cursos deveriam funcionar para aperfeiçoar a língua, reconhecer a cultura e os aspectos relacionados à língua, assim como as particularidades da interpretação no ambiente escolar, já que são diferentes quando trabalhadas nos mais variados contextos (LACERDA, 2009).

No caso do Prolibras, uma iniciativa voltada para formar e profissionalizar o tradutor e intérprete, através do Decreto nº 5.626/2005, o Artigo 20 traz a primeira avaliação que não era escrita. Sua avaliação questionava os conhecimentos relacionados à sinalização na língua de sinais brasileira, isso porque somente a Língua Portuguesa aparecia nesse tipo de avaliação.

Com esse programa, foi possível certificar tradutores e intérpretes nos níveis médio e superior. Ainda, as Secretarias de Educação passaram a exigir licenciatura para se trabalhar como tradutor intérprete:

Desta forma, as Secretarias de Educação consideram estar desenvolvendo diretrizes adequadas ao exigir a formação pedagógica (nível superior), visto que este profissional vai compor o quadro de funcionários das Secretarias de Educação e que em suas normas exigem esta formação para os profissionais que atuarão diretamente com alunos em sala de aula (ALBRES, 2015, p. 46).

Assim, a licenciatura tem sido exigida para atuar como educador já que: “consideramos o intérprete como novo agente a se enquadrar nesse grupo, visto que atua diretamente como o alunado” (ALBRES, 2015, p. 28).

A formação nesse caso é essencial para promover o desenvolvimento do estudante surdo, pois, muitas vezes este está em processo de aquisição da língua de sinais, sendo o intérprete sua fonte de aprendizado.

Neste contexto, pode-se falar também sobre a regionalidade dos sinais onde muitos sinais básicos são usados de forma distinta dependendo da região e da comunidade surda.

A Constituição brasileira trouxe no Artigo 208 que o: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, procurou garantir no Artigo 58 a educação especial como sendo: “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência”.

A regionalidade tem um peso extremamente relevante em relação ao tema. Quando se aprende um sinal na comunidade a qual o indivíduo pertence e se descobre que existe outro sinal, muitas vezes o que ocorre é a afirmativa de que o sinal está errado.

A partir desse fato, uma preocupação surge acompanhada de alguns questionamentos com relação a aprendizagem correta da Libras; até que ponto é possível se comunicar com alguém que não seja daquela mesma região; a Libras que se conhece bem como os sinais utilizados tem qual raio de difusão em matéria de espaço, bairro, região e comunidade (AMPESAM *et al.*, 2013).

Ou seja, esses questionamentos, voltados para um adulto que está aprendendo o idioma em um determinado local pode ser algo muito mais que angustiante. Isso se torna um agravante, diante da falta de vocabulário e de saberem sinais diferentes.

Do mesmo modo pode ocorrer com a capacitação do profissional que dependendo do seu lugar de formação, ele se desenvolve, aprende o idioma, porém, bem diferente dos demais lugares.

Deve-se lembrar que quando uma pessoa pretende aprender um novo idioma seja o português, o inglês, o espanhol, entre outras, essas línguas apresentam uma estrutura fixa, com forma culta, padrão que precisa ser ensinado em todas as escolas.

A metodologia pode ser alterada bem como as estratégias e a didática, mas, o conteúdo sempre permanecerá o mesmo, não impedindo que a variação regional aconteça, mas, para que a pessoa que domina a língua tenha muito mais facilidade de produzir e criar (FELIPE, 2003).

Dessas variações a grande maioria são ensinadas no processo de aquisição da língua, ocorrendo os dois processos simultaneamente. Porém, o cenário como já discutido é o de que cada região ensina sinais diferentes, não garantindo o entendimento dos estudantes no Brasil todo, diante de avaliações externas com acessibilidade em Libras por conta da regionalidade.

E quando a avaliação possui um impacto maior na vida das pessoas, como é o caso do Enem? O próprio Prolibras possui surdos fluentes que sabem a língua desde a infância, ministrando aulas, mas, que ao realizar a prova se deparam com uma diversidade de sinais básicos, muitas vezes desconhecidos.

Quanto a ética dos profissionais intérpretes de Libras, pode-se destacar dentro do documento, o Capítulo I – Princípios fundamentais, em seu Artigo 4 que trata do reconhecimento pelo intérprete de saber seu próprio nível de competência, a fim de ser prudente em aceitar tarefas, procurando a assistência de outros intérpretes e profissionais, quando houver necessidade, como por exemplo, em palestras técnicas (QUADROS, 2009).

O Capítulo III, que discute a responsabilidade profissional, trazendo em seu Artigo 9 que intérprete deve considerar os diferentes níveis da Língua Brasileira de Sinais bem como os da Língua Portuguesa; o Artigo 11 em que deve-se manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas, além de estar pronto para aprender e aceitar novos sinais, caso seja necessário durante o atendimento; e o Artigo 12, onde o intérprete deve se esforçar para reconhecer os vários tipos de assistência ao surdo, fazendo o melhor para atender às suas especificidades.

Por fim, o Capítulo IV, traz no Artigo 13 a necessidade de se juntar com outros colegas da profissão com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução; e o Parágrafo único que deixa claro que deve-se esclarecer ao público o que diz respeito ao surdo, reconhecendo que muitos equívocos têm ocorrido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e da comunicação com o surdo (QUADROS, 2009).

Ou seja, as questões pertinentes ao Código de Ética da profissão exigem um posicionamento ético por parte do intérprete. A ideia é conseguir equidade a todas as pessoas da comunidade surda, a fim de que independente da região, elas consigam se comunicar de forma plena, incluindo um bom desempenho nas avaliações externas. Isso é de fundamental importância na preocupação do profissional, já que sem isso, este estaria infringindo esse Código.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados da pesquisa, para quem inicia o aprendizado rapidamente acaba se decepcionando, em um primeiro momento já que a língua de sinais não é igual no mundo todo. Após a constatação desse fato, vem a segunda descoberta, que mesmo a nível nacional, a Libras não é a mesma, pois, existe uma regionalidade de sinais, acreditando que isso ocorrerá para todos aqueles que estão estudando Libras, em um dado momento.

Angústias e questionamentos aparecem, principalmente quando confrontados com experiências e situações muitas vezes cotidianas ou até mesmo em ambientes de estudo como palestras, encontros, rodas de conversa, entre outras situações.

Essa falta de comunicação impede um real desenvolvimento da língua e a possibilidade de fortalecimento da mesma. Quando a língua é passada da mesma maneira em vários lugares, o entendimento é favorecido independentemente do grau de aprendizado e fluência do falante.

E quando a avaliação tem um peso maior, como no caso do Enem? Assim como no Prolibras onde surdos de outros estados brasileiros considerados fluentes em Libras, muitos trabalhando como professores do curso de Libras, não reconheciam muitos dos sinais encontrados no exame.

Assim, é preciso refletir sobre o ensino da Libras, respeitando a língua, a diversidade e regionalidade a fim de que o estudante se aproprie dela. Essa apropriação deve ser realizada na escola de forma igualitária por todas as instituições de ensino, para dar aos aprendizes dessa língua a ferramenta necessária para se comunicar com todos os falantes da mesma, independente da região em que se encontram.

Ainda, o trabalho do intérprete deve ser repensado já que sua atuação atualmente tem gerado questionamentos a respeito do seu papel enquanto profissional e qual seria a formação ideal para atuar nessa profissão.

Assim, os cursos em nível de graduação, pós-graduação, ou extensão não têm trazido o aperfeiçoamento da língua, o conhecimento da cultura e os aspectos que a envolvem, assim, como as peculiaridades da interpretação no ambiente escolar, já que são diferentes quando trabalhadas em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRES. N.A. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- AMPESSAM, J.P.; GUIMARÃES, J.S.P.; LUCHI, M. **Intérpretes educacionais de LIBRAS: orientações para a prática profissional**. Florianópolis: DIOESC, 2013.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

FELIPE, T.A. A função do intérprete na escola e na escolarização do surdo. In: **Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões** – Seminário Nacional do Ines, 8; Congresso Internacional do Ines, 2, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Ines. p.87-98. 2003.

LACERDA, C.B.F. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

QUADROS, R.M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. 2.ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, R.M. *et al.* **Exame ProLibras**. Florianópolis, 2009. 85 p. : il.



Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.



MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES E PRÁTICAS

JONATAS HERICOS ISIDRO DE LIMA

RESUMO

O presente artigo discute a expressão corporal relacionada ao desenvolvimento da criança durante a Educação Infantil. O conceito de corporeidade surgiu como forma de resgatar a dimensão sensível envolvendo um olhar diferenciado sobre os indivíduos e o mundo. A criatividade, a ludicidade, a sensibilidade, a técnica e tudo aquilo que constitui as relações presentes no cotidiano da sociedade incorporam esse conceito, concebendo o ser humano em sua totalidade e complexidade. Desta forma, o presente artigo discute o movimento corporal presente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil como manifestação da corporeidade das crianças através de revisão da literatura pertinente ao tema. Os resultados indicaram que ainda existem desafios a serem vencidos nas escolas, compreendendo a necessidade de uma atenção especial não só quanto ao movimento e a expressão corporal, como também a prática docente.

Palavras-chave: Atividades Físicas. Desenvolvimento. Expressão Corporal. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O corpo humano é formado por diferentes composições, funções e integrações. O contato com o meio que nos cerca a partir da materialização da realidade ocorre através da dimensão corpórea. É através do corpo que o mundo exterior é percebido a fim de reagir às interações e produzir respostas.

O corpo funciona como forma de linguagem importante para os seres humanos, onde: "poder assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro" (VILLAÇA E GÓES, 1998, p. 23).

As expressões, os movimentos e a expressão corporal são tipos de linguagens realizadas de maneira simples e rápida, comunicando algo a alguém ou expressando-se por si mesmo:

A expressão corporal, como linguagem imediata, afirma o conceito do ser humano expressando a si mesmo, consigo mesmo, sem uma necessidade peremptória de recorrer a elementos ou instrumentos alheios a ele, o que não significa que em alguns momentos desse processo não possa se servir desses instrumentos (STOKOE e HARF, 1987, p.15).

A Educação Infantil, em especial na faixa etária de 3 e 6 anos de idade, deve levar em consideração além do aporte teórico, as práticas pedagógicas dos docentes sobre o papel da motricidade infantil durante o processo de ensino e aprendizagem.

A educação é um processo evolutivo e contínuo, pensado principalmente na criança, sendo necessário evidenciar esse processo durante a Educação Infantil, caracterizada por ser uma fase relevante no desenvolvimento humano.

Conceber a criança como um ser social e histórico, traz uma aprendizagem que envolve as interações da criança com o mundo a sua volta. Diferentes orientações didáticas, que presam a utilização da ludicidade e atividades que envolvam o reconhecimento do próprio corpo são de suma importância:

Manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano (SAYÃO, 2002, p. 61).

Assim, é preciso discutir sobre os processos que contribuam para a expressão corporal e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Como objetivo geral, tem-se a discussão de como a utilização da expressão corporal pode contribuir para o desenvolvimento de diversos aspectos na criança, como o psicológico, o cognitivo, o sensório-motor, entre outros.

Para isso, tem-se como objetivos específicos demonstrar a importância da compreensão e do fazer docente, com relação às práticas educativas voltadas à expressão corporal, realizando revisão bibliográfica a respeito da “Pedagogia do Movimento”, além dos obstáculos que podem surgir ao longo desse percurso impactando no desenvolvimento das crianças.

O MOVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Após alguns meses do nascimento, a criança começa a se movimentar e progressivamente a se apropriar das diferentes possibilidades corporais a fim de interagir com o mundo. Ao se movimentar, aprendem sobre si, se relacionam com os objetos, além de desenvolver diferentes habilidades. O movimento é, portanto um dos recursos mais utilizados pela criança, expressando pensamentos e também experienciando relações com os indivíduos a sua volta.

Na Educação Infantil é necessário desenvolver uma pedagogia que organize o fazer o pedagógico em torno de diferentes linguagens as quais a criança possa utilizar para se expressar com o mundo que a cerca. É fato que ela se expressa principalmente através dos movimentos corporais:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Bergè (1988), propôs a Pedagogia do Movimento, compreendendo que o mau desenvolvimento da expressão corporal na infância pode resultar em diversos problemas na fase adulta, entre eles o mau relacionamento com o próprio corpo. O movimento e a expressão corporal são uma das principais formas que a criança usa para estabelecer relações com o mundo à sua volta, apreender significados em seu meio sociocultural, e descobrir-se enquanto sujeito e construir sua identidade.

É preciso considerar que a linguagem é o principal eixo articulador do trabalho pedagógico durante a Educação Infantil. Através da linguagem a criança passa a construir seu próprio conhecimento interagindo com o meio ambiente. É a partir da linguagem corporal que se estruturam as diferentes linguagens socializadas e as diferentes formas de expressão.

Garanhani e Moro (2000), relata que o corpo em movimento durante a infância faz parte dos quesitos básicos em que se desenvolve o aprender. Isso porque a criança transforma em símbolo aquilo que é capaz de “experenciar” corporalmente, construindo dessa forma seu pensamento. Portanto, a linguagem corporal como prática pedagógica na Educação Infantil implica a importância do movimento corporal no descobrir e construir conhecimentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), além da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazem a expressão corporal como uma das formas de linguagens que devem ser trabalhadas nesse período, permitindo assim a criança a tomar consciência de si mesma, expressando e conhecendo o mundo à sua volta.

O documento, ainda traz o trabalho a partir das diferentes formas de sentir o corpo proporcionando às crianças o conhecimento de suas características, limitações e formas de expressão: “a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado” (AYOUB, 2001, p. 57), pois, de acordo com o autor, o movimento corporal é a essência da criança.

Sarmento e Pinto (1997), discutem que na infância, mesmo que se leve em consideração a hipótese de uma epistemologia própria, deve-se considerar que as crianças atribuem às suas próprias ações, produtos do processo de colonização do respectivo mundo em que se encontra; proveniente do crescente processo de institucionalização da infância e do controle do dia a dia.

Assim:

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio

corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os (OLIVEIRA, 2011, s/p.)

Nesse caso, os documentos norteadores consideram que as crianças assumem um papel importante, pois, mais que movimentar partes do corpo ou deslocarem-se, elas conseguem se comunicar e se expressar através de gestos e mímicas faciais.

DISCUTINDO SOBRE AS ATIVIDADES MOTORAS

As atividades motoras, de acordo com Mattos e Neira (2003), fazem parte do cotidiano das crianças, independentemente de onde elas se encontram, presenciadas principalmente na Educação Infantil:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS E NEIRA, 2003, p.176).

A cultura tem uma enorme influência sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, seja pelos diferentes significados a gestos e expressões faciais como pelos movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos. As brincadeiras, os jogos, as práticas esportivas, enfim, o lúdico na Educação Infantil revelam a cultura corporal da criança ou grupo social, onde o movimento é aprendido e cheio de significado.

A dimensão subjetiva do movimento precisa ser observada em situações cotidianas na escola, possibilitando ao docente auxiliar as crianças durante os gestos, posturas e ritmos, a fim de ampliar sua expressão. Assim, é possível criar oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados dos movimentos.

A escola por sua vez deve assegurar durante o período em que as crianças se encontram nela, jogos motores e brincadeiras que contemplem a coordenação dos movimentos e o equilíbrio. Os jogos motores contêm regras que também oportunizam aprender com as relações sociais, pois, ao jogar, as crianças aprendem a competir, colaboram umas com as outras, e passam a respeitar e aprender novas regras.

Ou seja: “as atividades lúdicas são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos” (ALMADA, 1999, p.10).

As atividades motoras compreendem um conjunto de habilidades que facilitam a aprendizagem das crianças nos mais diversos níveis:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

Os movimentos corporais são extremamente importantes para desenvolver os aspectos físico e motor durante a infância, passando a constituir uma linguagem que se desenvolve no processo histórico-cultural no qual a criança apresenta progressos no desenvolvimento da linguagem oral, e na representação verbal e não verbal, aperfeiçoando assim os movimentos corporais favoráveis para a expressividade infantil (GALVÃO e WALLON, 1995).

Ou seja, os movimentos adquiridos nesta fase são essenciais a fim de que a criança manipule e descubra o mundo a sua volta.

A MOTRICIDADE NA PRÁTICA

Ayoub (2001), compreende que é essencial enquanto docente pensar no currículo da Educação Infantil, tomando como ponto de partida a criança, suas necessidades e especificidades. Isso demonstra a necessidade de conceber um currículo que contemple diferentes formas de se expressar e desenvolver a linguagem.

As expressões vivenciadas pelo brincar representam verdadeiramente o “ser criança”, asseguradas na forma de lei:

... o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado (BRASIL, 1998, p. 18).

A cultura corporal é considerada uma produção histórica e social do ser humano. Ao jogar, dançar, brincar, correr, lutar, as crianças se expressam através do corpo trazendo sentido e significado ao que estão vivendo.

Trabalhar com música junto as crianças, por exemplo, permite que elas adquiram noções de esquematização corporal:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

Assim, a música faz parte de todas as culturas, podendo ser utilizada como um fator determinante para o desenvolvimento psicomotor, linguístico e afetivo das crianças (MARTINS, 2004).

A linguagem corporal pode ser vista como uma poderosa aliada no desenvolvimento de competências e habilidades das crianças e por esse motivo, o docente deve explorar esse eixo temático a fim de desenvolver a expressão corporal e outros conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Por isso, Garanhan e Nadolny (2011), relata que a autonomia do movimento corporal constrói a identidade corporal da criança. Esse processo ocorre nas relações com o outro, a partir da socialização. As crianças apropriam-se de elementos culturais que traduzem práticas, atitudes, valores e regras.

Na escola, a criança tem a possibilidade de se expressar e se movimentar corporalmente. A escola deve contribuir com a sistematização e ampliação desses conhecimentos, considerando as características e as necessidades que o movimento corporal apresenta para todos (GARANHANI e NADOLNY, 2011).

Assim, deve-se integrar esses eixos a partir da ludicidade, pois, é por meio das brincadeiras que a criança experimenta, explora e compreende os significados relacionados a cultura presente em seu meio, significando e ressignificando os conhecimentos.

Garanhani e Moro (2000), relatam que a prática pedagógica deve ser pautada em três diferentes eixos:

Aqueles que envolvem movimentação corporal para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando conhecimento, domínio e consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e para a identidade corporal infantil; Conduzam à compreensão dos movimentos corporais como uma linguagem utilizada na interação com o meio pela socialização; Ampliem o conhecimento das práticas corporais historicamente produzidas pela cultura em que a criança se encontra (GARANHANI e MORO, 2000, s/p.).

Esses eixos devem se apresentar como fatores integrantes no fazer pedagógico da Educação Infantil, embora na elaboração das atividades possa ocorrer a predominância de um sobre o outro conforme as características e necessidades do cuidado e educação presentes em cada faixa etária correspondente. É necessário ressaltar que um não exclui o outro, eles se complementam... (GARANHANI e MORO, 2000, p. 27-28).

Por isso, a necessidade de trabalhar o desenvolvimento corporal durante a Educação Infantil a fim de que as crianças possam manter relações mais saudáveis no futuro com os outros e com seu próprio corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado na presente pesquisa, foi possível perceber que a expressão corporal e a Pedagogia do Movimento compreendem novas concepções de educação, identificando que um dos desafios presentes na Educação Infantil é o de estruturar uma pedagogia que contemple todas as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento das crianças, tanto em termos de conhecimentos, como em termos de desenvolvimento.

Muitos ainda entendem que determinadas expressões corporais realizadas na infância envolvem a bagunça, o que faz com que muitos dos adultos os repreendam, limitando-as nas suas mais variadas formas de expressão.

No contexto atual, o movimento corporal, em tese, necessita de interpretação e de mudanças de visão realizadas sobre o movimento corporal na infância, incluindo-se as concepções sobre o desenvolvimento, norteando a construção de orientações curriculares e propostas voltadas para esta etapa escolar em específico.

O período que compreende esta etapa escolar é o momento em que as crianças experimentam, ajustam e constroem os movimentos corporais, resultantes da interação com os demais colegas. Desta forma, a Educação Infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia corporal trazendo a possibilidade do contato com diferentes vivências e movimentos corporais provenientes da cultura ao seu redor.

Assim, o docente é responsável por sistematizar e intervir nas ações poderá oportunizar para a criança o domínio e o conhecimento da movimentação corporal, da expressão e da comunicação como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, D. Arte: esta brincadeira é coisa séria. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, n.32, 1999.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.
- BERGÈ, Y. **Por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GALVÃO, I.; WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- GARANHANI, M.C.; MORO, V.L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.
- GARANHANI, M.C.; NADOLNY, L.F. **O Movimento do corpo Infantil: uma linguagem da criança**. Universidade Federal do Paraná – Curitiba. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Z. R. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças: contextos e identidades**. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.
- SAYÃO, D.T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática: Educação Física e infância**, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001/2002.
- STEUCK, C.D. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

STOKOE, P.; HARF, R. **Expressão corporal na pré-escola** (tradução de Beatriz A. Cannabrava). São Paulo: Summus, 1987.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. **Em Nome do Corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



Jonatas Hericos Isidro de Lima

Formado no Magistério. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraí, UVA e em História pela Universidade Santo Amaro, UNISA. Especialista em Docência no Ensino Superior e Pedagogia Empresarial pelas Faculdades Metropolitanas Unidas, FMU. Professor de Educação Básica no Estado de São Paulo, SEEd também na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

DIVERSIDADE NO CHÃO DA ESCOLA

LEILA DA SILVA SIQUEIRA

RESUMO

O presente estudo de intervenção visa trabalhar com a temática sobre a diversidade cultural e de gênero e que geram conflitos entre estudantes no chão da escola. Tendo em vista que as formações de opiniões, de culturas e diversidade estão impactando nas aprendizagens e no convívio social das crianças, dentro e fora da escola. O isolamento social, causado pela COVID-19, impactou as aprendizagens dos estudantes, mas também na forma como se relacionam entre si e com o mundo. É comum observarmos que é necessário criar contextos para a relação dialógica sobre a diversidade cultural e de gênero no chão da escola. Esse foi profundamente marcado pelo contexto atual, e isto traz a importância de ações que impactem na construção de novas aprendizagens dos estudantes sobre o tema. Como mediar os conflitos apresentados na escola? Por isso, faz-se necessário que haja parcerias e diálogos com a comunidade escolar a fim de intervir e resolver as problemáticas encontradas.

Palavras-chave: Leitura. Formação. Projeto Escolar. Respeito. Violação de Direitos.

INTRODUÇÃO

Está-se vivenciando momentos de uma crise mundial, num mundo cada vez mais complexo em que as diferenças são, ao mesmo tempo, mais evidentes e mais dilacerantes. Vivemos em sociedades em que o conflito e a convivência de culturas são um fato que não deixa escolha a não ser aceitar e enfrentar, assim como a pluralidade de valores que existem por trás deles, proclamamos e exigimos solidariedade, justiça e equidade enquanto a injustiça, a pobreza, a desigualdade e a intolerância são patentes e aumentam a cada dia.

A criança, que habita nessa sociedade caótica, deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, Isso inclui refletir sobre o valioso papel das escolas para que proporcionem meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à diversidade cultural e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando-as a tornarem-se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente, sem que seja necessário violentar o próximo.

Parece não haver muita discussão sobre o fato de que, dessa forma, o sentido da escola está na formação de crianças e adolescentes para que se tornem cidadãos autônomos, conscientes, capazes de compreender o mundo social e natural em que vivem, e nele intervir a partir de posições críticas, solidárias e respeitadoras da diversidade.

Esse estudo visa que o respeito às diferenças seja disseminado diariamente, para que isso aconteça é necessário intervir em parceria com a comunidade, fazer uma reflexão sobre a temática da violência escolar e sua mediação dentro do ambiente da escola, suas consequências na aprendizagem e na formação do sujeito e um aspecto que pode nos ajudar a compreender como desmontar violências, é pensar no modo como elas se perpetuam. Só assim será possível quebrar as barreiras e trazer as famílias para interagirem com seus filhos na escola, pois as crianças e os jovens são a geração que a sociedade precisa para combater o preconceito, mas para isso todos os responsáveis por essa internalização, devem, antes de tudo, olhar seus próprios julgamentos e observar as violações dos direitos humanos.

A partir da observação direta das relações de convívio dos educandos de uma turma de 4º ano do ensino fundamental, de escola situada na zona Noroeste da cidade de São Paulo, e o modo como interagem, a baixa autoestima, intolerância às diferenças, a intimidação e o uso de palavras violentas para difamar a imagem dos colegas, a falta de empatia pelos problemas alheios e a sexualidade em alguns

estudantes, faz com que as ações sejam pontuais com o grupo de professores, para que haja a autonomia em resolver os conflitos apresentados e desnaturalizar algumas práticas.

OBJETIVOS

1- Promover ambiente de respeito na escola, para que a diferença não seja tratada na óptica da exclusão, do desrespeito e da violência; 2- Promover estudos a respeito de bullying, como forma de orientar os/as alunos/as diante dessas práticas de violência e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele/ela possa diferenciar o bullying do sexismo, da misoginia, do racismo e da homofobia; 3- Possibilitar ao educando uma formação integral, resgatando valores e culturas, encaminhando-os para a formação de um mundo melhor e mais justo; 4- Transformar reflexões, discussões, análises, em mudanças de atitudes, em ações; 5- Desenvolver atitude de respeito perante as diferenças, mediante momentos de interiorização, para ampliar o autoconhecimento; 6- Valorizar e respeitar todas as etnias; 7- Expressar ideias, sentimentos e respeitar os colegas.

HIPÓTESE

Devido ao isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, os estudantes retornaram presencialmente para a escola em 2022, com vários conflitos relacionados às suas vivências, muitas vezes, por causa das violências domésticas vividas neste período. Essas violências geram tensões, ameaças, intimidações, agressões físicas e verbais, insultos, “bullying” e “cyberbullying” no cotidiano escolar e nem sempre são mediadas da forma correta pelos professores, funcionários e equipe gestora.

METODOLOGIA

O projeto de intervenção será realizado através de análise de campo, em uma escola da zona noroeste de São Paulo. Com os educandos, serão mediados os vídeos que compõem a violação dos direitos humanos, reuniões com o grupo de mediação de conflitos, rodas de leitura com acervo da Sala de Leitura e outros que poderão ser adquiridos, curta-metragem para sensibilizar e mostrar o respeito às diversidades, como o empoderamento das crianças e dos relatos feitos por elas ao longo do percurso. Neste sentido,

O espaço escolar destinado às crianças pequenas constitui-se em local bastante privilegiado para a socialização das crianças fora do espaço da família. Podemos dizer que neste local de vivência das infâncias é possível, pelo menos, ter duas alternativas em relação à educação/formação: a pura e simples reprodução e manutenção de práticas e valores existentes na sociedade e que, muitas vezes, são práticas discriminatórias relacionadas às questões identitárias ou à criação de oportunidades de experiências pedagógicas cotidianas que favoreçam o desenvolvimento de condutas que, de certa forma, colaborem para a formação de um ser social mais justo e que respeite a diferença presente na sociedade. (SANTOS; JESUS; MIRANDA, 2021, p. 72):

Todos os dias os estudantes retornam dos momentos coletivos reclamando das atitudes dos colegas. Observei que a troca ríspida de palavras estava presente na sala de aula e com frequência. Assim,

Outra causa de conflitos de gênero observada diz respeito à chacota, aqui definido como escárnio, zombaria, falas ou expressões que buscam humilhar ou rebaixar alguém, que não chegam a ser consideradas práticas de bullying por serem, aparentemente, esporádicas e não permanentes. (SILVA; MOTINO, 2017, p.364).

Um dia, ao caminhar entres os educandos, ouvi um dizer “ele é boiolinha”, em uma outra situação escutei “aquela pretinha lá de baixo”, ou quando uma criança afirma que não gosta de seu cabelo, que tem vergonha dele. Por isso é necessário,

Compreender o cotidiano escolar, as relações sociais e os sentidos atribuídos à instituição pelos distintos sujeitos que a constituem. Assim foi possível evidenciar como os conflitos se manifestavam no ambiente escolar, em especial, aqueles relacionados às questões de gênero, presentes nas interações entre estudantes, professores e funcionários, mas invisíveis no que se refere aos significados. (MAIA; MENDES, 2017, p. 186):

A abordagem do projeto de intervenção iniciará com a reunião de pais, para mensurar os problemas enfrentados e orientar a família a fim de que haja parcerias no enfrentamento das violências e solução dos problemas e conscientizá-los acerca da necessidade de se realizar um trabalho coletivo.

Partindo das falas aqui expostas, e da ação inquietante que nossos estudantes possam ser ouvidos, que possam expressar-se na roda de conversa, construiremos uma caixinha com o título: Ouve e não gostei. Explicarei que as atitudes e as falas enraizadas de contextos pejorativos precisam ser revistas e que para isso precisamos nos ouvir. Neste projeto de intervenção serão organizados sete encontros, sendo um por semana.

1º ENCONTRO: O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS?

A partir das situações descritas na caixinha, lidas uma vez na semana, iniciaremos uma linha de reflexões sobre os dizeres e sentimentos que estejam transbordando no momento. Perguntarei o que eles sabem sobre **Direitos Humanos**. Acolherei todas as opções mencionadas e farei anotações para construirmos um cartaz para expor na sala.

Após os dizeres, convidarei os alunos para assistirem aos vídeos Direitos Humanos e Direitos Humanos para criança, um desenho animado que retrata o cotidiano de quatro infâncias em diferentes contextos socioculturais. Neste contexto,

É importante que meninos e meninas tenham espaço para se relacionar e intervenções adequadas de um adulto que lhes ajude a pensar sobre diferentes e possíveis formas de se resolver uma questão conflituosa, para que os participantes do conflito se sintam responsáveis e respeitados nos seus direitos de expressão, de dizerem o que sentiram, o que pensaram, como seriam outras formas de solução, o que o outro sentiu, o que pensou, enfim. E, principalmente, as crianças necessitam espaços e intervenções que lhes ajudem a identificar, desnaturalizar e transformar formas de opressão, de subjugação, de desrespeito. (SILVA; MOTINO, 2017, p.366).

Em seguida, questionar os educandos sobre o que cada um observou nos vídeos, depois realizaremos a leitura do livro “Direito da Criança”, segundo Ruth Rocha. Solicitar que cada criança faça um desenho visando o direito que mais lhe chamou a atenção. Expor os desenhos no mural da escola.

2º ENCONTRO: COMO IDENTIFICAR O BULLYING?

Retomar a caixinha construída por muitas mãos. Em roda, abordar as escritas e perguntar aos educandos se o que eles escutaram está de acordo com os direitos das crianças. Após ouvi-los, apresentar o vídeo “Bullying não! Ser diferente é legal”. A seguir, promover uma escuta atenta sobre as situações descritas no vídeo e identificar as expressões nos estudantes após as perguntas: Você já sofreu algum tipo de bullying? Você já fez bullying para alguém? Neste segundo encontro faremos uma atividade de colagem sobre várias situações que envolvam bullying.

3º ENCONTRO: DIVERSIDADE

Neste encontro abordaremos sobre diversidade. Organizar a sala em formato circular e colocar a palavra no quadro “Diversidade”. Indagar aos educandos sobre o conhecimento da palavra escrita. Registrar o conhecimento prévio e convidá-los para assistirem ao vídeo “O que é diversidade?” Em seguida, retomar o que eles escreveram e relacionar com o que assistiram. Problematicar com as perguntas: Há diversidade em nossa escola? Há diversidade em nossa sala? Após, solicitar que escrevam o que é diversidade para eles e realizaremos uma leitura coletiva das escritas.

4º ENCONTRO: DIVERSIDADE DE GÊNERO

Durante o percurso, espera-se que os educandos estejam mais familiarizados com a caixinha “ouve e não gostei” e sintam-se mais à vontade para poder expressar seus sentimentos através da roda. Iniciaremos com o curta-metragem sobre “ONU Livres & Iguais: A Lição”. Ao finalizar o vídeo, questionarei sobre o que estava sendo abordado e se já vivenciaram alguma situação semelhante ao que assistiram, mesmo nas brincadeiras dos colegas. Em seguida, faremos a leitura do livro “Olívia tem dois papais” e realizaremos alguns questionamentos sobre a leitura. Logo após, solicitarei que construam, em grupos, cartazes para conscientizar a comunidade escolar sobre a homofobia.

5º ENCONTRO: DIVERSIDADE DE GÊNERO

Neste percurso, conversaremos sobre as siglas LGBTQIA+. O grupo tem uma história de luta, pois são marginalizados e vítimas de violência no contexto social e vêm ganhando mais visibilidade, direitos e reconhecimentos, embora suas reivindicações ainda sejam submetidas por algumas esferas mais conservadoras da sociedade. Neste encontro, iniciaremos com a leitura do livro “Princesa Kevin” e após, o vídeo “In a Heartbeat”- curta-metragem. Ao finalizarmos a leitura e o vídeo, será solicitado que relatem o que entenderam e a partir das reflexões iniciais, ir conceituando sobre a homofobia e apresentar dados atuais sobre os índices de violência, com pesquisa realizada nos “tablets” dos estudantes. Organizaremos um gráfico para expor no mural exterior sobre os dados coletados.

6º ENCONTRO: DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICO-RACIAL

Neste encontro vai-se conversar sobre a diversidade cultural e étnico-racial. Ela traz significados diferentes, ou seja, pluralidade, diferenças e variedades. Esse conceito é antônimo de homogeneidade. Todas as culturas possuem o processo de colonização e miscigenação de seus povos. Por isso, quando falamos em diversidade cultural, pensamos em muitos aspectos. Os educandos trazem esse questionamento, e muitas vezes, surgem os conflitos na sala de aula. Faremos uma caminhada pelo bairro, para observarmos essa variedade tão presente no bairro. Ademais,

Ao passo que se a escola assume as questões relacionadas à vida dos alunos como parte do seu currículo, esse passa a ser um dos objetivos da escola, que buscará contribuir para dirimir a naturalização de conceitos preconceituosos, ampliar as capacidades de convivência e ajudar os alunos a lidarem com os conflitos que surgem e que irão surgir no seu cotidiano, desenvolvendo o respeito por si e pelo outro além da capacidade de intervir em situações alheias de opressão, despertando a consciência de que tudo o que afeta a sociedade, coletivamente, afeta a cada um, individualmente. (SILVA; MOTINO, 2017, p.367).

Após esse primeiro momento, falaremos sobre os detalhes observados por olhares tão distintos. Tudo será anotado. Em seguida, farei alguns questionamentos sobre a diversidade cultural existente em nossa sala. Nossa realidade. Apresentarei o vídeo “Ninguém nasce racista. Continue Criança”. E abordarei sobre as experiências que as crianças trazem no curta-metragem. Após, faremos a leitura “A Cor de Coraline”. Neste momento, os educandos expressarão o que eles vivenciaram ou o que já presenciaram em determinadas situações, gravando “podcast”. A conversa continuará através de nossa caixinha, pois será tema do nosso próximo encontro.

7º ENCONTRO: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Rocha e Silva (2013, pag.73) acrescentam que:

A Educação Antirracista é também uma oportunidade para pessoas não negras refletirem sobre a diversidade étnico-racial presente no Brasil, uma vez que terão contato com as histórias da África e das culturas afrobrasileiras, antes excluídas dos currículos escolares e assim poderão obter conhecimento acerca da pluralidade cultural, uma das marcas da nossa sociedade.

Inicia-se mais um encontro para conversarmos sobre diversidade. É um processo formativo e visa a construção de valores. É na escola que surgem as oportunidades para se trabalhar sobre o preconceito e a discriminação. É necessário que os educandos, os envolvidos nos processos, desnaturalizem os olhares.

Neste encontro faremos uma roda com a oferta dos livros “Lápis cor de pele”, “Meu crespo é de rainha” e “Obax”. Após as leituras e socialização pelos grupos, se fará a construção de um Humanae – cores de peles da nossa escola e diferentes cabelos. Ao finalizarmos fotografias, se fará as impressões e se montará um painel com os tons de pele que nos representam, bem como os tipos de cabelos.

RESULTADOS PARCIAIS/ESPERADOS

Tendo em vista a importância da ação deste projeto em Educação em Direitos Humanos, em uma escola da zona noroeste de São Paulo, espera-se que a comunidade escolar promova ações que englobem respeitar, reconhecer, proteger e defender a integridade humana, em todos os espaços de

convívio social, que possam lutar pelas liberdades fundamentais e compreender as responsabilidades pessoais e coletivas, para construirmos uma sociedade mais crítica e autônoma.

Espera-se que o grupo escolar saiba identificar conjunturas de violências e de vulnerabilidade social, bem como desenvolver ações que promovam a cultura e a educação, visando a proteção integral dos educandos, além de apresentar o regimento escolar, realizar mediações e conhecimento de seus direitos e deveres.

Que o grupo possa investigar e tomar as medidas adequadas para proteger, defender e reparar os direitos de si mesmo e do outro. É nesse contexto que o conhecimento resulta na conexão entre acesso à informação e conhecimento sistematizado, promovendo ações. Essas ações serão consoantes que resultam em um processo cultural, envolvendo valores, informações e desenvolvimento em e para os direitos humanos, bem como atitudes, comportamentos e práticas sociais e institucionais.

Que ao final deste projeto de intervenção, os educandos possam expressar suas ideias, sentimentos sem que sejam motivos de deboches, que possam valorizar o diálogo em todos os momentos, sem a necessidade de intervenção de um adulto, que possam compreender que somos capazes de ouvir e nos transformar diante das injustiças e respeitar seus gostos, seus medos e anseios. Essas são algumas conquistas palpáveis no sentido de mudança à situação anterior descrita: zelar pela dignidade humana das pessoas que as integram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática inicial e da pesquisa de campo atribuída serão encontradas evidências de que o projeto de intervenção em Direitos Humanos será muito importante, pois trará a formação diretamente para o ambiente o qual estamos habituados a ensinar e aprender juntos.

Para uma transformação social igualitária precisamos usar a educação como instrumento para acesso a essas violações dos direitos dos educandos e de todos que fazem parte da comunidade escolar. Por isso, cabe à comunidade escolar, uma cuidadosa formação para que possamos dialogar e prepará-los para os desafios que são impostos pelos caminhos da vida em uma busca persistente e ativa pelos seus direitos.

Nesta concepção, a adoção de hábitos educativos e democráticos aliadas ao papel e o compromisso do educador, enfatiza que a escola é o espaço de maior importância para os alunos, pois trará a formação de um sujeito crítico e humano, desenvolvendo ações que promovam a busca pelo respeito aos direitos humanos, realçando o coletivo da escola, engajados a lutar e resolver os desafios educacionais, direcionado a conscientizar nossos educandos a pensar melhor sobre os direitos humanos e suas mudanças. É necessário respeitar a especificidade de cada pessoa, seu potencial, sua capacidade de transformação na sociedade a qual está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, dos Santos, M. ., dos Santos de Jesus, C. C. ., & Conceição de Santana Miranda, A.. (2021). **Gênero E Sexualidade Na Educação Infantil: Experiência Formativa Com Professoras. Educação**, 11(1), 67–81. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v11n1p67-81>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BRITO, Daniela de. **Lápis cor de Pele**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 32 p. v. 1.
- HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2018. 32 p. v. 1.
- LEITE, Márcia. **Do jeito que a gente é**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2019. 184 p. v. 1.
- LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. 48 p. v. 1.
- MIRANDA, Ana Paula Mendes de e Maia, Bóris. **Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro**. Horizontes Antropológicos [online]. 2017, v. 23, n. 49, pp. 177-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300007>. Acesso em: 12 jun.2022.
- NEVES, André. **Obax**. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2010. 36 p. v. 1.
- SILVA, Kelly Cristina Viana da; MONTINO, Mariany Almeida. **RELAÇÕES E CONFLITOS ENTRE MENINOS E MENINAS NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE GÊNERO. HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 8, ed. 58, p. 360-368, 28jan.2022.Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4202> . Acesso em: 12 jun. 2022.
- RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. 1. ed. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 2017. 32 p. v. 1.
- RANGEL, M. (Org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2013, p.10-14.
- ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novais. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul. – out. 2013.

ONU Livres & Iguais: A Lição. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gniErZlyzbA>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

In a heartbeat - Curta Metragem LGBT. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FHdffirAZLI&t=2s>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ROCHA, Ruth: **Os Direitos das Crianças segundo Ruth Rocha**. Salamandra. 2014.

ESCOFFIER, Michael. **Princesa Kevin**. Companhia das Letrinhas. 2020.

VÍDEO BULLYING NÃO! Ser diferente é legal. Produção: Canal da Charlotte. YOUTUBE: [s. n.], 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt_FY . Acesso em: 12 jun. 2022.

VÍDEO DIRETOS HUMANOS. Produção: ONU MULHERES BRASIL. YOUTUBE: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDIss> . Acesso em: 12 jun. 2022.

VÍDEO DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS. Produção: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. YOUTUBE: [s. n.], 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y . Acesso em: 12 jun. 2022.

VÍDEO: GLOBO, TV. NINGUÉM nasce racista. Continue Criança. TV Globo, 2016. YOUTUBE: [s. n.], Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA&t=58s> . Acesso em: 12 jun. 2022.

VÍDEO O QUE É DIVERSIDADE?. Produção: Zilor Energia e Alimentos. YOUTUBE: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S-NrXTOTb1U> . Acesso em: 12 jun. 2022.



Leila da Silva Siqueira

Licenciatura Plena em Letras/Espanhol pela UNIFUNEC em Santa Fé do Sul, SP. Formada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, SP. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Contação de Histórias pela Faculdade Campos Salles, FICS, SP. Pós-graduada em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Santo André- UFABC. Professora de Educação Básica de Franco da Rocha. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.
Contato: maestraleila19@gmail.com

ARTES VISUAIS E O RECURSO DA MUSICALIZAÇÃO PARA PROFESSORES

LUIZA DE CAIRES ATALLAH

RESUMO

As quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Cênicas/Teatro e Artes Visuais/Plásticas) são imprescindíveis para o desenvolvimento do indivíduo. Os profissionais da educação que lecionam Arte, geralmente são chamados de especialistas e de fato precisam ser, pois necessitam de uma formação constante. Neste artigo serão abordadas principalmente duas destas linguagens (Artes Visuais/Plásticas e Música) e serão levantados exemplos de como integrá-las, para tal, o profissional deve apropriar-se de cada vertente artística para encantar o estudante, caso contrário, a falta de motivação dos educandos será grande e o estudo das Artes continuará sendo visto como algo sem importância aqui no Brasil.

Palavras-chave: Artes Integradas. Desenvolvimento. Formação. Artes Visuais. Música.

INTRODUÇÃO

Docentes de Arte têm diferentes formações para lecionar, podem ser graduados em Educação Artística (nome dado antigamente para esta faculdade) ou terem bacharelado em apenas uma área das Artes, como Cênicas, Música, Dança, Artes Plásticas/Visuais – Nome atual para as Artes Plásticas, pois envolve as novas mídias e saberes da Arte Contemporânea, como Vídeo-Arte, Performance, Happening, Instalação, Land Art, Flashmob...) e a licenciatura.

É imprescindível o aperfeiçoamento do profissional, de forma intensa, posto que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) há a necessidade/direito de que seja ensinado para as crianças e adolescentes as quatro linguagens das Artes. Aos profissionais estudiosos e praticantes daquilo que aprendem, é possível integrar cada uma dessas áreas de forma orgânica (não existe música sem movimento corporal - Dança/Teatro; não existe Teatro sem maquiagem, figurino, cenário, sonoplastia... - Artes Visuais/Música).

As artes são complementares, conforme se estuda profundamente uma vertente, como a Música (que no ambiente escolar chamamos de Musicalização, pois é o básico dos conhecimentos para apreciar conscientemente música) é necessário desenvolver o indivíduo corporalmente, até porque nosso corpo possui ritmo próprio (pulso, respiração, piscar de olhos), os registros musicais estão voltados às Artes Visuais, aos sentimentos, às formas... Este artigo tem o intuito de aproximar do leitor a ideia de que todas as artes são integradas, o mundo não é feito de conhecimentos em caixinhas isoladas, e o ensino precisa ser melhor orientado para que haja pleno aproveitamento.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO

O ensino de Arte no Brasil se iniciou com os Jesuítas, com as chamadas Artes liberais, envolvendo pintura, escultura, engenharia, arquitetura, e era apenas para homens livres; o que diferenciava dos Artesãos, já que o Artesanato é um ofício, passado de geração para geração e traz as referências culturais de determinado grupo e não há um saber formalizado, por isso até os dias atuais existe um preconceito entre "Artistas e Artesãos".

[...] artesão que continua a produzir objetos de uso e preso às formas tradicionais. Uma das características do artesanato, em contraposição à arte então nascente, é que esta se caracteriza pela busca de novas formas e estilos, enquanto o artesanato é conservador e repetitivo. Nele, a experiência é passada de pai para filho e não como conhecimento estético, forma estilística, mas como a forma do objeto, ou seja: um copo se faz assim, uma bandeja se faz assim, um cálice se faz assim. (GULLAR, 1994, p. 8).

[...] o artesanato é uma parte da técnica da arte, a mais desprezada infelizmente, mas a técnica da arte não se resume ao artesanato. O artesanato é parte da técnica que se pode ensinar, mas há uma parte da técnica da arte que é, por assim dizer, a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista. (ANDRADE, 1938, p. 4).

Existem registros históricos que Marquês de Pombal, em 1759, entrevistou na educação, no sentido de não mais pertencer à igreja e sim ao Estado, de forma centralizada; mas o ensino de Arte foi apenas implementado por decreto de D. João VI, em 1816, através da criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, mas este formato apenas começou a funcionar dez anos depois. Inicialmente, o conteúdo era voltado apenas para desenho e o mundo do trabalho.

A arte na educação surge no Brasil no início da década de 1970, entretanto, desde o século XIX já se buscava no Brasil tornar a arte disciplina obrigatória nos currículos e, ainda na década de 1920, houve diversas tentativas de sua implantação na escola (BARBOSA, 1986)

Segundo Ana Mae Barbosa (autora da Proposta Triangular no Brasil – cabe aqui a explicação que o modelo segue práticas que já existiam ao redor do globo, mas ela fez algumas modificações e deu novo nome), o ensino da Arte foi implantado nas escolas por causa do acordo MEC-USAID, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

O ensino da Arte no Brasil é visto por muitos ainda como algo desnecessário, como se o conteúdo que realmente fosse importante para o indivíduo seria apenas os imprescindíveis dentro das áreas de Português e Matemática, quando muito, dão importância à Ciências, História, Geografia, até mesmo Educação Física, mas Arte geralmente é vista como decoração. Esta visão existe pois no início do ensino da Arte no Brasil, nas escolas regulares, os primeiros professores de Arte eram docentes de outras disciplinas que faziam curso de seis meses, como uma especialização em Arte, para dar conta de conteúdos de vários anos, assim, infelizmente reforçando a ideia do “desenho livre”, descontextualizado, sem de fato haver a necessidade de comunicação/expressão pensada.

Atualmente, grande parte dos professores desta disciplina são formados em Artes Plásticas/ Visuais, portanto, usam bastante a Proposta Triangular, formatada e conhecida através de Ana Mae Barbosa; esta Proposta é difundida para Pedagogos, sem grande aprofundamento nas demais linguagens artísticas, assim sendo, não supre todo o conteúdo proposto atualmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, é direito do estudante que seja ofertado também Música, Dança e Teatro durante a Educação Básica.

A Proposta Triangular consiste em apreciar uma obra de arte, conhecer sua contextualização histórica (também pode ser incluído o contexto do autor), e o fazer artístico. Se utilizassem a Proposta Triangular convidando o estudante a ir além da obra inicial (em minha formação na FAINC - Faculdades Integradas Coração de Jesus, sempre éramos instigados pelos docentes que pensássemos nas outras linguagens), debater sobre a contextualização histórica e refletir sobre o autor e as condições para conceber esta obra, e que o fazer artístico fosse desmembrado para as outras linguagens, por exemplo, de uma escultura criar uma dança, de uma pintura surgir uma cena, seria mais completo e entraria em conformidade com o que é regido por lei nacional.

Não basta conhecer uma maneira de aplicar algo, é preciso adaptar para sua realidade, seu contexto escolar, seus conhecimentos enquanto profissional que se renova a cada dia, que estuda e aprende, caso contrário pode ser parco, exaustivo e sem propósito para o estudante.

É preciso que o educador se coloque no lugar do educando, apreciar uma imagem sempre do mesmo autor, sempre os mais conhecidos, sempre pinturas (e estou usando o recurso da Anáfora para reforçar realmente), se a contextualização histórica for feita com cópias de texto ou só lendo, só colando xerox, sem refletir, e o fazer artístico com cópias de imagens, a Arte perde seu propósito e a proposta Triangular também passa a ser mais do mesmo, ou seja, sem se apropriar da ideia de forma elaborada, a aula de Arte torna-se mera reprodução, não instigando o desenvolvimento do estudante tanto quanto o desenho livre.

Segundo Novaes (2005), a Abordagem Triangular aponta que é importante pensar, questionar o que é a imagem, o uso da imagem, a imagem do cotidiano da história da arte e da cultura na sala de aula. É necessário fazer uma leitura crítica da produção da imagem das coisas e de nós mesmos. Não depende só do sujeito a maneira como se vê uma imagem. É necessário também interpretar a mesma. A imagem visível aguarda uma leitura invisível que é revelada a cada deslocamento que ela faz.

Importante destacar que em muitos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), de diversas redes de ensino, a Proposta Triangular tem destaque há muitos anos aqui no Brasil, pela relativa facilidade em ser aplicada, no entanto, este artigo propõe a reflexão de que não podemos desconsiderar as demais linguagens artísticas, o que com frequência acontece, ou por má formação profissional (ou falta de ética mesmo e trabalhar só o que é fácil e raso).

No papel do docente de Arte, podemos ter Pedagogos que lecionam e não tiveram aprofundamento, ou o próprio professor formado em uma única vertente artística, que se contenta em ministrar aulas deste único conhecimento, ou mesmo aulas tradicionais, não se atentando aos direitos assegurados por lei às crianças e adolescentes; e tendo gestões que não acompanham de fato, deixando passar anos e anos de um legado de que Arte não é importante, e é meramente decoração escolar.

Infelizmente sabemos que existem muitos planos no papel e muitos conteúdos no currículo, mas que não necessariamente acontecem, e se acontecem, pode ser que não tenham sido aplicados com olhar atento de quem realmente quer fazer a diferença na vida do estudante, ou seja, de forma conteudista, sem de fato haver uma preocupação de assimilação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN) [...] e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 7-8).

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e no Ensino Fundamental-Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências na Educação Infantil (Brasil, 2017, p. 63).

As Artes, em todas as suas linguagens, são imprescindíveis e constituem um todo para o desenvolvimento humano global (afetiva, cognitiva, fisicamente, socialmente...).

Através das Artes Visuais é propiciado desde os anos iniciais o desenvolvimento da Praxia fina, com movimento de pinça para pegar, sensibilidade para espalhar cola, resistência do material desenhando e pintando forte, médio e fraco... São ofertados exercícios de materialidades (exploração de diversos materiais para conhecer suas semelhanças/diferenças e possibilidades), acuidade visual (reconhecimento de cores e formas, linhas e ponto), e no desenvolver destes saberes, é possível associar cores e formas às emoções (teoria das cores - Cores quentes e frias, neutras, cores contrastantes; linhas e formas orgânicas...), abrir para diálogo, o que ajuda no desenvolvimento da fala através da argumentação, a racionalização de seus sentimentos, interpretação, leitura de imagens (que inclusive é utilizada em avaliações de outras disciplinas e provas externas, além de acompanhar para a vida, como no ENEM, ou em prova para Colégio Técnico ou mesmo Vestibular)... As Artes Visuais são realmente valiosas, mas não são tudo.

"Muitos professores confundem essa relação da psicomotricidade com a alfabetização, achando que, pedindo aos seus alunos que realizem atividades com pontilhados, cópia de curvas e retas, estão trabalhando a psicomotricidade. Isso não auxilia as crianças em seu aprendizado. Esse tipo de exercício é cansativo e trabalha apenas uma habilidade, quando a psicomotricidade propõe trabalhar o todo. A criança na fase de alfabetização é toda movimento. O que para as crianças são simples brincadeiras, para a psicomotricidade são movimentos que servirão de base para a criança aprender a segurar o lápis, folhear o caderno, definir sua lateralidade, diferenciar as formas das letras, entre outras coisas." (LEANDRO, 2016)

É imprescindível que haja o uso das demais linguagens para o desenvolvimento da Psicomotricidade como um todo no indivíduo, sem isto, é comprovado cientificamente que a alfabetização fica prejudicada. Se a criança não entende no corpo como é pular de forma organizada, se não trabalha seu freio inibitório (capacidade de controlar seu corpo e mudar de direção em movimento), ela não consegue separar as palavras que escreve. Neste ponto já se encaixam a Musicalização (que são os conceitos básicos para vivências com música), as Artes Cênicas - Dança/Teatro. Sem contar que todos estes saberes estão de fato interligados. E não é apenas para saberem escrever, pois se o estudante não tem noção corporal nem noção espacial, não consegue se situar na folha, se quer para desenhar (como quando é oferecido uma folha sulfite A4 e a criança faz um desenho minúsculo e fala que acabou o papel).

A respeito das outras linguagens artísticas, como recursos para uso próprio e apropriação em diferentes disciplinas, tudo pode ser integrado, basta ser ensinado desde os anos iniciais as relações entre cada conteúdo, por exemplo, retomando oralmente antes de apresentar novo conhecimento, gerando as ligações entre as demais áreas do saber; no pensar ágil de um improviso teatral, uma leitura de imagem, uma História em quadrinho, pode caminhar junto da aula de Português no encadeamento de ideias, na Matemática através da Música, das formas geométricas, nas Ciências com relação às cores, luz... Não é possível um mundo sem expressão.

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 117).

A música nos acompanha desde o útero materno, nossa vida é compassada por ritmos corporais e externos. Mesmo uma pessoa não ouvinte pode sentir a vibração das ondas sonoras, e isso configura uma forma de escuta no corpo. Escutar não é apenas em Música, é na forma de agir enquanto indivíduos com relação às diferenças da sociedade e saber gerir nossas ações e emoções com os demais, a Arte tem a força de nos tornar literalmente mais humanos, se instigada corretamente.

EDUCAÇÃO MUSICAL PARA PROFESSORES

A Educação Musical é uma porta para a compreensão de diversos saberes de áreas diferentes. Todo educador deve primeiramente vivenciar práticas dentro da Educação Musical, para então propor em aula. Assim como em qualquer disciplina, nem toda aula planejada sai como pensado; ainda mais levando em consideração que não é algo apenas cognitivo, mas tão logo é preciso estudar física (corporalmente) e afetivamente (compreensão de forma orgânica de seus sentimentos, podendo ser externados/expressados) para depois passar para a compreensão formalizada (transformar em cores, formas, imagens, partituras convencionais ou não convencionais, de maneira racionalizada dentro dos padrões estéticos para tornar compreensível às pessoas que não vivenciaram aquilo, mas que podem compreender, como uma linguagem universal).

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º desde artigo⁹ desde artigo (NR). Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta lei. (BRASIL, 2008).

Da mesma forma que a Música é um componente e não algo exclusivo, reforço aqui a ideia sobre as demais linguagens, que não podem ser negligenciadas e também não podemos usar nenhuma delas separadamente/exclusivamente.

A música, também é ferramenta para a expressão dos seres humanos; quando repertoriamos crianças desde pequenas, se tornam seres sociáveis, criativos, autônomos.

Existem diversos métodos de música ativos, uma prática bastante válida se tem através de Orff. Em seu método há o ensino através de instrumentos que foram feitos para bebês, a ideia inicial foi de Carl Orff com a ajuda de Karl Maendler, foi construída uma série de instrumentos de percussão para experimentação desde as fases iniciais do desenvolvimento.

O que é elementar? Elementar, em latim *elementarius*, que dizer “pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio”. Prosseguindo, o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada

ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, ostinati e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança (ORFF apud BONA, 2011, p. 140).

Assim como com nas Artes Visuais, há quem pense que ao professor de Artes cabe propor desenho livre, ao tratar de Música há quem associe direta e meramente ao ouvir músicas, interpretar letras, ou ao canto e de maneira reprodutiva, fazer paródias; se faz necessário portanto, esclarecer a importância da Educação Musical na escola regular, bem como na vida, e que as linguagens artísticas são instrumentos para desenvolver os seres humanos em sua totalidade. Em conformidade com o Plano Curricular Nacional, (1998, p.19) (...) as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.”

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.(Brasil, 2017, p. 196)

Existem diferentes exercícios para musicalização, desde acompanhar o ritmo, a produzir sons com instrumentos não convencionais, desenvolver acuidade auditiva (Intensidade, Altura, Duração, Timbre, Fonte sonora...) reconhecer som e pausa, silêncio, repetições... Uma infinidade de possibilidades que começam no corpo e se estendem ao externo, às relações sociais, ao fazer artístico coletivo, ao saber ouvir.

A sensação musical começa na criança com uma emoção de prazer puramente auditiva, a qual evolui integrando-se aos outros analisadores: tátilcinestésico, visual e motor, compondo assim esquemas amplificadores que envolvem regiões integrativas do cérebro, desde a cóclea até as áreas préfrontais, aí incluída a participação subcortical do hipocampo-memória, bem como os centros límbicos de recompensa: amígdala, septo e nucleus accumbens, facilitadores da produção de neurotransmissores como a dopamina, serotonina, norpinefrina e endorfina, cujos efeitos podem levar à alegria, felicidade e ao êxtase. (ANTUNHA, 2010)

Os benefícios através dos sons são comprovados por diversos estudos científicos, que revelam que a música trabalha diferentes regiões do cérebro, que estão relacionadas desde a aprendizagem e assimilação de conteúdos educacionais, até mesmo processos curativos, e dadas as circunstâncias em que a Educação escolar se encontra, é de suma importância termos ferramentas para acolhimento e ressignificação de sentimentos, a escola é um dos locais de maior escuta das crianças e adolescentes, que trazem uma bagagem de dificuldades de casa, ainda mais neste período de pandemia que se desdobra, e precisamos usar todas as ferramentas possíveis e acessíveis para auxiliar nesta demanda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é apenas uma pequena fração das infinitas possibilidades dentro da função de um Arte Educador responsável e ético. Sabemos, inclusive da precariedade das escolas no estado de São Paulo (mesmo as municipais), e da dificuldade com relação à verbas e materiais, e ter o recurso de todas as linguagens artísticas abre um leque para o profissional, pois ele não depende mais de materiais; para quem pesquisa e quer, é possível fazer aulas apenas com o corpo como ferramenta/instrumento.

É inegável a contribuição das Artes para o desenvolvimento humano, sobretudo desde a infância, e se faz necessário, cada vez mais, este olhar por parte dos educadores em geral, pois estamos enfrentando uma nova geração “botão”, que desconhece o próprio corpo, que dificilmente apresenta interesse e concentração. Com tantas alternativas através das Artes, torna-se mais possível uma aproximação destas crianças e mesmo adolescentes; e é muito provável que enquanto educadores, sejamos a única

oportunidade de alguns deles, de terem contato com coisas “novas” (uma realidade diferente da que têm em casa).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. (1938). **O artista e o artesanão**. Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, Instituto de Artes, Universidade do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil

ANTUNHA, E. L. G. Música e mente. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 30, n. 1, p. 237–240, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In ILARI, B.; MATEIRO, T. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, p.125 – 156.

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: 26 mai 2022.

FONTEERRADA, Marisa. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: 2 ed. Unesp, 2008.

GULLAR, F. (1994). O artesanato e a crise da arte. **Revista de Cultura Vozes**, 88(4),7-12.

LEANDRO, Laís Estrela Fernandes. **A psicomotricidade no processo de alfabetização**. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/a-psicomotricidade-no-processo-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

NOVAES, Adauto (Org.) (2005) **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mai 2022.



Luiza de Caires Atallah

Graduação em Educação Artística pela Faculdades Integradas Coração de Jesus, FAINC, Santo André, SP; Pós graduação em Educação Musical, FAINC, Santo André, SP; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES, Polo Santo André, SP; Pós graduação em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES, SP. Professora Especialista (Arte) Fundamental I Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, PMSBC. Professora de Fundamental II e Médio (Arte) Prefeitura de São Paulo, PMSP.

O COPING NOS ESTUDANTES DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-LUANDA-ANGOLA

MARIA DO CARMO MIGUEL DUMBA

FINEZA NSONA BUNGA KIPEMBA

RESUMO

O presente artigo pretende fazer algumas reflexões em torno do coping na vida dos estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação –Luanda-Angola (ISCED-Luanda). Durante a frequência e trajetória no subsistema do ensino superior, vários são os acontecimentos stressantes na vida dos estudantes universitários, que incluem as tradicionais pressões e tensões psicológicas, emocionais e sociais com uma intensidade que varia de estudantes para estudante. Este trabalho dá a conhecer as principais estratégias de coping mais utilizadas pelos estudantes no referido estabelecimento académico. Metodologicamente, escolheu-se a abordagem quantitativa. Os resultados mostram que grande parte dos estudantes inqueridos nunca ouviram falar do coping; ao passo que umas minorias já ouviram falar; a estratégia principal de coping utilizada pelos estudantes, na mencionada instituição, é a estratégia focalizada no problema, seguida pela estratégia focalizada no controlo de emoções.

INTRODUÇÃO

A vida do estudante do Ensino Superior, particularmente em Angola, está sujeita a muita pressão psicológica e emocional, constituindo-se, assim, num período de maior stress principalmente quando estão a se aproximar os exames ou naquelas situações em que o mesmo seja beneficiário de alguma bolsa de estudo, tenha expectativas muito elevadas ou queira simplesmente impressionar membros da família ou outra pessoa qualquer. Pois, contrariamente aos outros subsistemas de ensino, neste pretende-se apenas consolidar os conhecimentos adquiridos e apreendidos nos subsistemas anteriores por intermédio de actividade académica específicas que podem ser fonte de verdadeiro stress, sendo observada elevada prevalência deste mesmo elemento entre os estudantes que frequentam este nível de ensino.

Deste modo, por intermédio dos resultados que se pretendem alcançar e apresentar com este estudo pensa-se haver necessidade de se abordar com maior frequência e profundidade o assunto em questão. Pois, se entende que o actual trabalho é apenas uma humilde contribuição aos estudos que já têm sido feitos em torno deste assunto, abrindo caminho para futuras pesquisas mais aprofundadas ao nível da realidade angolana, particularmente do ISCED-Luanda.

CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA SOBRE O STRESS E COPING

Para melhor sustentar e/ou fundamentar o presente artigo, recorreu-se a diversas teorias sobre o stress e coping, que justificam a utilização do coping de modos a enfrentar ou lidar com os principais agentes stressores que podem afectar a vida do estudante do ensino superior. A teoria motivacional do coping tem a ver com a sugestão de uma nova evolução, que pauta pela perspectiva do coping como uma actividade que se pode regular. Por um lado, uma certa actividade pode ser considerada como cansativa, de forma em que se deparam as premissas mentais baseadas na conexão, capacidade e independência (Ramos Sónia, Enumokely e Paula, 2015).

Recorreu-se, tal como já foi dito, a cada uma destas contribuições para dar melhor fundamento teórico aos argumentos que são apresentados e desenvolvidos no presente trabalho cujo tema é actual e actuante.

TEORIA DA ADAPTAÇÃO ENTRE O INDIVÍDUO E O MEIO AMBIENTE DE SERRA

Esta teoria teve como o seu principal expoente o psicólogo Serra (1988). De acordo com Wilkinson (2004, citado por Ngola, 2018, p.20), esta teoria defende que o que produz o stress é a falta de adaptação

as solicitações do contexto e os recursos da pessoa para enfrentá-las assim sendo o stress é considerado como a falta de ajustamento entre as habilidades e as necessidades e capacidades disponíveis, e as exigências e a disponibilidade para fazer a satisfação.

Com base neste autor, compreende-se que esta teoria defende que a incapacidade de se adaptar em determinado ambiente ou contexto tem sido apontada como um dos principais factores desencadeadores de stress.

Para Antoniazzi et.al. (1998, Epstein, 1979, citados por Silva, 2016, p.33) esta teoria refere que:

o coping baseia-se na interacção entre o indivíduo e o meio ambiente, pelo que despoletou o interesse em estudar os traços de personalidade e como estes se associam ao coping, visto que os factores situacionais não são capazes de explicar toda a variância do coping. Além disto, salientam que é importante a maneira como os indivíduos lidam com o stress não só depende das estratégias de coping como também dos recursos que dispõem.

De modo geral, percebe-se que esta teoria procura explicar que a adopção do coping depende em grande parte da relação entre o indivíduo e o meio ambiente. Em outras palavras, a melhor estratégia/mecanismo de coping a ser adoptado diante de uma determinada situação, contexto ou problema vai depender muito de factores que têm a ver tanto com a própria personalidade do indivíduo, como também com os recursos que tem ao seu dispor no meio ambiente.

FACTORES INDUTORES DE STRESS

Existem várias ocorrências na vida do ser humano que podem eventualmente conduzir ao stress, sendo no entanto importante mencionar que, nem todos os indivíduos reagem da mesma maneira perante determinados estímulos (Vaz Serra, 2011, p.46). Lazarus e Launier (1978, Pais Ribeiro, 2005, citados por Silva, 2016, p.25) referem que a apreciação individual no processo de stress é decisivo, ou seja, para que um acontecimento seja considerado indutor de stress, tem de ser apreciado ou percebido como tal pelos indivíduos.

Os acontecimentos traumáticos, que implicam uma experiência pessoal directa ou uma situação que o indivíduo testemunhou que envolva morte, ameaça de morte, ou ameaça à integridade física do próprio ou de outras pessoas. Exemplos de acontecimentos traumáticos são assaltos violentos, rapto, ataque sexual ou físico, desastres naturais ou provocados pelo homem, acidentes de viação, observar um ferimento grave ou morte não natural, entre outros (APA, 2000, citado por Silva, 2016, p.25). No mesmo diapasão, ocorrem os acontecimentos traumáticos que se circunscrevem em muito graves e, geralmente, aparecem sem qualquer tipo de aviso para os indivíduos, e podem causar perturbações do foro psicológico graves e susceptíveis de se perpetuarem no tempo caso não sejam tratados, como é o caso da Perturbação de Stress-Pós-Traumático (Serra, 2011, p.46).

Caracterizada pela re-experiência de um acontecimento traumático, acompanhado por sintomas persistentes de aumento da ativação (como por exemplo dificuldade de concentração, irritabilidade, dificuldade em adormecer, hipervigilância) e pelo evitamento dos estímulos associados ao trauma (APA, 2000, citado por Silva, 2016, p.25).

Por outra parte, os acontecimentos significativos da vida que constituem acontecimentos importantes que de repente ocorrem na vida de um indivíduo, tais como a perda de emprego, o divórcio, morte de familiares, entre outros. Estes acontecimentos provocam danos na vida dos indivíduos, embora não sejam tão graves como os acontecimentos traumáticos. Podem conduzir a uma alteração no estilo de vida, pois pode forçar uma mudança de hábitos ou de relações sociais (Aldwin, 2007, citado por Serra, 2011, p.47).

Para Lazarus e Cohen (1977, Pais Ribeiro, 2005, citados por Silva, 2016, p.26), descrevem os acontecimentos cataclísmicos, ou seja, acontecimentos súbitos e intensos, mais ou menos universais, tais como a guerra ou um terramoto. Os mesmos autores, referem acontecimentos que fazem parte da rotina da vida de todos os dias. São pequenos aborrecimentos, repetitivos e incomodativos na vida quotidiana, como por exemplo a exposição ao ruído.

EFEITOS DO STRESS

É importante referir que, quando ocorre uma ou várias situações que induzem stress nos indivíduos, todo o organismo pode ser afetado, sendo que acontecem alterações a vários níveis: emocionais, biológico, comportamentais e cognitivos.

Estas alterações podem ser mais ou menos notórias e acentuadas, dependendo da intensidade e duração da situação indutora de stress (Vaz Serra, 2010, citado por Silva, 2016, p.26). No que diz respeito à resposta biológica dos indivíduos ao stress é Hans Selye, que propôs um modelo designado de Síndrome Geral de Adaptação (SAG) e as três etapas são as seguintes: reacção de alarme, estágio de resistência e fase de exaustão (Ogden, 2004, citado por Silva, Op.cit, p.27). Apesar do autor Hans Selye ter descrito um modelo que o deixou para sempre ligado ao estudo do stress, há que salientar que, o autor descreve que a resposta ao stress é consistente (ou seja a resposta é sempre a mesma independentemente da situação indutora de stress), contudo as consequências fisiológicas e hormonais não são iguais para todos os indivíduos perante o mesmo evento stressante (Ogden, 2004; Vaz Serra, 2010, citados por Silva, 2016, p.27).

ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E COPING EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

De modo geral, compreende-se que a adopção de estratégias de coping mais adequadas e eficazes no ensino superior tem muito a ver com a adaptação académica dos estudantes quer na Universidade, Escola ou no Instituto Superior onde frequentam um curso de nível superior.

Segundo Dyson e Renk (2006, citados por Carlotto, 2013, p.52), entre os estudos que investigam a integração ao ensino superior, um bom número de pesquisadores têm buscado analisar de que forma o uso de estratégias de enfrentamento pode interferir no processo de adaptação académica.

Os dois autores citados alegam que, na literatura internacional, um bom número de estudos tem investigado as relações entre coping e adaptação académica, e os resultados têm sido surpreendentes. Ou seja, há de facto uma grande relação entre estes dois elementos.

Por sua vez, Pereira (1998, citado por Silva, 2016, p.30), sustentam que os desafios a enfrentar com o ingresso no ensino superior possuem três dimensões:

em primeiro lugar, problemas associados à adaptação da nova fase de vida, como por exemplo sentir saudades de casa, consequentemente sentindo solidão; em segundo lugar, problemas associados ao desenvolvimento pessoal, como por exemplo a auto-estima e a maturidade; e em terceiro lugar, problemas associados à vida académica, tais como ansiedade e stress face aos exames, rendimento académico, relação com os colegas e professores e motivação.

Em conformidade com Berzuini, Rodrigues, Trivellato-Ferreira (2020, p.1), o processo de adaptação académica refere-se à forma como o indivíduo consegue se adaptar às mudanças que acontecem ao ingressar no ensino superior, sendo elas o ajustamento às normas e regras da instituição, o desempenho académico exigido e o relacionamento interpessoal com colegas, professores e demais funcionários.

Percebe-se que é possível haver adaptação académica se o indivíduo conseguir se adaptar às mudanças que ocorrem ao ingressar no ensino superior.

Para além destes factores, Claude (1993, citado por Silva, 2016, p.31), existe cada vez mais um clima de competição associado à dificuldade em encontrar emprego actualmente. Com o mercado de trabalho cada vez mais instável, os estudantes sofrem pressões externas e sociais, tais como as expectativas que a família projecta no filho. Devido à carência de empregos, muitas têm sido as pessoas que apesar de ter uma formação especializada, não conseguem encontrar um bom emprego. Como consequência, tem havido um aumento exponencial de pessoas com espírito competitivo para poder obter um emprego que satisfaça as suas expectativas. Porém, por causa destes factores, muitas vezes a competição não tem sido saudável, porque dá a impressão que "vale tudo" para afastar o outro possível candidato a mesma vaga de emprego na qual estão a se candidatar.

Vendramini et al. (2004, citado por Carlotto, 2013, p.51), referem que a trajectória universitária promove significativas mudanças na vida dos jovens. Especialmente nos anos iniciais, os estudantes enfrentarão uma série de desafios associados às dimensões académica, social, pessoal, institucional e vocacional.

No entender dos autores supracitados, ao ingressar no ambiente universitário, o estudante defronta-se com inúmeras coisas completamente diferente daquelas que estava acostumada nos subsistemas anteriores, particularmente nos primeiros anos.

Para Ramos e Carvalho (2007; Nandamuri e Ch, 2011 citado por Silva, 2016, p.31), há mais fontes de stress de cariz pessoal do que de cariz académico, nos estudantes universitários. Os mesmos enfrentam

muitos obstáculos de forma a atingirem um bom rendimento académico. Refere ainda que é necessário mais para além de estudar, a obtenção do sucesso académico.

Percebe-se que há maior pressão psicológica de âmbito pessoal do que académico. Em outras palavras, os desejos de âmbito pessoal, muitas vezes, suplanta os anseios académicos. Na perspectiva de Lazarus e Folkman (1984, citado por Carlotto, 2013, p.52), essas estratégias de enfrentamento ou simplesmente coping referem-se aos recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados pelos indivíduos na tentativa de lidar com as situações estressoras.

No entender deste autor, no âmbito académico e institucional, dificuldades relacionadas ao novo ritmo de estudo, ao sistema de avaliação e as regras burocráticas da universidade podem se constituir em importantes estressores para os universitários. Nesta senda, e de acordo com Almeida e Soares (2003, p.57) disseram que:

da mesma forma, aspectos pessoais e vocacionais como o desenvolvimento de uma identidade profissional e o comprometimento com a formação académica representarão importantes desafios para os estudantes. Além desses elementos, questões relacionadas à dimensão social, como os novos padrões de relacionamento com a família, professores, colegas e figuras de autoridade também podem interferir no processo de adaptação ao ensino superior.

Compreende-se que vários factores poderão certamente influenciar no processo de adaptação do estudante ao ambiente universitário, dentre eles, os autores fazem menção a dimensão social dos mesmos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pode-se dizer que o coping se considera como um leque de medidas nas quais os indivíduos recorrem para fazer frente a uma solicitação externa ou interna avaliada como constrangedora. As estratégias focalizadas no problema e as estratégias postas no controlo das emoções se denominam como estratégias de coping muito usadas pelos discentes do ensino superior no ISCED-Luanda-Angola. Concluímos que as estratégias disfuncionais não são muito eficazes para os discentes do ensino superior no ISCED-Luanda- Angola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P., SOARES, F. Estratégias de coping em estudantes na Faculdade de Medicina. **Jornal Académico de Ciências Médicas**: JACM, v.18, n.º 3, 57, 2003.
- BERZUINI, G. A., RODRIGUES, A. ACKEL, T-F, CÁSSIA, M. de. Estresse percebido e estratégias de coping em estudantes de psicologia concluintes: um estudo correlacional. XIII Encontro de Iniciação Científica do Centro Universitário Barão de Mauá, v. n.º 13, publicado no **Boletim de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá**, 1-6, 2020.
- CARLOTTO, R. C. **Adaptação Académica e Coping em Estudantes Universitários**. Dissertação de Mestrado, Santa Catarina: Universidade Federal, de Santa Maria, 2013.
- LAZARUS, R. S e COHEN, J. B. **Estresse ambiental**. Nova York: Plenum, 1977.
- NGOLA, N. F.. **Estudo sobre o Stress nos alunos da escola do I.º ciclo do Ensino Secundário n.º: 2003-**“14 de Abril-Puniv Kilamba. Trabalho de Fim de Curso, Luanda: ISCED-Luanda, 2018.
- RAMOS SÓNIA, F. P., ENUMOLELY, R. F. e PAULA, M. P. de Teoria motivacional do coping: uma proposta desenvolvimentista de análise do enfrentamento do estresse. **Estudos de Psicologia** | Campinas | 32(2) | 269-279, 2015.
- SERRA, A. V. (2011). O stress na vida de todos os dias. Coimbra, 3.º ed.. **Revista aumentada**, v.2, n.5, p.41
- SILVA, T. R. M. da. **O Stresse, Síndrome de Burnout e Estratégias de Coping em Estudantes Trabalhadores e Não Trabalhadores**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, 2016.



Maria do Carmo Miguel Dumba

Licenciada no Ensino da Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação ISCED - Luanda - Angola.



Fineza Nsoma Bunga Kipemba

Licenciada no Ensino da Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação ISCED - Luanda - Angola.

MÉTODO MONTESSORI: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO SEU APRENDIZADO

NEIDE BENEDITA DE MORAES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal o estudo do desenvolvimento infantil através do método montessoriano, em que o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil baseia-se na observação do comportamento infantil e suas particularidades classificadas conforme a idade da criança, bem como a aquisição de valores sociais desenvolvidos na Educação Infantil. A metodologia montessoriana destaca o brincar como instrumento que favorece o desenvolvimento integral da criança. Montessori demonstra através de sua metodologia aplicada à educação infantil, os benefícios adquiridos através da ludicidade e agrupamento da criança por idade. Tal metodologia, se adotada na educação infantil, e pode comprovar a eficácia do método montessoriano, em que a criança é estimulada a explorar o ambiente que a rodeia, utilizando-se da curiosidade própria da infância para entender o funcionamento da sociedade em que está inserida.

Palavras-chave: Aprendizagens. Desenvolvimento Integral. Fases. Metodologia montessoriana. Períodos.

INTRODUÇÃO

O método Montessori foi criado por Maria Montessori (1870-1952), italiana, mulher à frente do seu tempo, uma das primeiras mulheres a se formar em medicina na Itália, também estudou biologia, psicologia e filosofia.

Montessori criou seu método quando teve a oportunidade de trabalhar na escola "A Casa dei Bambini", num bairro pobre na cidade de Lorenzo, em Roma. Nessa escola, em uma sala com mais de 60 crianças, experimentou e provou sua tese, que tem a premissa de que existe na criança uma orientação inata para o aprendizado, basta que ela esteja em um ambiente adequado e com um adulto preparado para ensiná-la.

Este estudo tem como objetivo explorar o método montessoriano, assim como apresentar materiais utilizados nesta prática. Trazendo a reflexão sobre a importância de dar às crianças, desde os seus primeiros meses de vida, a liberdade e a autonomia para que o seu desenvolvimento ocorra de maneira completa e saudável, e que a criança, não o adulto, deve ser protagonista do seu aprendizado.

APRESENTAÇÃO DO TEMA

Maria Montessori conheceu amplamente o comportamento infantil, estudou, observou e comprovou que a criança tem a capacidade inata para aprendê-lo, basta que tenha o direcionamento adequado

Sendo assim, é importante deixar que a criança se torne protagonista do seu aprendizado, e que o adulto seja aquele que apenas observa e auxilia, dando-lhe as ferramentas necessárias para que o seu desenvolvimento se dê de maneira completa e saudável.

Atualmente é muito comum assistirmos nas salas de educação infantil, uma vasta quantidade de crianças agitadas e com uma gama de conteúdo. Na maioria das vezes, esses conteúdos são passados apenas para cumprir o planejamento escolar, muitas vezes, sem que essas turmas estejam preparadas para recebê-los.

Assim vai acontecendo sucessivamente, até que esses alunos chegam nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda mais agitadas e com pouquíssimo preparo para o que vem a seguir: a alfabetização. Um momento cheio de descobertas, mas que muitas vezes ocorre de forma turbulenta e cheia de cobranças e respostas prontas. Repetindo então, o processo que ocorreu na educação infantil.

Dessa forma, essas crianças crescem cada vez mais dependentes de outras pessoas, perdendo a sua autonomia e habilidade inata que tem em aprender, se tornando adultos muitas vezes despreparados para a vida profissional.

Analisar como ocorre o processo de aprendizagem dentro da metodologia de Montessori. Verificar se as crianças que estão em um ambiente montessoriano são mais autônomas e independentes. Entender como as ferramentas do método Montessori aguçam a curiosidade e habilidade em aprender das crianças.

DEFINIÇÃO DE CRIANÇA POR MARIA MONTESSORI

Para Maria Montessori a criança não é um ser vazio em que cabe ao adulto ensinar o que é certo, errado e inserir conteúdo. Para ela “é o espírito da criança que poderá determinar o verdadeiro progresso humano e, talvez, o início de uma nova civilização” (MONTESSORI, 1990, p.18). Na concepção de Montessori, a criança é um ser que aprende por excelência e deve ser reconhecida como tal. Todo seu método se baseou nisso e trouxe descobertas que foram de grande importância para a educação e desenvolvimento infantil.

Para Maria Montessori, “o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados”. Em seu método de ensino a criança é livre, mas livre apenas para escolher os objetivos sobre os quais possa agir. Por isso, Montessori criou materiais didáticos simples e muito atraentes, projetados especialmente para provocar o raciocínio e auxiliar em todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem, tornando todo o processo muito mais rico e interessante. (MACHADO, 1986).

Em seu livro “A criança”, Montessori descreveu que o adulto não enxerga a criança em sua totalidade, pensa estar cuidando, ensinando e protegendo, mas em uma atitude inconsciente anula a sua personalidade convencido de que está dando amor e proteção.

Em todo o seu trabalho com as crianças, Montessori observou e provou que é preciso que tanto as escolas como as famílias, entendam que desde o seu nascimento, as crianças são grandes observadoras, estão sempre curiosas e em busca do conhecimento.

No livro *Mente Absorvente*, Montessori mostrou que cada criança tem a capacidade de pesquisar e compreender o seu ambiente e de selecionar o que está ao seu alcance naquele momento, de acordo com a sua faixa etária.

Como exemplo, cita que uma criança que trabalhou bastante com as mãos, seja na terra, argila ou com tintas desenvolveu sua coordenação motora fina e grossa e será uma melhor leitora do que aquela que não teve essas experiências. De forma que uma criança que prefere brincar na terra, construir castelos de areia a decorar letras e formas do alfabeto está seguindo a sua própria intuição para o aprendizado, ao invés daquela que é imposta pelo adulto.

Ainda em *Mente Absorvente* a autora traz informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança de zero a seis anos, que nesse período tem um grande poder de observação e absorção de diversos estímulos ao seu redor, estímulos esses que constroem o homem.

Faz-se necessário entender que a criança é um ser livre, assim como os outros seres da natureza e que precisa permanecer em liberdade para aprender. Não cabe ao adulto moldá-la para que ela cresça e seja igual a ele, este adulto deve sim estar ao seu lado, mas como um norteador que irá auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento.

Segundo a autora, o segredo está em observar a criança, entender como ela aprende e o que a impulsiona, é preciso que o adulto esteja preparado para conhecer cada fase do desenvolvimento infantil, sendo assim um facilitador no processo de aprendizado, deixando a criança livre para seguir nesse caminho de descobertas.

RIAL SENSÍVEIS E O ADULTO PREPARADO

No livro, “A Criança” Maria Montessori explica que os períodos sensíveis são momentos de extrema sensibilidade a qual todas as crianças passam. Durante esses períodos, que são passageiros, a criança é como uma esponja que tem a grande capacidade de aprender e adquirir novas características. Após este período de aprendizado a sensibilidade em questão cessa e então surgem outras novas, e desta forma o aprendizado vai se construindo.

A sensibilidade produzida pelos períodos sensíveis são momentos que constroem a inteligência da criança e é isso que faz com que os pequenos se comuniquem de maneira tão intensa com o mundo exterior.

Cada descoberta é uma vitória, o cansaço e desinteresse só surgem após o período sensível estiver completo e então surgem novos interesses guiados por novos períodos e assim se dá o desenvolvimento infantil, de conquista em conquista em uma evolução repleta de vitórias, que são almeçadas e conquistadas pelo esforço, trabalho e observação. (MONTESSORI, 1991, p.30)

Ainda, explica a autora no livro “A criança” que se durante determinado período sensível, a criança não tiver a oportunidade de explorá-lo, toda essa capacidade natural de aprendizado se perde, sendo muito difícil recuperá-la.

Muitas vezes se percebe bebês e crianças agitadas e incomodadas em determinadas situações, em que ninguém consegue entender o motivo, então rotula-se esse comportamento como “capricho”, mas se for possível explorar a fundo o motivo dessa agitação, logo pode-se descobrir que essa criança está em determinado período sensível e não está conseguindo explorá-lo, é muito comum adultos fazerem isso, ao tirar objetos das mãos de seus filhos ou alunos, mal sabem eles que tais objetos são chaves para inúmeras descobertas.

Por não conseguir vivenciar com totalidade cada um de seus períodos sensíveis a criança pode apresentar dificuldades para viver determinadas situações na vida adulta, muitas vezes a timidez, a insegurança e outras características, se dão por esse motivo. Por isso, é preciso observar e deixá-las viver com excelência cada um de seus períodos sensíveis. No livro, “A criança, Maria Montessori descreve cada um desses períodos e a sua importância.

ORDEM

Este é um dos períodos sensíveis mais importantes e mais misteriosos, que torna a criança extremamente sensível à ordem, de acordo com Montessori no livro A criança, este é o momento em que as crianças, já em seus primeiros anos de vida sentem a necessidade de estar em um local tranquilo e em ordem.

Muitas vezes não se percebe que o caos gerado no ambiente por adultos ou por crianças maiores pode gerar uma grande confusão e irritação nos pequenos, este é um período de curta duração, mas que deve ter total atenção daqueles que cercam a criança.

Todo professor, mãe ou pai deve saber que a criança gosta do ambiente organizado e silencioso. Ainda não sabem organizar seu espaço, por isso precisam de ajuda, precisam de silêncio, músicas calmas e vozes baixas, amam trabalhar e constantemente vão se interessar por materiais de acordo com sua fase de desenvolvimento, por isso, é preciso estar constantemente atento ao que lhe prende a atenção.

Ao levar isso em o adulto perceberá o quanto a criança pode aprender em liberdade e se tornar cada vez mais independente.

MOVIMENTO

Este é o período em que a criança passa a conhecer os seus movimentos, a começar pelas mãos, logo nos primeiros meses de vida ao tentar pegar os móveis acima do berço, com o passar dos meses começam a sentar, engatinhar e ter maior controle sobre o seu corpo. Durante este período atividades com caixas sensoriais, bolas, peças de encaixar, atividade de pinçar objetos pequenos com os dedos são de grande importância para o seu desenvolvimento.

LINGUAGEM

Este é o período em que a criança aprende a falar, segundo Montessori ele se inicia já na barriga da mãe e é a voz dela que o bebê reconhece ao nascer. Até os quatro meses as crianças são capazes de absorver qualquer idioma que é falado ao seu redor e conforme vai crescendo começa a balbuciar alguns sons. Ao completar um ano começa a falar poucas palavras inseridas em seu cotidiano.

Aos dois anos é quando ela realmente vai aprender mais palavras e aumentar o seu vocabulário e até os quatro anos já estará falando tudo e reconhecendo o nome de quase tudo ao seu redor.

Nessa fase é importante conversar de forma clara com as crianças, ler livros, não falar com voz de bebê ou tons agudos pois tudo isso dificulta no seu processo de aquisição de linguagem.

DETALHES

Montessori explica em sua obra, que este é o período em que a criança está sempre atenta a objetos pequenos, tentando reforçar o movimento de suas mãos ao pegar algo pequeno e a sua visão, quando monta um quebra-cabeça, por exemplo, faz isso diversas vezes tentando encaixar uma peça sem destruir o restante que já montou ou força sua visão para procurar outra peça. Nesse período cada imagem, peça e sensação são de grande importância para o desenvolvimento dos pequenos.

Os períodos sensíveis não têm uma ordem para acontecer, o importante é que o adulto esteja devidamente preparado para ajudar a criança a vivenciar com amplitude cada uma dessas fases e que esteja preparado para incentivar a busca da criança para os novos desafios e conhecimentos que estão por vir.

Embora não tenha uma ordem certa para acontecer, Montessori explica que os períodos sensíveis ocorrem em determinadas faixas etárias. Por tanto, é preciso que o educador montessoriano esteja apto a perceber que algumas situações estão diretamente ligadas com a idade da criança.

De acordo com informações da Organização Montessori do Brasil, sobre capacitação de professores montessorianos, o adulto preparado deve ter a seguinte preparação de acordo com as seguintes faixas etárias:

As crianças de zero a três anos, alcançam a compreensão do “eu”, conquistam o domínio do corpo, percebem os seus pensamentos e emoções. O educador deste ciclo deve estar preparado para identificar o desenvolvimento da criança em cinco domínios:

- **Cognitivo:** capacidade da criança de pensar, perceber e compreender o que acontece ao seu redor
- Linguagem:** capacidade da criança de se comunicar por meio de expressões, sons e palavras;
- **Motor:** capacidade da criança de controlar o seu corpo no espaço, equilíbrio, coordenação motora, lateralidade, desenvolvimento muscular, força, velocidade. E o domínio que a criança possui de suas mãos desenho, escrita, recorte, costura, manipulação de objetos pequenos, entre outros;
- **Sensorial:** capacidade da criança de usar os sentidos da visão, audição, olfato, tato, paladar para reconhecer e compreender melhor o meio que a circunda;
- **Socioemocional:** capacidade da criança de conscientizar-se, pouco a pouco, de suas emoções e de se relacionar com outras pessoas criando laços de afetividade e empatia.

É muito provável que tais alusões, quase intuições proféticas, refletissem as impressões suscitadas pela ciência que, na última década do século anterior, mostrara a criança sofredora, mortalmente atacada por moléstias infecciosas – dez vezes mais que os adultos – e revelara a criança vítima da tortura da escola. Ninguém, porém, foi capaz de prever que a criança guardasse em si própria um segredo vital que poderia desvendar os mistérios da alma humana, que trouxesse dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais. Este ponto de vista poderá transformar-se no alicerce de uma nova ciência que se dedique a pesquisar a infância, cuja influência poderá fazer-se sentir em toda a vida social do homem. (MONTESSORI, s.d, p.16)

O Educador, portanto, pode ser capacitado para observar o desenvolvimento de cada criança, para identificar seus interesses e preferências, para estimular o desenvolvimento das inteligências que apresentam mais dificuldade de exercitar e para preparar a criança para os próximos ciclos de aprendizado que ela enfrentará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a estruturação desta pesquisa, que traz como tema, as teorias dos métodos montessorianos notou-se que o professor precisa ter total conhecimento sobre os métodos que vai utilizar em sala de aula, observar e intervir no momento necessário, garantindo assim o alcance dos objetivos propostos para determinada atividade.

A visão montessoriana destaca que a criança, determinadas características ligadas à sua faixa etária e traços pessoais que devem ser levados em consideração durante o processo de aprendizagem, esta visão aplicada hoje ao modelo de Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento global da criança e direciona o educador a práticas mais eficientes em relação a este processo.

Destacou-se na pesquisa realizada neste trabalho que o método Montessori, contribuiu efetivamente para a educação infantil, através dos materiais sugeridos que proporcionam o desenvolvimento cognitivo da criança sempre observando sua individualidade.

Os materiais utilizados no método promovem a internalização dos conhecimentos adquiridos através da autonomia e assimilação individual de cada criança, favorecendo a acomodação dos conceitos aprendidos durante o processo de aprendizagem.

Conclui-se, portanto através das próprias palavras de Montessori (2012, portal da educação), que “[...] a infância constitui o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor”, assim é notável que através da curiosidade própria da infância é que se adquire os primeiros conceitos de aprendizagem e nota-se através desse processo o desenvolvimento da criança.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSQUETS, Pujol Jordi Monés; VALLET, Maite. Maria Montessori. In: SEBARROJA, James Carbonell, (Org). **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- EDUCAÇÃO, Portal da. **A aprendizagem Montessoriana**. Portal Educação. Campo Grande: Portal Educação, 2012.
- MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. 3ªed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- MONTESSORI, Maria. **A criança**. Círculo do Livro: 1990
- MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**, Portugal: 1971.



Neide Benedita de Moraes

Graduada em Licenciatura Plena para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UNESP; Pós Graduada em Educação Ambiental pela Universidade Católica Paulista; Bacharel em Direito pela Universidade São Francisco; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

A top-down view of a desk with various items: a white tablet with a black screen, a clear glass jar filled with copper paper clips, a few loose paper clips and buttons scattered on the surface, a white pen, a copper pen, and a white notebook with a marble pattern and the word 'JOURNAL' visible. The text is centered in a white box.

**NÃO CUSTA NADA
HOMENAGEAR
UM PROFESSOR/A
ESPECIAL**

Envie sua homenagem com algumas fotos para:
primeiraevolucao@gmail.com

O ENSINO DA ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSINALVA DE SOUZA LEMES

RESUMO

O presente artigo busca refletir as contribuições da arte para o desenvolvimento do estudante, em especial no Ensino Fundamental I, já que o estudante aprende interagindo com as outras pessoas e com o meio ambiente. O método utilizado para esta pesquisa foi qualitativo, justificada pela reflexão sobre as contribuições da disciplina em relação à aprendizagem, tal como uma análise de diferentes construções tendo a arte como referência a partir das diferentes linguagens que moldam a expressão e a criatividade dos estudantes. Os resultados encontrados demonstraram que a arte é de suma importância nesta etapa escolar a fim de desenvolver habilidades cognitivas nos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagens. Desenvolvimento. Educação. Expressão Artística. Habilidades.

INTRODUÇÃO

Discute-se a Arte-educação como ferramenta necessária para a formação da aprendizagem e do ensino. A ideia é trabalhar de forma conjunta uma nova compreensão das aulas de arte, eliminando alguns conceitos errôneos sobre a disciplina, uma vez que utilizada de forma correta, têm uma forte capacidade de ensino e é responsável por fornecer aos estudantes oportunidades de expressar e exercitar ideias:

No dia a dia, as pessoas buscam cada dia mais o imediatismo e a praticidade, e neste caso, as pessoas descobrem que por falta de conhecimento ou tempo e no âmbito escolar, a arte acaba não ocupando o espaço necessário. O sistema atual é capitalista, a sociedade contemporânea requer certas atitudes a fim de ser capaz de acompanhar os eventos atuais e imutáveis do mercado de trabalho.

No caso da Educação, as escolas têm a possibilidade de desenvolver múltiplas competências e habilidades a partir da arte, das ciências, da matemática e de outras condições necessárias ao desenvolvimento social. Assim, a integração de diferentes conhecimentos relacionados à arte, assim como os objetos de conhecimento e a diversas metodologias de ensino, que trazem possibilidades a serem desenvolvidas com os estudantes.

Diante deste cenário, este artigo foi desenvolvido com base no método de revisão bibliográfica proveniente da visão de diferentes autores. Tem-se como objetivo geral valorizar o ensino de arte como uma organização que visa desenvolver a criticidade, criatividade e competência humana e como objetivos específicos discutir a importância do desenvolvimento e da aprendizagem junto aos estudantes dos anos iniciais da Educação Básica.

DOCUMENTOS RELACIONADOS AO ENSINO DE ARTE

Os documentos norteadores criados nas últimas décadas puderam enriquecer a experiência dos estudantes com conhecimentos artísticos e estéticos trabalhando para aprimorar a percepção, e isso acontece quando orientadas a observar, tocar, perceber brevemente os objetos e a natureza ao seu redor:

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações,

muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 49).

Os estudantes estão constantemente criando, experimentando e interagindo de maneira implícita através da arte. É de suma importância compartilhar com os colegas para que possam discernir e observar características relacionadas ao processo criativo. Na fase da educação infantil, por exemplo, atividades artísticas com ricas possibilidades contribuem para o seu desenvolvimento, pois, fornecem diversos objetos para serem manipulados, além da espontaneidade que surge no brincar ou por intermédio de sugestões.

A dança, a pintura, o teatro e o desenho, dentre outras atividades, fazem com que os estudantes se expressem por intermédio da arte, se comunicando e mudando suas vidas, enquanto potenciais criadores, que a partir das diferentes linguagens, cria-se cultura (PIRES, 2009).

O professor deve proporcionar ao estudante oportunidades de expressão pessoal espontânea, mas, é importante contextualizar a atividade e os benefícios que resultam para o desenvolvimento do mesmo. Deve-se procurar oferecer atividades artísticas criando símbolos que expressam sentimentos, e daí a importância de se planejar, direcionar e avaliar as atividades, onde o docente deve observar atentamente e de forma sensível que busca novos recursos e técnicas para explorar as artes na aula e assim contribuir para desenvolver os estudantes:

É necessário que o professor seja um "estudante" fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes (IAVELBERG, 2003, p. 12).

A exposição a diversas formas de arte oferece aos estudantes oportunidades de explorar, conhecer, brincar e desenvolver transformações que promovam uma conexão com a realidade e ajuda a aumentar a compreensão dos mesmos e o mundo em que se encontram, vivenciando fantasia e realidade. Compreender a arte como experimentação e brincadeira, é de suma importância, no qual os estudantes podem desenvolver um exame individual das construções.

Por intermédio das atividades artísticas, o estudante desenvolve sentimentos, autoestima, representação, análise, avaliação e interpretação do simbólico, como também habilidades específicas no campo da arte. Na educação infantil, no caso das crianças, elas exploram muito seus sentidos, pois, estão na fase concreta em que enriquece suas experiências. Uma vez estimuladas as habilidades nesse momento em específico, facilita o ensino e aprendizagem no ensino fundamental I, à medida que a imaginação e a percepção vão sendo desenvolvidas, o que facilita a compreensão das demais áreas de conhecimento.

A arte é essencial durante o ensino fundamental I, pois, representa as experiências do indivíduo; assim, para ser aplicada como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, o professor precisa ter um olhar sensível, uma situação indispensável no cotidiano escolar.

Ele deve estar ciente de seu papel em relação ao desenvolvimento, assim, como quanto ao ensino da arte deve estar atrelado aos interesses, ao que eles aprendem, pois, serão autores da sua própria história, transformando suas vidas, dando sentido a algo que é considerado muitas vezes incompreensível e essa prática se transforma em ferramenta educacional que vai ajudar a construir essa história (AZEVEDO, 2000).

Martins (2003) defende o ensino de arte relacionando cultura e desenvolvimento humano:

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte (MARTINS, 2003, p. 57).

Nos dias atuais, o ensino de Arte abrange quatro modalidades voltadas para o ensino fundamental I que são as artes visuais, a música, a dança e o teatro, necessitando de formação específica por parte dos docentes que lecionam na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma espécie de documento norteador, que traz o ensino de arte vinculado a área de linguagens, após inúmeras discussões referentes a disciplina, bem

como suas divisões que mudam de acordo com as linhas de pensamento existentes (PIMENTEL e MAGALHÃES, 2018).

Ainda, segundo o pesquisador, a integração de diferentes conhecimentos na disciplina, assim como os objetos de conhecimento, as tecnologias e as novas metodologias de ensino, podem trazer possibilidades que devem ser desenvolvidas com os estudantes:

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e criativa sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação. [...] A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017, p.195).

A BNCC traz a possibilidade de aproximar o ensino de arte ao referencial proposto nas escolas, tendo como objetivo: “apontar aquilo que qualquer estudante em todo território brasileiro precisa aprender desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio” (BRASIL, 2015, s/p.).

Assim, o documento traz novas possibilidades de ensino, possibilitando uma maior consistência e questionando quanto aos modelos prontos de ensino:

Nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação de a recreação dos saberes artísticos e culturais (BRASIL, 2017, p. 234).

Desta forma, o ensino de Arte precisa levar em consideração o desdobramento de múltiplas linguagens, articulando de forma inerente e síncrona a singularidade da disciplina (BRASIL, 2017).

A Base Nacional traz vivências e experiências artísticas como as que envolvem a prática social, possibilitando aos estudantes o protagonismo e o poder de desenvolver a criatividade. O documento discute ainda, o compartilhamento de aprendizagens e produções, tornando o estudante protagonista do seu próprio conhecimento, fazendo o estudante se desenvolver através de diferentes eventos artísticos e culturais, a participação em projetos, incluindo o tema reciclagem, seja dentro da escola, ou seja, fora dela (BRASIL, 2017).

Pode-se inclusive, por exemplo, trabalhar com o meio ambiente a partir de atividades junto aos estudantes no ensino fundamental I, a partir do uso de materiais recicláveis, podendo se tornar uma boa alternativa. Compreende que no fazer artístico, os estudantes têm a possibilidade de criar, desenvolver, experimentar e aprender a partir dos processos artísticos que lhes são oferecidos.

Pensando no estudante e no processo de aprendizagem, ele possui o mesmo espírito do artista, pois, ambos entram facilmente na imaginação e das aparências, fantasiando sobre quase tudo. Ele e o artista percebem as situações ao seu redor de uma maneira diferente, pois, podem redesenhar o mundo através de suas definições sensíveis únicas de percepção. Portanto, a educação deve deixar fluir a sua liberdade de expressão. Assim, é necessário trabalhar em um universo lúdico e mágico para produzir processos de aprendizagem significativos e não apenas reproduzir algo acabado (AZEVEDO, 2000).

É preciso que a proposta curricular garanta experiências que explorarão os conhecimentos de si e do mundo através de experiências físicas, expressivas e sensoriais que respeitem o ritmo de cada estudante. Deve-se oferecer a oportunidade de aprofundar as diferentes linguagens, seja verbalmente, artisticamente, musicalmente ou dramaticamente.

Cabe, portanto, ao docente desenvolver propostas integrando diferentes experiências. Por meio desses conceitos, o estudante adquire conhecimentos do mundo e do que a disciplina tem a transmitir, permitindo-lhe explorar sons, cores, gestos, texturas, sensações e percepções diferentes.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA OS ESTUDANTES

A humanidade se expressa por meio da arte, usando a imaginação. Isso muitas vezes não acontece nas escolas, pois, observa-se atividades que não desenvolvem o pensamento crítico e o raciocínio dos estudantes, entendendo a educação como um processo já acabado: “A escola hoje é caracterizada pela

imposição de verdades prontas às quais os alunos devem se submeter” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 72).

Na disciplina de arte, os estudantes têm a liberdade de se expressar em todas as suas etapas e de desenvolver seu significado em relação à cultura em que vivem. Portanto, a educação em arte, não se trata do produto final alcançado e nem a produção de obras de arte (DUARTE JÚNIOR, 2012).

A escola como espaço educacional muitas vezes é o único local para essa educação, principalmente em comunidades economicamente desfavorecidas. Se esse cenário for ampliado, contribuirá para sistematizar o conhecimento da arte, pois o seu ensino, por meio de seus conteúdos cria métodos visando que esta matéria se torne um meio de reflexão, compreensão da realidade e conhecimento do meio ambiente:

A arte é uma representação da realidade, é um meio de compreender fatos históricos, tornando-se um objeto socialmente construído. Ela deve ser inserida no ambiente educacional a fim de torná-la conhecimento escolar. O entendimento da arte na sala de aula deve fornecer subsídios para que o educando compreenda a arte como comunicação, sendo um meio pelo qual o homem mostra ao mundo a sua aspiração, inspiração inquietude e ousadia expostas às contingências da realidade; tornando-se necessário, desta forma, despertar nos alunos e futuros professores a necessidade que a manifestação artística possa e deva ser fruto da reflexão (BARROS e GASPARI, 2007, p. 2).

Há a necessidade de possibilitar que os estudantes compreendam a matéria como criação humana refletindo assim a sua realidade de vida. O ambiente escolar e de suma importância no estímulo ao aprendizado com acesso às obras, lhes oferecendo conhecimento de obras e seus contextos, culturas diferentes e formas de expressão, cabe ao docente criar metodologia para que o estudante entenda o mundo em que vive os colocando em vários contextos socioculturais (ALVES, 2008).

Ainda, segundo Vygotsky (2001) ensinar Arte apresenta seu aspecto contraditório e paradoxal, afirmando que uma obra encerra de forma ininterrupta uma contradição emocional, vivenciada por uma série de sentimentos opostos entre si provocando assim um “curto-circuito”.

Porém, ainda não se está nem na metade do caminho para que o ensino tenha sentido realmente e resulte no conhecimento das artes. É necessário fazer o planejamento reverso das metodologias utilizadas, pois, é importante pensar no processo de criar seja através de pinturas, desenhos, saberes e elementos da arte:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo de contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (BARBOSA, 2003, p. 18).

É preciso que as aulas de arte criem situações significativas para se tornar uma forma de refletir sobre a realidade, onde o pensamento crítico deve ser construído em conjunto com a ação. Para isso, a pesquisa, a observação de obras e a discussão quanto a produção e a manifestação artística se torna fundamental:

Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em fruição, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que a professora tenha uma base teórica, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus/suas alunas quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos (PIMENTEL E MAGALHÃES, 2018, p. 24).

Portanto, é fundamental que as aulas de arte levem em consideração aspectos relacionados ao trabalho dos estudantes, técnicas e processos, a valorização e contextualização do local onde o trabalho acontece em seu espaço e tempo, relacionados com a vida cotidiana.

Barbosa (2003) trouxe a abordagem triangular que inclui a contextualização do trabalho, a criação, a discussão e contemplação da arte. Ou seja, não está sendo dito que a técnica deve ser esquecida, mas, é fundamental que o estudante as conheça para melhorar ainda mais as suas produções, uma vez

que a técnica por si só não traz sentido ao conhecimento da arte.

A arte abre oportunidades para construir e despertar um aprendizado importante no desenvolvimento intelectual e criativo, e desta forma, as mesmas podem potencializar a capacidade de comunicação e entendimento de mundo, além de contribuir fornecendo conhecimentos necessários para a vida em sociedade, desenvolvendo o pensamento crítico e aguçando a reflexão dos estudantes, na ocasião em que se engajam para observar e compartilhem suas percepções e sensações.

Assim, o conceito de ensino da arte tem se destacado como a diretriz mais adequada para o processo de ensino da arte contemporânea, pois, contribui para o desenvolvimento, estimula a capacidade de reconhecer e ampliar seu potencial cognitivo e pensar o mundo de forma diferente:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise de arte estariam se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2001, p. 35).

Ainda:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: a criança desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2000, p. 19).

A escola deve desenvolver propostas que tenham uma função transformadora em que os estudantes possam exercer sua cidadania e se engajar como participantes e construtores de seus próprios caminhos. Assim, a arte fará parte da sua vida e terá sentido, tornar-se-á instrumento de reflexão, deixará de ser incompreensível e afastada da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano costuma utilizar as linguagens artísticas para expressar seus sentimentos e compreensões sobre a vida social, além de se apropriar da natureza a sua volta.

A arte faz com que os estudantes compreendam a interação do homem com o mundo e a natureza, entendendo também que ele é o principal agente de mudanças. Na escola, percebe-se a importância das linguagens artísticas, em especial no Ensino Fundamental I, e compreendendo conseqüentemente toda a Educação Básica, o que possibilitará indivíduos mais conscientes quando adultos.

Assim, o ensino de arte se torna fundamental, pois, é por meio da apreciação, da discussão, da reflexão e do fazer arte, que além de se alfabetizarem, artisticamente, ainda possibilita a leitura de diferentes códigos culturais.

Por fim, a arte desenvolve a percepção e a imaginação, aprendendo a realidade do meio ambiente, desenvolvendo a criticidade de forma a contribuir com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, B.P. **Infância e descoberta**: conhecendo a linguagem da arte, indo de encontro aos estereótipos. 2008. Disponível em: <http://narrativasludicasdainfancia.blogspot.com/2013/09/infancia-e-descoberta-conhecendo.html#.YvIKiX3MidU>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- AZEVEDO, F.A.G. de. **Arte**: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. Recife, 2000.
- BARBOSA, A.M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROS, G. de A.; GASPARIN, J.L. **As novas exigências histórico-educacionais do ensino de artes na contemporaneidade**. UEM. 2007. Disponível em: <https://silo.tips/download/as-novas-exigencias-historico-educacionais-do-ensino-de-artes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - apresentação. Agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wJBbHDC5jJg>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. **Caracterização da área de arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.

DUARTE JÚNIOR, J.F. **Por que arte-educação?** - 22ª ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012. 87p. (Coleção Ágere).

FERRAZ, M.H.T.; FUSARI, M.F.R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, M.C. Conceitos e terminologia - Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

PIMENTEL, L.G.; MAGALHÃES, A.D.T.V. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? 225 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: . Acesso em: 10 ago. 2022.

PIRES, E. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Rosinalva de Souza Lemes

Graduada em Pedagogia; Pós graduada em Psicopedagogia; Docência do Ensino Superior; Formação e Profissão Docente. Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

NEUROCIÊNCIA, PSICOMOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

TATIANE PAVÃO ONGARO BORGES

RESUMO

Compreender como se desenvolve não só o processo de aprendizagem na criança, mas também quanto a aquisição ou aparição de determinados comportamentos sensório-motor, é uma tarefa que através dos quais estudos realizados aqui, será justificada pela necessidade de embasamento teórico-científico dos aspectos que norteiam a psicomotricidade e a neurociência, para que se constate uma melhora nas interpretações das ações psicopedagógicas. As ideias expressas neste trabalho facilitarão também o estudo dos benefícios da psicomotricidade numa intersecção com a Neurociência, numa considerável relevância teórica, a partir da investigação, conhecimento e aprofundamento do assunto e consequentemente numa análise crítica, os profissionais e os futuros psicopedagogos poderão possivelmente gerar estímulos, para o surgimento de uma nova mentalidade de pesquisa e atuação, e dessa maneira enfatizar a necessidade de se conhecer a criança em seu processo de desenvolvimento, em relação ao contexto sociocultural em que está inserida. Será apresentado neste trabalho o avanço nas parcerias multidisciplinares, como subsídios para fornecer às práticas profissionais do psicopedagogo, que com um novo olhar, pode desempenhar papel pró-ativo tanto nos níveis institucional - trabalhando com profissionais da educação para que despertem para observação e novas estratégias - como clínico, atendendo os pacientes que se encontrem em dificuldade escolar, mas que podem ser sanadas, a partir de uma nova visão de como acontece o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor e de que maneira adquire novas habilidades cerebrais. A função do cérebro é otimizar comportamentos, usando informações recebidas com eficiência. Para isso a neurociência traz o conhecimento de que neurônios, possibilitam a espécie humana na comunicação, consciência de si e no aprendizado.

Palavras-chaves: Ação. Aprendizagens. Desenvolvimento. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

No transcorrer deste trabalho, será feito levantamentos de referências bibliográficas, cujos os estudos teóricos apresentarão a fundamentação entre diferença dos conceitos de motricidade e psicomotricidade, e os elementos básicos que compõem a psicomotricidade e que contribuem para o desenvolvimento da escrita, da leitura e da matemática. (numa interação entre as duas áreas). Será abordado também um breve histórico da psicomotricidade, através da sua evolução e da maneira como vem sendo abordada nos diferentes momentos históricos. Dessa maneira, esses aspectos motores diante das dificuldades escolares serão abordados e como os mesmos, tem influência no comportamento do indivíduo e devem ser observados pelos profissionais envolvidos nesse processo (educadores, psicólogos, psicopedagogos).

Embora muitos ainda não acreditam, antigas crenças sobre o uso de toda a capacidade cerebral, sobre as etiologias de determinadas doenças neurológicas, sobre limitações físicas e motoras causadas por lesões cerebrais, sobre limitações do processo de aprendizagem por conta da idade avançada, sobre as funções específicas não integradas em áreas determinadas de cada um dos hemisférios cerebrais - caíram por terra a partir das descobertas das Neurociências. E é por essa razão que, pretende-se aqui, definir sobre ela, e os mistérios que envolvem a estrutura do funcionamento do Sistema Nervoso Central e a fisiologia do cérebro, com o interesse de mostrar sua importância não só como um campo científico, mas como a principal responsável pelos pensamentos, sentimentos, dores, emoções, sonhos, movimentos e muitas outras funções mentais e físicas do ser humano, sem as quais não seria possível expressar toda sua riqueza interna e nem perceber o seu mundo externo.

E com a abordagem da relação entre a Psicomotricidade e a Neurociência, será possível reunir saberes e olhares identificando cada ser humano como um ser único, a partir de trocas entre as várias

disciplinas e áreas de estudos, que destacados aqui contribuíram quanto a ação psicopedagógica, para que o profissional tenha por exemplo, o conhecimento sobre como o ser humano (o aluno) aprende, como se comporta, como se relaciona, como se comunica e como interage com o mundo que o rodeia. Assim, com todo o conhecimento fornecido pelos estudos propostos neste trabalho, o psicopedagogo ou profissionais preocupados com o desenvolvimento integral da criança ou do adolescente poderão atuar, buscando novas estratégias que venham estimular o cérebro e o Sistema Nervoso Central, (maior responsável pela percepção do corpo em motricidade) desses sujeitos.

Hoje sabemos que, “todas as regiões do cérebro humano, funcionam permanentemente e que regiões específicas estão sempre ativas, embora em níveis diferentes a cada instante. Esse funcionamento de todas as atividades das áreas especializadas do cérebro, ocorrendo de forma integrada e associada, resulta no que somos”(HOUZEL, 2010).

A PSICOMOTRICIDADE E A MOTRICIDADE (ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES)

O Instituto Superior da Psicomotricidade e Educação e Grupo de atividades especializadas (ISPE-GAE) define a Psicomotricidade como uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. Segundo Nicola(2004, p.27) a psicomotricidade é a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”. Sendo assim, a psicomotricidade vem assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades do sujeito, ajudando de certa forma a se expandir e a se equilibrar, através do intercâmbio com o ambiente humano. E a psicomotricidade nesse sentido integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo, relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental “normal” são as manifestações puramente motoras. E essas atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo para o seu desenvolvimento integral na sociedade, pois enquanto ela explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela também percebe os meios com os quais fará parte dos seus contatos sociais.

Nas palavras de Oliveira (2001, p.34) “A psicomotricidade é um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer, para saber fazer e o poder fazer”. E define os dois componentes da palavra: “psico”, que significa os elementos do espírito sensitivo, e “motricidade” que se traduz pelo movimento, pela mudança no espaço em função do tempo e em relação a um sistema de referência. Dessa maneira, a psicomotricidade não é exclusiva de um novo método ou de uma “corrente” de pensamento, nem constitui uma técnica ou um processo, mas visa fins educativos pelo emprego do movimento humano.

Geralmente os psicomotricistas não costumam gostar do termo motricidade, pois a enxergam de maneira indissociável da psique humana. Esse termo é mais utilizado pela área da educação física, no âmbito do treinamento esportivo, ligado à coordenação motora como qualidade física, sendo interpretado de forma diferente da perspectiva da psicomotricidade. Porém em todas as áreas que enfocam ou abordam a psicomotricidade, a psique humana, nunca é deixada de lado. Então o que é necessário na verdade, é a observação do objeto de estudo sob perspectiva de cada área de conhecimento, para uma compreensão isenta de alguma poluição epistemológica ou algum preconceito científico. E a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e facilitar a abordagem global da criança.

O Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em 1981, definiu a “Educação psicomotora como educação da criança através de seu corpo e de seu movimento”. A criança é vista em sua totalidade e nas possibilidades que apresenta em relação ao meio ambiente. A Psicomotricidade tem como ponto de partida o desenvolvimento psicológico da criança, na medida em que acompanha as leis do amadurecimento do sistema nervoso através mielinização(camada de gordura e proteína que ocorre nos neurônios humanos, e que vai se desenvolvendo no organismo aos poucos, em épocas distintas).

Historicamente o termo “psicomotricidade” surgiu no início do século XIX a partir do discurso de um médico neurologista, quando foi necessário nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras, pois distúrbios da atividade gestual haviam sido descobertas da atividade prática e lesões no esquema-anátomo-clínico, já não podiam ser explicadas apenas por fenômenos patológicos. E assim as primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor, correspondem a um enfoque eminentemente neurológico. No Brasil, nas primeiras décadas do século XX tanto a psicomotricidade, como a psiquiatria infantil, a psicologia e a pedagogia foram influenciadas pela escola francesa. Em 1925 Henry Wallon, médico psicólogo, ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma

categoria de fundamentação para a construção do psiquismo. Ele relaciona o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do sujeito. Em 1947 o psiquiatra Julian de Ajuriaguerra, redefine o conceito de debilidade motora e é ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre neurológico e o psiquiátrico. Na década de 70, muitos profissionais estrangeiros eram convidados para virem ao Brasil, para formação de profissionais brasileiros. E em 1977, foram fundados o Grupo de Atividades Especializadas (GAE), responsável pela parte clínica e o Instituto Superior de psicomotricidade e Educação (ISPE), responsável na formação de profissionais em psicomotricidade que se dedicavam nas áreas da educação e saúde. Em 1980 foi fundada a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), com o objetivo de lutar pela regulamentação da profissão, unir os profissionais da psicomotricidade e contribuir para o progresso da ciência, promovendo Congressos, Encontros Científicos, Cursos, entre outros. A partir daí, começa a ser delimitada uma diferença entre postura reeducativa e uma terapêutica, já demonstrando diferenças em intervenções da psicomotricidade, e que, ao despreocupar-se da técnica instrumentalista e ao ocupar-se do corpo em sua globalidade, vai dando progressivamente, maior importância à relação, à afetividade e ao emocional, acompanhando as tendências do momento por que passava (SBP, 2003) e (ISP-GAE, 2007). Dessa maneira, é possível afirmar que a psicomotricidade tende atualmente a ser reconceitualizada, devido à quantidade de informações oriundas de uma integração transdisciplinar de áreas de saber que provavelmente se colocarão no futuro, e pelos diferentes novos olhares e abordagens que vem surgindo a todo instante dessas mais diferentes áreas. Pouco a pouco a psicomotricidade, se afirmará em diversas orientações, e muitos profissionais tanto das áreas da educação como na área da saúde terão que buscá-las para que suas atuações tenham uma maior abrangência alcançando uma situação de heterogeneidade. Profissionais de medicina (pediatria, psiquiatria, neurologia e reabilitação infantil); psicologia (evolutiva e do esporte); educação física e pedagogia (psicopedagoga, neuropsicologia); fisioterapia e fonoaudióloga poderão com características próprias, utilizar a psicomotricidade em diferentes contextos e em diferentes faixas etárias, para cuidar do sujeito no seu desenvolvimento global.

Quando se fala em motricidade e psicomotricidade, logo aparece a diferença entre as duas. E essa diferença implica as ações motoras e psicomotoras do sujeito e esse fato faz com que o movimento seja descrito como um todo. O movimento é um ato motor caracterizado por uma ação e um significado, e é considerado fator relevante no crescimento e no desenvolvimento da criança, mesmo em seus estágios mais primitivos, como a fase dos movimentos reflexos, em que esses são executados independente da nossa vontade. E tanto nos aspectos cognitivos como no sócio-afetivos, é necessário que um estímulo gere essa ação, colocando o ser humano sempre em relação a algo. Esses movimentos reflexos são involuntários e/ ou voluntários. Os involuntários são controlados, formando a base para todo o desenvolvimento motor posterior, ou seja, com esses movimentos a criança, ganha informações sobre o meio ambiente externo, reagindo ao toque, à luz e ao som. E esses movimentos imprimirão nesse corpo, sensações prazerosas ou não, as quais contribuirão para a aprendizagem futura de novos conceitos desse corpo e do mundo que o cerca. Já os movimentos voluntários, tem por objetivo realizar a satisfação dos desejos e objetivos ali impressos. São também reações a determinados estímulos, os quais podem ser escolhidos e repetidos. E que geralmente não envolvem uma única ação, sendo a maior parte psicomotores.

Portanto a motricidade é o domínio do corpo, agilidade, destreza, locomoção, faculdade de mover-se voluntariamente. Como está intimamente ligada à função motora do desenvolvimento intelectual e afetivo, a psicomotricidade tem por finalidade a relação existente entre motricidade, mente e afetividade, por meio de técnicas que envolvam a aprendizagem global da criança. Desta forma como ciência da educação, a psicomotricidade evoluiu e sua abordagem passou a ser mais globalizante, ou seja, aquela que vai além da conceituação de problemas motores, como a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal, para o domínio do equilíbrio e do tônus da postura, o controle das diversas coordenações globais segmentares, a consciência do próprio corpo, a organização do esquema corporal, uma boa estruturação espaço-temporal e uma boa orientação. Assim é possível afirmar que uma prática psicomotora envolve diferentes áreas e que uma se relaciona com a outra: comunicação e expressão, Percepção, Coordenação motora, Orientação espacial/temporal, Esquema corporal, Lateralidade, Pré-escrita, e Habilidades conceituais (matemática).

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

A comunicação e expressão estão intimamente relacionadas, pois é através delas que o sujeito aprende a expressar-se corporalmente assumindo sua identidade e se relacionando com o outro e com o mundo. A linguagem verbal é uma forma de expressar o pensamento e permite ao sujeito a socializar-se e trocar experiências com outros sujeitos. Já a comunicação não-verbal, a linguagem do corpo e da

ação são as únicas que permitem de forma verdadeira restabelecer o diálogo entre as crianças e os adultos, quando estes se encontram em dificuldades consigo mesmos.

PERCEPÇÃO

A percepção é a capacidade de reconhecer e compreender estímulos recebidos. Ela depende dos estímulos sensoriais captados pelos órgãos dos sentidos e das sensações sinestésicas interceptivas, ou seja sensações que são originárias do ambiente interno, tais como, sede, fome etc. Portanto, estimular a percepção, permite à criança registrar suas impressões, classificá-las e associá-las com outras crianças, fazendo como que ela adquira consciência de tudo o que está sob o domínio de seus sentidos, forme o seu juízo e atue segundo suas conclusões, realizando assim comparações.

COORDENAÇÃO MOTORA

Ela pode ser entendida como a união harmoniosa de movimentos, supõe a integridade e a maturação do Sistema Nervoso. E de um modo genérico, a coordenação motora significa a capacidade de integrar várias ações musculares de forma simultânea e sucessiva, de modo a produzir determinado movimento ou uma sequência deles com eficiência e economia de esforço.

ORIENTAÇÃO ESPACIAL-TEMPORAL

Como o corpo animado ou inanimado ocupa necessariamente um espaço em um dado momento, a orientação espacial - temporal, é a mais importante no processo de adaptação do sujeito.

O aspecto espacial encontra-se ligado às funções da memória, que pode ser definido como sendo a possibilidade da pessoa organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar e de movimentá-las. Está envolvido no desenvolvimento da noção de direção e de distância. Piaget estudou a evolução de espaço na criança e constatou que nos primeiros meses de vida a organização espacial é muito restrita, limitando-se ao campo visual e as suas possibilidades motoras. Mais tarde, quando a criança começa a andar, seu espaço de ação amplia-se e multiplicam-se suas possibilidades de experiência, aprendendo a deslocar-se no espaço, captar distâncias, direções e demais estruturas espaciais elementares, sempre em relação ao seu próprio corpo.

O aspecto temporal muitas vezes é bem difícil de ser adquirida pelas crianças, pois o tempo é algo abstrato, não podendo ser objetivado, mas apenas ser expressado pelo som. Assim o sujeito situa o presente, o passado e o futuro em relação ao antes e ao depois. E no movimento avalia o tempo, distinguindo o rápido do lento, o sucessivo do simultâneo.

Portanto, a Orientação espacial-temporal, corresponde à organização intelectual do meio e está ligada à consciência, à memória e às experiências vivenciadas pelo sujeito.

ESQUEMA CORPORAL

O esquema corporal está sempre em desenvolvimento, visto que inclui todas as experiências vividas pelo sujeito e que afetam seu corpo. Contudo é nos primeiros dez anos de vida (e mais intensamente até 6 e 7 anos de idade), que o sujeito perceberá fundamentalmente a imagem de seu corpo, lhe possibilitando assim a assimilação de novas experiências de movimentos. E quando isso acontece, a criança percebe o seu próprio corpo, através de todos os órgãos do sentido. E dessa maneira ela capta imagens, recebe sons, sente cheiros e sabores, dor e calor, sempre movimentando-se. Na puberdade, devido às rápidas e internas transformações orgânicas, os movimentos desordenados, desajeitados, tropeços, dificuldades com novas proporções corporais, são comuns, fatos que reflete em suas relações sociais e sua afetividade. Por isso, quanto mais rica for a experiência motora anterior desse adolescente e quanto maior forem os estímulos para utilizar suas possibilidades de movimentos, mais rápido esse adolescente superará suas dificuldades em relação a sua maturidade.

LATERALIDADE

A lateralidade está ligada ao desenvolvimento do esquema corporal. É a capacidade motora de percepção integrada nos dois lados do corpo: direito e esquerdo, e além de corresponder a aspectos neurológicos, é influenciada por alguns hábitos sociais. Alguns estudiosos concluíram que a lateralidade apresenta um fator hereditário, mas é possível citar que existe uma diferença entre lateralidade e o conhecimento que a criança tem com relação a direita e a esquerda. A lateralidade é dominância de um

lado em relação ao outro, a nível da força, de precisão e do conhecimento de esquerda e direita. O conhecimento esquerda-direita, só será possível na criança entre cinco ou seis anos de idade, quando ela terá a possibilidade de reconhecer a mão direita ou a mão esquerda de uma pessoa a sua frente. Por isso essa noção de dominância lateral, é consequência de uma acentuada e homogênea aprendizagem anterior.

PRÉ-ESCRITA

Os três fundamentos da escrita são: o domínio do gesto, a orientação espacial e temporal. Com efeito a escrita supõe: uma direção gráfica, noção de em cima e em baixo, de antes e depois, de esquerda e direita e de oblíquas e curvas. E para que a criança atinja o domínio do gesto e do instrumento, a percepção e a compreensão da imagem, é preciso que ela aprenda letras e números de forma puramente motores, para que de maneira espontânea crie, seu próprio desenho, lhe possibilitando a expressão de sua visão de mundo. E antes de ensinar a criança a dominar o lápis, é preciso afirmar os exercícios motores, através do equilíbrio entre forças musculares, flexibilidade e agilidade de cada articulação do membro superior.

HABILIDADES CONCEITUAIS

Sabe-se que a criança progride na medida do conhecimento lógico-matemático, pela coordenação das relações que anteriormente estabeleceu entre os objetos. E dessa maneira a medida em que a criança brinca com formas, quebra-cabeças, caixas ou painéis, a mesma adquire uma visão dos conceitos pré-simbólicos de tamanho, número e forma.

Portanto a psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo da relação entre pensamento e a ação, envolvendo a emoção, atende a todas as áreas que trabalham com o corpo e com a mente do ser humano.

“O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do Sistema Nervoso Central, e dessa forma a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é assim que a criança capacita o seu organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar. E manipular a situação será uma maneira eficiente da criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados a requisição. (VELASCO P, 27)”

NEUROCIÊNCIA

Neurociência é o estudo das relações entre as capacidades, habilidades, das funções (comportamento, percepção, pensamento, memória, funções motoras, cognitivas, afetivas etc), e das estruturas (Sistema nervoso) do organismo. E essa ciência neural, começou dos nossos antepassados na década de 4.000 a.c, cuja a conotação era de que o cérebro não era responsável apenas pelas emoções, mas sim pela consciência e pela alma das pessoas.

Em 460-379 A.c., o pai da medicina Hipócrates, estabeleceu que o homem deveria saber que a alegria, o prazer, o riso e a recreação, a tristeza, a melancolia, o pessimismo e as lamentações eram provenientes do cérebro. Segundo ele, as doenças surgiam, devido ao desequilíbrio entre o sangue, a fleuma (causa a apatia) e a atrabile (causa melancolia). E baseado nessa famosa teoria dos humores corporais, Hipócrates acreditava que com o desequilíbrio desses humores, o homem ficava doente.

Em 384-322 A.c. Aristóteles considerava que a alma não era substancialmente diferente do corpo, embora suas funções: a alimentação, as sensações, a motricidade e a inteligência fossem similares. Defendeu também a hipótese de que, a mente tinha seu coração (como o centro da inteligência) e o cérebro era como um radiador para resfriar o sangue sobre- aquecido.

Em 1300-200 A.c. Galeno, médico grego, abraçou o pensamento de Hipócrates, sobre o funcionamento do cérebro. Foi o primeiro a fazer a correlação entre a forma e a função do cérebro, e em sua autonomia acreditava que o cérebro era dividido em duas partes: cérebro e cerebelo. E mediante suas pesquisas Galeno criou a hipótese de que o cérebro era recipiente das emoções e sensações e o cerebelo comandaria os músculos. E ainda em suas experiências, o médico grego, ao abrir o cérebro, descobriu cavidades, pelo qual denominou de ventrículos e percebeu que algumas teorias se confirmavam perfeitamente e o corpo funcionava através dos movimentos e os balanços do fluido vital. Essas concepções de Galeno duraram 1500 anos.

No século XVIII, quando as pessoas achavam que já tinham aprendido tudo sobre o cérebro, descobriram muito mais para a neurociência. Quando por exemplo, Luigi Galvani (cientista italiano) e Emil Du-Reymond (biólogo alemão) foram capazes de mostrar que os músculos respondiam por estímulos elétricos e que o cérebro podia gerar eletricidade por si mesmo. Assim cai por terra, a teoria de Galeno, que os nervos podiam se comunicar com o cérebro através dos fluidos.

Após esse século, ainda tantos outros cientistas, foram capazes de mostrar a atividade elétrica em células neurais, e mostraram que as substâncias químicas interagiam com receptores específicos das células. E neste período, destas descobertas é que se tornou base para os estudos sobre:

- > a Teoria da Evolução de Charles Darwin (psicologia experimental e comportamental humano);
- > a Teoria de Fenologia (phernos =mente e logos=estudo).teoria sobre o localizacionismo cerebral de Franz Josep Gall(médico neurologista), pelo qual dividiu o cérebro em 41 partes, responsável por ações como: amorosidade, amizade, cautela, ordem, linguagem e muitos outros;
- > a Epilepsia focal do cientista Frances Pierre Florens com pesquisas de partes cerebrais específicas, que veio demonstrar que os processos sensoriais e motoras estavam em locais distintos do córtex cerebral;
- > a teoria dos Sistemas Funcionais de Alexandre Luria, pelo qual descreve a existência de três unidades funcionais no cérebro organizadas hierarquicamente e integradas funcionalmente (estimulação, função de receber, analisar e armazenar informações, e a função unidade de planejamento, encarregada de programar, regular e verificar atividades comportamentais); E por fim, já no século XX, os cientistas Karl Wernicke, Charles Sherrington e Ramon y Cajal vieram para desenvolver os estudos que chamaram de hipótese da conexão celular, ou seja, os neurônios como unidades sinalizadoras do cérebro e que se interconectavam de modo preciso.

No Brasil, a história da neurociência se confunde com a história da Fisiologia, e, mais especificamente com a história da Neurofisiologia. O estudo experimental da Fisiologia teve início no país com os estudos dos irmãos Álvaro e Miguel Ozório de Almeida, no Rio de Janeiro (início do século XX).estes irmãos criaram na década de 1910, o primeiro laboratório de fisiologia, além da primeira escola do campo no Brasil.

Em 1944, foi publicado por Miguel Ozório um livro sobre os processos de inibição e facilitação no Sistema Nervoso Central e Periférico.

Na década de 1940 a 1955, houve um grande impulso na área dos estudos em neurofisiologia, através de grupos de pesquisas liberados por Aristides Pacheco Leão, na Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ), Carlos Diniz, na UFMG e Miguel Covian, na USP.

Nas décadas de 1960 e 1970 outros grupos são criados e as pesquisas sobre o Sistema Nervoso se multiplicaram e neste momento, a expressão Neurociência começa a ser utilizadas pelos pesquisadores brasileiros, para se referirem a uma nova disciplina, que englobaria todos os estudos sobre o Sistema Nervoso.

Em 1977, foi criada a Sociedade Brasileira de Psicologia por um grupo de psicólogos, psicofarmacólogos, neurofisiologistas, psiquiatras e outros profissionais, com o objetivo de congregar os interessados em Sistema Nervoso e /ou comportamento promovendo assim a integração entre psicologia e neurociência. Esse nome permaneceu até o início dos anos 1990, quando que para evitar a criação de uma segunda entidade na mesma área, foi decidido por seus fundadores a alteração para Sociedade Brasileira de Neurociência e Comportamento.(SBNeC).A entidade possui cerca de 3000 associados, dentre pesquisadores, pós-graduados e estudantes de todo o país, que estão envolvidos com as diferentes facetas do estudo do Sistema Nervoso, e em diversas áreas do conhecimento dedicados às pesquisas em neurociências e comportamentos. Em seus grupos de pesquisas, os neurocientistas, estudam variados temas, memórias em humanos e não humanos, psicofarmacologia, neuroetiologia, epilepsia, sistema visual, organização funcional do sistema nervoso, sono e cronobiologia, doenças mentais, doenças degenerativas, engenharia biomédica, funcionamento do cérebro, neurociência computacional e outras.

Dessa forma, é possível observar a multiplicação de entidades de agremiação de pesquisadores, que tem se proliferado pelo país com iniciativas e publicações voltadas para a divulgação do conhecimento neurocientífico para o chamado público leigo. E de fato nos últimos anos, com a realização de todos esses estudos , cientistas e pesquisadores se tornou possível a visualização do cérebro humano com suas capacidades de desempenhar funções específicas.

RELAÇÕES ENTRE A PSICOMOTRICIDADE, A NEUROCIÊNCIAS E A PSICOPEDAGOGIA (INTERDISCIPLINARIEDADE)

Entender o desenvolvimento e representações mentais das crianças, parece uma questão bem familiar, principalmente para profissionais da educação, porém o pensamento da criança sobre o mundo é muito diferente do pensamento adulto. Assim como toda aquisição de determinados comportamentos, envolve processos neurais específicos, e além de possibilitar o comportamento possibilita também o aprendizado de maneiras diferentes no cérebro.

Desde que o ser humano nasce, a maturação do Sistema nervoso vai possibilitando o aprendizado progressivo de habilidades. E como as questões psicomotoras não podem mais serem consideradas como aquisição natural e espontânea por parte da criança, na exposição deste trabalho será possível que a psicopedagogia considere o processo de desenvolvimento de maturação cerebral do sujeito, e fornecerá estímulos às habilidades psicomotoras, conhecendo o sujeito com sua aprendizagem única. Poderá também saber como o seu cérebro estará se organizando e se maturando para o processo de aquisição e organização de informações.

O desenvolvimento psicomotor preconiza a evolução humana e numa inegável combinação de ação e efeito há a melodia de gestos e de ação do homem. A memória psicomotora é a representação da emoção através do corpo como transposição do pensamento pelo ato motor. Dessa forma os profissionais da educação, podem estimular intencionalmente habilidades motoras no sujeito, para atingir sensações e percepções corporais cada vez mais refinadas e conscientes possíveis, até se tornarem instrumentos de cognição. E para que áreas cerebrais possam se desenvolver plenamente, é preciso também estímulos significativos ao sujeito desde as primeiras semanas de vida.

AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A partir desses estudos sobre a psicomotricidade, sobre a neurociência e o Sistema Nervoso, é possível promover uma integração da criança com o seu meio ambiente, fazendo com que ela fortaleça a sua autoconfiança e permita uma maior tomada de consciência em relação ao seu próprio corpo, minimizando assim as dificuldades de aprendizagem. Grande parte dos casos de dificuldade de leitura, escrita e cálculos, estão associadas aos transtornos psicomotores instalados ou déficits das funções psiconeurológicas, o que significa que crianças com níveis de inteligência dentro da média, mas sem os pré-requisitos necessários, podem apresentar algum tipo de dificuldade escolar.

A elaboração desta pesquisa evidencia, que para uma ação psicopedagógica representar um suporte na intervenção em relação aos problemas de aprendizagem das crianças e dos adolescentes, se faz necessário que haja uma integração harmônica e dinâmica dessas áreas (transcritas aqui) para que numa dialética, transcendam a objetividade e permitam assim compreender o aprendente em todas as suas dimensões no processo de aprender.

Como o futuro psicopedagogo, deve saber que a aprendizagem é uma capacidade cerebral que envolve a formação e a estabilização de conexões neurais, em seu futuro consultório, ou numa instituição escolar, poderá realizar uma avaliação de aprendizagem, envolvendo nessa avaliação, processos cerebrais intrínsecos à aprendizagem como: atenção, memórias, comportamento e habilidades emocionais, linguagem oral, consciência fonológica, processamento auditivo e visual, estratégias cognitivas que envolvam o lobo frontal (funções executivas), habilidades sociais, habilidades relativas ao cálculo matemático, habilidades de decodificação grafema/fonema e habilidades motoras.

E numa visão neurocientífica, não fará mais sentido uma observação psicopedagógica, sem conhecer o sujeito da aprendizagem na sua totalidade, aquele pelo qual possui um cérebro, que trabalha de forma inter-relacionada e que não possui um trajeto único para o processamento e elaboração de suas informações. E que dessa maneira não existe uma única área para o aprendizado de habilidades como a escrita, a leitura e para os cálculos.

Portanto, a contribuição desta pesquisa, vem para ressaltar uma melhor maneira de compreender o sujeito psicomotor-cognoscente e reforçar as diferentes formas de olhar e intervir nos problemas de aprendizagem, situadas nas áreas interdisciplinares com objetos de estudo diferentes, mas voltados para o sujeito uno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos colocar a responsabilidade da não aprendizagem na escola ou na família, pois o ato de aprender é algo complexo demais.

A psicopedagogia nos ajuda a pensar no futuro com princípios em pesquisas que buscam novas respostas, novas soluções com vista ao trabalho multidisciplinar.

As respostas encontradas nesta pesquisa, são insignificantes em face de sua complexidade, e há estatísticas que apontam a um crescente número de crianças com distúrbios e transtornos.

Devemos valorizar o trabalho psicopedagógico nas escolas visando o trabalho preventivo.

É fundamental que todos os profissionais da educação vejam que as crianças são motivadas por ações positivas e negativas. Diante do saber que a criança é um ser pensante e emocional é essencial que os educadores tenham um olhar diferenciado às emoções das crianças procurando caminhos que poderão eliminar os pré-conceitos e os pré-julgamentos.

Por fim, essa pesquisa, reforça a ideia de um sujeito que aprende em movimento crescente. Além de destacar as diferentes estratégias de olhar e intervir nos problemas de aprendizagens..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGHI, T. Pantano, T. **Protocolo de Observação Psicomotora: Relações entre a aprendizagem, psicomotricidade e as neurociências.** 4.ed. São Paulo: Pulso, 2010, 32p.

COSTA, Auredite. **Psicopedagogia e Psicomotricidade.** 2ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, 102p.

GARDNER, H. **Mentes que mudam.** A arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, 232p.

HOUZEL, H.S. **Neurociência na educação: neurociências uma contribuição para a aprendizagem.** 4.ed. Rio de Janeiro: Cedec, 2010, 189 p.

KOLB, B. Wiseman, I. **Neurociência do comportamento.** 2.ed. Rio de Janeiro: Manole, 2002, 664 p.

LEITE, S.F. Neurociência: Um novo olhar educacional. **Revista do professor.** 2012. São Paulo, v.2.n.5, 2014. Disponível em [Http://www.revista.professor.com.br/neurociencia](http://www.revista.professor.com.br/neurociencia). Acesso em: 27 junho 2021.



Tatiane Pavão Ongaro Borges

Licenciada em Pedagogia Plena pela Faculdade Fundação Santo André, Pós graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Metodista. Professora de Ensino Fundamental I na Rede Estadual de São Paulo, SEE e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

REFLEXÃO TEÓRICO - PSICOSSOCIOLÓGICA SOBRE OPINIÃO PÚBLICA, MEIOS DE COMUNICAÇÃO MASSA E IDEOLOGIA

VIDAL ANTÓNIO MACHADO

RESUMO

O presente estudo tem como objectivo elaborar uma discussão teórico-psicossociológica sobre conceitos fundamentais relacionados com a problemática da opinião pública. No presente artigo aplicamos a investigação bibliográfica, fontes secundárias com incursão sincrónica através da técnica de documentação indirecta. Para tal, primeiro empreendemos um esforço de delimitação intelectual das tentativas de conceptualização de opinião pública e meios de comunicação de massa, para depois tentar estabelecer o estudo do conceito de ideologia e suas conexões com os mass media e a opinião pública. Assim, a opinião pública na perspectiva do poder, é exercido por uma minoria sobre a maioria (as massas), através de ferramentas fortemente censuradas (os meios de comunicação de massa), que por vezes, são meios que influenciam directamente no alcance das metas políticas. De igual modo, atendem grandemente as necessidades solicitadas pelos grupos regidos de certa maneira, de poder político, social, económico e de todas as ferramentas que lhes permitem controlar e ter sob sua tutela toda a percepção social da realidade das massas.

Palavras-chave: Ideologia. Meios de Comunicação de Massa. Opinião Pública.

INTRODUÇÃO

A relação entre opinião pública, meios de comunicação de massas e ideologia figuram dentre as mais relevantes das sociedades contemporâneas, nas quais, o conhecimento, as informações, ideias e inovações têm papel decisivo para os processos económicos, culturais e políticos.

Desta forma, é imprescindível um olhar apurado do ponto de vista teórico-conceitual sobre os termos apontados acima e suas inter-relações. E, é justamente este desiderato que constitui o objectivo central deste estudo. Primeiro, a partir de uma discussão acerca das tentativas de conceptualização de opinião pública e meios de comunicação de massas, para depois a tentativa de estabelecer o estudo do conceito de ideologia e suas conexões com os mass media e a opinião pública para nas conclusões apontar-se as possíveis relações entre os conceitos abordados.

OPINIÃO PÚBLICA E MEIA DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

A abordagem sobre opinião pública não é uma temática de hoje. É uma tentativa de construção epistemológica que remonta há séculos. A sua essência esteve sempre ligada às massas ou seja, a cultura de massas produzida pelos meios de comunicação de massas. Conferir, aqui, de igual modo, que a expressão “opinião pública” foi inicialmente usada única e simplesmente nos circuitos políticos, termo aplicado nas tendências e comportamentos dos políticos, como forma de acompanhar e avaliar o pensamento colectivo dos indivíduos (as massas).

O termo sai dos marcos políticos e passa a ser usado como mecanismo de investigação científica, para se perceberem exactamente, as nuances epistemológicas da relação entre a classe dominante e a dos dominados, conforme assevera Bonavides (2000, p. 583):

A “despolitização” da opinião pública no século XX pela psicologia e sociologia abalou a legitimidade que esse princípio conferira a uma específica forma de democracia (a democracia de classe do terceiro estado, a saber, o da burguesia), sem lograr contudo retirá-lo do centro da Ciência Política, onde seu estudo se faz ainda com a mesma paixão e interesse da época dos publicistas liberais. Agora, no entanto, a conexão

política ocorre com a democracia de massas e as formas totalitárias do novo Estado Leviathan (o do século XX).

Agora, pode-se afirmar que o termo “opinião pública” não é apenas um objecto de estudo da ciência política, é também uma preocupação da maioria das ciências, com realce enorme da Psicologia Social, que procura neste contexto aflorar a percepção social da realidade dos indivíduos face aos conteúdos de notícias que as mass media emitem. Deve-se ter em conta que, a opinião pública é uma construção colectiva da realidade, devem ser considerados como os principais veículos de orientação de comportamentos e condutas de indivíduos como integrantes do todo social.

Antes porém de se traçar o itinerário teórico da opinião pública no Estado moderno, se incorre na obrigação de lembrar que sociólogos, psicólogos sociais e cientistas políticos de tempo atual ainda vacilam quanto à precisa significação do termo “opinião pública”, devido à sua enorme especificidade e perplexidade. Pois, quanto mais áreas do conhecimento o têm como abordagem mais ambíguo se torna conceber uma definição acabada e consensual sobre este assunto, (Bonavides, 2000).

Uma célebre mesa-redonda de publicistas de língua inglesa, reunida há alguns anos, veio, depois de penosos debates, a se dispersar, tendo primeiro os seus membros sustentado as seguintes posições curiosamente discrepantes:

Não existe aquilo que de maneira usual se denomina opinião pública; pode a opinião pública existir, mas é impossível defini-la; definida, hão-de variar as definições consoante os autores. (Bonavides, 2000, p. 583).

É uma abordagem que enuncia realmente, a dimensão transversal e polissémica do conceito de opinião pública, à medida que pensamos que a sua compreensão está próxima mais nos afastamos dela, por causa da larga abstracção que ela apresenta no contexto da lógica epistemológica.

Daqui, talvez o desalento de Child citado por Bonavides (2000, p. 583), quando de forma declarada realça que *«a natureza da opinião pública não é algo para ser definido, senão para ser estudado»*.

Há nesta abordagem uma infinidade de pensamentos sobre uma precisão coerente do conceito de opinião pública, pois, várias correntes se predispõem dar um contributo, algumas mais optimistas, outras mais receosas em dar uma visão circunstancial sobre o assunto.

Rodeada de ambiguidade, a mesma expressão “pública” etimologicamente vem do povo e historicamente nasce no Direito Romano (status rei publicae), segundo assinala Juan Beneyto citado por Bonavides (2000). Alguns autores afirmam a existência de diferentes tipos de “público”, outros entendem que “pública” é a opinião do povo ou da comunidade, e esta, em extensão, tanto pode abranger uma cidade como uma província, um Estado, assim como um continente.

Na literatura política, é comum depararmo-nos com a opinião pública apresentada ora como a opinião de uma classe, ora de toda a nação (opinião de todos), ora simplesmente da maioria dominante ou ainda das classes instruídas, em contraste com as massas analfabetas. Entende Jellinek (idem, 2000, p. 583), que a *«opinião pública pode ser concebida de forma unitária ou apenas como resultante de certo conflito de opiniões de camadas sociais distintas, hipótese em que ou há-de repousar num compromisso ou exprimir a manifestação do grupo mais poderoso»*.

Prélot citado por Bonavides (2000), distinguira três modalidades de opinião: a opinião pública, a opinião estatal e a opinião privada. Para este autor, a opinião pública se destaca em sua peculiaridade política, como opinião exteriorizada por grupos, no âmbito do pluralismo democrático, quando a confrontamos com a opinião privada, opinião apenas de um indivíduo (portanto interna, abrigada “no fundo da consciência”).

Tão pouco se confunde a opinião pública, conforme o pensamento daquele autor, com a opinião estatal, que vive institucionalizada no Estado ou na classe que exerce o monopólio da vontade política. É por conseguinte, a opinião oficial, imposta, sem a espontaneidade característica da legítima opinião pública. Opinião, enfim, organizada e que traduz, ao exprimir-se, a ideologia do partido único, instrumento da ditadura totalitária.

Conforme expõem Petty e Cacioppo citados por Chabrol e Radu (2010, p. 37), quando asseveram que *«os indivíduos expostos a uma mensagem persuasiva podem então formar uma atitude ou mudá-la»*, através de uma avaliação sistemática dos argumentos das mensagens, os autores consideram ainda que, quer seja pela via central da persuasão ou por uma avaliação superficial dos índices da mensagem, como o carácter credível da fonte ou atractivo das cores, da música ou da forma estilística da comunicação,

quer seja pela via periférica da persuasão. A motivação e a capacidade para tratar a informação conduzem os receptores a adoptarem uma das duas vias em detrimento da outra.

Estas proposições demonstram que a opinião pública não é um fenómeno estático, vai variando em função das circunstâncias que o contexto social vivencial e a produção perpetuada pela elite e/ou pelas elites que controlam toda a estrutura social. Esta alteração, tem uma profunda ligação com os valores, com as normas e, fundamentalmente, com os interesses defendidos quer por grupos, quer por indivíduos, na condição particular.

Voltemos agora, para a abordagem que procura um evidente caminho conceitual de opinião pública, pois, como se pode compreender de forma muito simples, existem inumeráveis escritores políticos, sociólogos e psicólogos sociais mostrando a dificuldade de conceituar a opinião pública.

Não resta dúvida que a posição mais cômoda é a dos que se cingem a descrevê-la, furtando-se a adoptar uma definição. Houve, sem embargo, excelentes publicistas que, em não se embaraçando com aqueles óbices, em parte já mencionadas, deram definições, cuja clareza nem sempre é de louvar. De qualquer modo, são porém úteis pontos de partida ou referência para uma investigação mais profunda e metódica sobre o assunto, (Bonavides, 2000).

O conceito de opinião pública como pudemos verificar anteriormente, é um conceito completamente volátil e aplicável em sociedades de matriz político-democrático e de massas. Fazendo-se excluir das sociedades de dimensões políticas totalitaristas, onde o que prevalece são os interesses das elites e não exactamente, a opinião das massas, sobre esta ou aquela lacuna da governação. Salientar que, o estado totalitário foi característico em grande escala nos séculos passados.

Na sociedade liberal e individualista, a opinião pública se gerava com relativa espontaneidade, havendo forte crença no seu conteúdo de racionalidade. Na sociedade de massas, de índole colectivista, a opinião aparece "racionalizada" em suas fontes formadoras, mediante o emprego da técnica, com todos os recursos científicos de comunicação de massas, a imprensa, a rádio e a televisão, deliberadamente conjugados, a compor um extenso laboratório de "criação" da opinião, para atender a interesses maciços de grupos ou poderes governantes, acreditando-se no entanto, cada vez menos no teor racional dessa opinião, que todos reconhecem ou proclamam uma força feita irretorquivelmente de sentimentos e emoções, (Bonavides, 2000).

Atualmente, o poder das grandes corporações está enraizado em sua capacidade de utilizar os meios de comunicação de massa e a publicidade e propaganda nestes meios para divulgar seus produtos e serviços. Qualquer informação desfavorável pode provocar danos gigantescos nas perspectivas mercadológicas destes *players* da indução comportamental. Por isso, o cuidado que estes têm em relação às informações veiculadas e/o pesado investimento em publicidade e propaganda e pesquisas de opinião.

Neste sentido, avalia-se e faz-se uma vinculação concreta e prática entre os meios de propaganda e a construção da opinião pública, ou seja, uma relação de mútua complementaridade e que provoca uma compreensão mais nítida sobre as características e as fontes de informação das sociedades de massas.

Confirmado de facto, o peso que a propaganda dos meios de comunicação de massas tiveram na formação da opinião pública no período entre as duas guerras mundiais, nasce na época de paz um enorme interesse em estudar tais repercussões entre as massas nos tempos subsequentes. Por conseguinte, os discursos apologistas dos publicitários e dos políticos, fundadores da sociologia americana dos media, extrapolam esta experiência do tempo de guerra ao tempo de paz, (Mattelart, 1996).

A ideia que se forma é a de que a democracia não pode ultrapassar estas técnicas modernas de gestão invisível da grande sociedade, tanto no interior como no exterior do perímetro do Estado-Nação. Por isso, defende-se que para um estudo mais conseguido sobre a forma da construção da opinião pública dever-se-ia contar com os préstimos da Psicologia Social.

Na verdade, pode ser impossível que no século XX ainda se possa correctamente falar da existência de opinião pública, tanto no Estado autoritário do nosso tempo como no Estado democrático de massas. De concreto, esta ruptura entre a propaganda exercida no período pré-guerra, ao longo da guerra e depois da guerra, onde se consuma através da guerra fria, um alcançar do ápice da influência dos meios de comunicação de massas, trás à tona uma forte constelação de correntes epistemológicas que despertam os seus interesses em torno daquilo que envolve a consciência colectiva de qualquer realidade social, económica, cultural e política da sociedade, a "opinião pública".

Por isso, Leclerc citado por Mattelart (1996), p. 91), assevera:

A propaganda manifesta uma vontade deliberada de poder influenciar a opinião pública (a consciência colectiva, quando se trata de uma sociedade tradicional). Ela opõe-se portanto ao *laissez-faire*; *laissez-passer* económico tal como ao liberalismo político. Durante muito tempo consistiu no recurso a técnicas de difusão das mensagens ideológicas e religiosas por ocasião de acontecimentos específicos, através de diferentes meios técnicos (o sermão, no caso de utilização da palavra, o panfleto, o libelo, o jornal, o livro quando apareceu o texto impresso. Na época contemporânea, é o recurso sistemático aos *mass media* (rádio, televisão, amanhã talvez a Internet) que é o instrumento privilegiado da propaganda. A propaganda tem como objectivo o monopólio. Raramente o atinge, visto existir na maior parte das vezes, mesmo num dado território, uma luta entre poderes, entre as vontades concorrentes que procuram influenciar a opinião. É o caso quando o poder é objecto de lutas políticas, quando é demasiado frágil para impor a sua vontade a facções religiosas (por exemplo, aquando das guerras religiosas na Europa durante o século XVI, que viram afrontarem-se propagandas religiosas rivais, essencialmente através de folhetos e de panfletos).

Nesta época, os jornais, *os gazettas*, *os panfletos* são instrumentos de divulgação, de difusão das notícias, mas também dos novos discursos culturais, para o autor, estes mecanismos quebraram a pouco e pouco o monopólio tradicional das elites antigas sobre os saberes políticos e religiosos. Estes novos media fazem cair os segredos antigos, a confidencialidade e o esoterismo de uma cultura própria de uma sociedade de alfabetização restrita.

Chartier citado por Mattelart (1996, p. 101), considera que «*os media implicam um alargamento das discussões, das controvérsias no público letrado, a propósito dos assuntos do Estado e da fé*».

Abre-se neste contexto, a ideia de que a própria imprensa, a rádio, a televisão exercem com certas limitações seus próprios papéis, em função da envolvimento do poder político sobre a sua actividade, através da aplicação dos instrumentos de censura e de propaganda que favorecem exactamente o aumento do seu domínio sobre aqueles que não têm poder algum, mas que limitam-se e orientam-se apenas do que ouvem e do que são dirigidos sem qualquer benefício plausível.

A opinião é a “matéria-prima” da propaganda, conforme assinalou Burdeau citado por Bonavides (2000), mas essa propaganda primeiro tem que ser explicada na sua natureza técnica e depois nos seus compromissos ideológicos. Quando alguém chega a sustentar não importa o que a opinião pública “é”, mas sim, o que a opinião pública “faz.” Elisabeth Noelle (idem, 2000), considera que a aceitação pura e simples dessa premissa poderia afastar o investigador político e social do exame das causas da propaganda para fixá-lo tão-somente na apreciação dos seus efeitos.

Ora, estudando-se as causas, chegaríamos a estimativas de valor sobre a opinião pública, que seriam incomparavelmente mais correctas do que aquelas extraídas tão-somente da conclusão acerca dos efeitos da propaganda.

Os jornais, as estações de rádio e televisão, seus redactores, seus colaboradores, seus comentaristas, escrevendo as colunas políticas e sociais, programando os noticiários, preparando as emissões radiofónicas, fazendo os grandes êxitos da televisão, constituem os veículos que conduzem a opinião pública e a elaboram (quando não a recebem já elaborada, com a palavra de ordem, que “vem lá de cima”), pois as massas, salvo parcelas humanas sociologicamente irrelevantes, se cingem simplesmente a recebê-la e adoptá-la de maneira passiva, dando-a a chancela de “pública”.

Essa opinião, filha da propaganda, caracteriza o século, sob o império das massas. Ela se institucionaliza nos partidos, nos sindicatos, nos grupos de pressão. Faz-se não raro estável e permanente. Sendo no fundo a opinião “imposta” e “irracional”, (Mattelart, 1996).

O lado mais condescendente é o das massas que se limita em ouvir os conteúdos das propagandas que passam nos meios de comunicação de massa sem no entanto, muitas vezes, ter a chance de replicar de forma directa as suas emissões, pois, as massas podem também ser consideradas o “ponto de chegada e de partida” dos objectivos dos partidos políticos que controlam o poder da sociedade de cariz democrático e de direito.

Na senda desta abordagem tão efusiva sobre os media e a propaganda, surge novamente Burdeau citado por Mattelart (1996, p. 605), apresentando de forma fiel o perfil da “opinião de propaganda:

- a) não lhe interessa actuar sobre indivíduos, mas sobre grupos;
- b) o indivíduo sozinho, que reflecte, é um obstáculo;
- c) urge neutralizá-lo, tornando impotente a reflexão pessoal;
- d) a propaganda assentará sua técnica no esforço de obter reacções emocionais.

A opinião pública refira-se, é uma característica própria das massas que não se apresenta de forma fixa pois, sofre mudanças de factores endógenos e exógenos. Quando nos referimos a factores endógenos estamos exactamente a falar de factores que acontecem no interior existencial das massas e sem sofrer influências, cria situação de análise e avaliação global; os factores exógenos podem ser sentidos a partir dos conteúdos programados pelos media e a sua acção incide sobre as tendências comportamentais das massas.

Na sociedade contemporânea e perante a discussão sobre a formação da opinião pública, não pode deixar de realçar o lugar da internet na transmutação das relações entre os meios de comunicação de massa, ideologia e a própria opinião pública.

Diferente de outros meios de comunicação de massa a internet é um meio em que há a possibilidade de uma participação mais activa e imediata por parte do receptor das informações, isto é, do cidadão comum, podendo este tornar-se difusor de factos, opiniões e notícias através de blogs, site e redes sociais.

A internet situa-se na base de criação de uma fronteira a um só tempo física e abstrata. Física e tangível, porque sua infra-estrutura operacional é feita de interfaces gráficas, de modems e de discos rígidos. Abstracta e intangível, pois os conteúdos remetem à ordem da representação, da cognição e da emoção. Sem atributos físicos e existindo independentes deles, o ciberespaço tem força simbólica para ampliar as percepções da realidade, (Moraes, 2000, p. 5).

IDEOLOGIA: CONCEITO E RELAÇÃO

Estudos sobre a ideologia têm estado no centro de preocupações de diversas áreas do conhecimento científico, fundamentalmente, da Psicologia Social e da Sociologia, pois, é um instrumento que se aplica em grande medida em todas as sociedades para se alcançar o poder de um lado, e para se manter ou conservá-lo, por outro lado, fazendo com que as massas consigam construir uma consciência colectiva às intenções das elites políticas.

Neste sentido, os estudos demonstram que tem sido difícil encontrar de forma clara um conceito definitivo sobre ideologia. Como confirma Guareschi (1992, p. 170), na sua obra Sociologia da Prática Social:

Talvez não exista conceito mais complexo, escorregadio e equívoco no campo das ciências sociais do que o de ideologia. Embora o nome, como tal, “ideologia”, somente tenha aparecido há pouco mais de um século, sua realidade já estava presente desde que se começou a pensar a vida social, com diferentes nomes, mas querendo designar a mesma realidade.

Desta forma, por exemplo, a ideologia já era discutida nas culturas grega e romana. Mas, foi sobretudo, a partir dos séculos XV e XVI que estudos mais pertinentes começaram a ser feitos sobre o assunto, apesar de ainda não empregar o nome. Pois, foi Machiavelli citado por Guareschi (1992, p. 170), que ao discutir as práticas dos príncipes, principalmente o uso da força e da fraude para conseguir o poder, refere-se a estratégias que não se diferenciam das usadas hoje pelos poderes dominantes para se legitimar.

Foi concretamente Bacon quem desenvolve um estudo extremamente próximo ao que hoje se usa de ideologia, através de sua teoria sobre as quatro classes de ídolos, que nos dificultam chegar mais próximos da verdade. Esses ídolos são os da caverna: nossas idiossincrasias, carácter; da tribo: superstições, paixões; da praça: as inter-relações humanas, principalmente através da linguagem; e os ídolos do teatro: a transmissão das tradições e doutrinas dogmáticas e autoritárias, através do teatro, que seria, hoje, os meios de comunicação de massa, (Guareschi, 1992, p. 170).

Continua-se provando realmente, o complexo universo da definição do conceito de ideologia, pois, as diversas áreas do conhecimento científico como a sociologia, a Psicologia Social, a Epistemologia e até mesmo a filosofia, procuram estudos acturados para se encontrar um caminho claro e definido sobre um conceito definitivo de “ideologia”.

Neste domínio da investigação, Guareschi (1992, pp. 171-172), propõe-nos diferentes dimensões da ideologia, que passaremos de seguida, a mencionar:

1-Num eixo valorativo: Ideologia no sentido positivo, isto é, como a cosmovisão de uma pessoa, ou de um grupo; ou ideologia no sentido negativo, como uma falsa consciência, tanto individual como social, como propósito de iludir as pessoas e encobrir a realidade;

2-No eixo subjectivo X objectivo: Ideologia como sendo um carácter subjectivo ou psicológico, que pode ser tanto uma deformação da consciência como simplesmente o conteúdo dessa consciência; ou ideologia como tendo um carácter objectivo, dependente de factores objectivos, e impregnando a estrutura básica da sociedade;

3-No eixo particular X geral: Ideologia como sendo um fenómeno particular, específico, do grande conjunto de fenómenos estruturais; ou ideologia como a própria superestrutura, incluindo todas as formas de consciência social, inclusive a cultura;

4-No eixo ciência X ideologia: Ideologia como antítese da ciência, como pré-concepção ou elementos irracionais que impedem as pessoas de conhecerem a verdade; ou ideologia como tendo uma base comum com a ciência, nas cosmovisões dos indivíduos e das classes, não podendo, nesse caso, a ciência superar a ideologia, mas tornando-se, ela própria, ideologia;

5-No eixo conteúdo X prática: ideologia como um conjunto, um sistema de crenças, normas, etc.; ou ideologia como prática, isto é, como um processo de produção, reprodução e transformação de experiências vivenciais que constroem a subjectividade.

O motivo fundamental desta abordagem resume-se no fundamento de que o estudo da ideologia é o próprio estudo de sua constituição; há uma reflexão automática quando se estuda a ideologia: estuda-se a ela, com ela. Pois a ideologia, é o próprio estudo de nossa consciência, de um lado, isto é, de quem somos, porque somos o que somos, por que pensamos o que pensamos; de outro lado, é o exame de nossa prática, como nos constituímos, como mudamos ou não mudamos e por que mudamos, (Guareschi, 1992).

Nesta tentativa de conceituação, surge Therborn citado por Guareschi (1992, p. 173), que define ideologia como a «*operação da ideologia na vida humana envolve, fundamentalmente, a constituição e a padronização de como os seres humanos vivem as suas vidas como iniciadores conscientes e reflexivos de acções num universo de significados*».

Percorrendo por estas linhas de investigação e de suma preocupação epistémica, pode-se depreender que o conceito de ideologia é de múltiplos enquadramentos, pois, estudos atinentes aos aspectos ideológicos podem ser desenvolvidos em duas dimensões como realçam Therborn e Wright citados por Guareschi (1992, p. 173), que podem ser: «dimensão consciente e a dimensão inconsciente». Salientar que há estudiosos que ao desenvolver estudos sobre ideologia, optam apenas por uma destas dimensões para ter um trabalho bem focado para aquilo que se pretende, assim como, há, aqueles que para a sua pesquisa, elegem em simultâneo as duas variantes que se circunscrevem nas seguintes dimensões:

a) A dimensão inconsciente: que chamaremos de personalidade ou estrutura de carácter, seria o resultado de processos psicodinâmicos, estudados pela psicanálise e outras teorias psicológicas. Esses processos operam sobre um material específico: as energias libidinais e os desejos do recém-nascido, através de mecanismos biológicos, e/ou basicamente inconscientes. Esses mecanismos vão desenvolvendo e criando disposições, traços de carácter, constituindo personalidades e vão se materializar, socialmente falando, no que vamos chamar de cultura. Neste caso, a psicologia da personalidade estudaria a formação e desenvolvimento dessas disposições e traços.

b) A dimensão consciente: que chamaríamos de consciência, e que seria o conjunto de nossas crenças, valores, ideias, cognições, etc. A psicologia cognitiva estudaria o processo de construção dessas crenças e cognições. Ao conteúdo dessa dimensão consciente chamaríamos de ideologia. Aqui se estudariam as diferentes dimensões da realidade: o que existe/não existe; o que é bom/o que é mau; o que é possível/impossível; a ideologia, tomada subjectivamente, faria parte de nossa consciência. Mas a ideologia pode ter também uma dimensão inconsciente. A ideologia seria estudada pela psicologia social.

Mesmo que o conceito de ideologia seja uma preocupação multidisciplinar, importa salientar a necessidade da complementaridade, pois, a psicologia social usa esta investigação de maneira a compreender-se o estado de influência política, cultural e ideológica dos indivíduos que constituem a sociedade, fazendo-lhes compreender a assunção de novas crenças, modos de vida, formas de relações

interpessoais e, em última instância, compreender também a acção dos instrumentos de propaganda (a rádio, a televisão, a imprensa) sobre a aplicação ideológica e a construção social da realidade que dela se manifesta e se conforma, fundamentalmente, numa permanente elaboração da opinião pública virada aos contextos típicos da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta abordagem, procurou-se aflorar a partir de uma base fortemente teórica um leque de contribuições que deram avanços significativos para a percepção do fenómeno que nos últimos tempos tem influenciado a geração de investigadores pós-modernos.

Por conseguinte, sabe-se que o termo opinião pública sai dos marcos políticos e passa a ser usado como mecanismo científico, para se perceber exactamente, as nuances epistemológicas da relação entre a classe dominante e a dos dominados.

A opinião pública apresenta as suas incongruências, na medida em que, ela pode ser entendida de forma conceitual em diversos domínios; a opinião pública na perspectiva do poder exercido por uma minoria sobre a maioria (as massas), através de ferramentas fortemente censuradas (os meios de comunicação de massas), que por vezes, são meios que influenciam directamente no alcance das metas políticas.

Portanto, os meios de comunicação de massas actuam obviamente, sempre numa perspectiva ideológica, ou seja, procuram atender grandemente as necessidades solicitadas pelos grupos regidos de certa maneira, de poder político, social, económico e de todas as ferramentas que lhes permite controlar e ter sob sua tutela toda a percepção social da realidade das massas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonavides, P. **Ciência Política**. São Paulo (Brasil): Editora Malheiro, 2000.
- Chabrol, C., & Radu, M. **Psicologia da Comunicação e Persuasão**. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 2010.
- Guareschi, P. A. **Sociologia da Prática Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.
- Mattelart, A. **A Mundialização da Comunicação**. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1996.
- Moraes, D. A Ética Comunicacional na Internet. Fonte: **Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação**, 2000. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/moraes-denis-etica-internet.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.



Vidal António Machado

Professor auxiliar da Universidade Jean Piaget de Angola e dos cursos de pós-graduação da mesma Universidade e da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. Pós-Doutor em Psicologia Social, Doutor em Psicologia Social pela Argentina John Kennedy Universidad (Buenos Aires), Licenciado em Sociologia pela Universidade Jean Piaget de Angola.
Contato: vidalmachado05@gmail.com

EVOLUÇÃO

DESTAQUES

DESTAQUES

www.primeiraevo

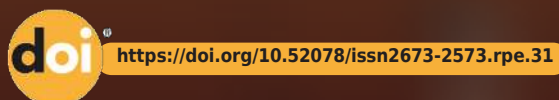


ORGANIZAÇÃO:

Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Aline Pereira Matias
Carla de Fátima Goes e Oliveira
Gabriela Bianchi Miranda
Geni Santana Cardoso
Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro
Jonatas Hericos Isidro de Lima
Leila da Silva Siqueira
Luiza de Caires Atallah
Maria do Carmo Miguel Dumba e
Fineza Nsona Bunga Kipemba
Neide Benedita de Moraes
Rosinalva de Souza Lemes
Tatiane Pavão Ongaro Borges
Vidal António Machado



Produzida com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

