

Revista

V.1,N.2, JULHO 2022

Faculdade Unifahe



R 454

Revista Faculdade Unifahe /[Editora chefe] Gilmara Belmiro da Silva
– Vol.1, n. 2 (jul.
2022. – São Paulo : Grupo Unifahe Educacional, 2022.

52p:il;color

1.Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem I. Belo, Mauricio

CDD:370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária CRB- 8/5598



CONSELHO EDITORIAL

Dra. Adriana Alves Faria
Tiziana Azaria de Medeiros
Marco Aurélio Claudiano da Silva

EDITORA CHEFE

Gilmara Belmiro da Silva

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Ana Paula Pimentel

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

WayShip

PROJETO GRÁFICO

WayShip

COPYRIGHT

Revista Unifahe Educacional
Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606
Tapajós - Mundo Novo - MS
CEP 79.980-000
Volume 1, Número 2
(Julho, 2022) - SP
Revista sem fins lucrativos

Publicação Mensal e
multidisciplinar vinculada
a Faculdade Unifahe

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

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

EDITORIAL

A educação é um território sempre propício à sementeira de novas ideias. É neste sentido que nesta revista em sua primeira edição, somos convidados a experimentar a riqueza de produções que ampliam os olhares reflexivos acerca da educação e alimentam assim a práxis dos educadores e educadoras e demais interessados no tema.

A educação é um processo social e em um mundo cheio de transformações a escola não poderia ficar alheia à este processo. A escola como uma instituição formadora é convidada a rever o seu papel social e possibilitar experiências significativas aos seus educandos e educandas.

Neste sentido, o futuro exige daqueles que pensam a educação uma atuação coerente e ativa e para isso, compartilhar novas experiências, conhecimentos e pesquisas desde agora nos possibilita uma ação transformadora.

Em uma sociedade que requer uma educação de qualidade, inovadora e sustentável surge a necessidade de buscar espaços que possibilitem alçar novas reflexões e desafios. Neste sentido, a Revista Unifahe é um convite à construção destes espaços. E assim, nutridos por excelentes reflexões possamos construir a educação que queremos para o futuro.

Boa leitura a todos

Prof. Me. Alexandre Bernardo da Silva

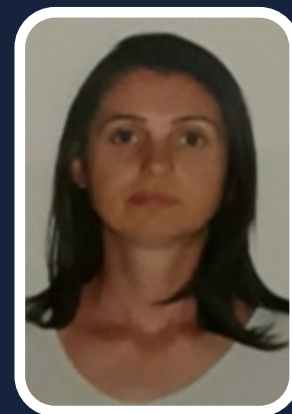
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de São Paulo e Professor na Rede privada de ensino.



SUMÁRIO

- 05. OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- 10. A INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS**
- 14. PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS FACILITADORES PARA O PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM**
- 19. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ENSINO PARA A VIDA**
- 25. O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**
- 31. A MUSICALIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO**
- 37. A IMPORTANCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- 45. REFLEXÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM**
- 49. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL VOLTADAS A MUSICALIZAÇÃO**
- 55. O PROBLEMA DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- 60. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRODUÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INOVAÇÃO SUSTENTADA**
- 65. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
- 69. GESTÃO DEMOCRÁTICA E O TRABALHO DOCENTE**





OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DÉBORA GOMIERI DELUCA-Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004); Professor de Educação Infantil no CEI Jardim Clímax II.

RESUMO

Devido às rápidas transformações socioculturais e científicas que a sociedade contemporânea vem passando, surgem vários desafios principalmente, na área da educação da primeira infância, a exemplo da elaboração de um processo de aprendizagens da Educação Infantil cujo currículo esteja conectado às tecnologias digitais. Diante desses fatos, vários questionamentos surgem em torno das competências necessárias para lidar com as tecnologias dentro da prática educativa cotidiana da primeira infância e em relação às diversidades existentes entre as próprias crianças, que nem sempre têm acesso à tecnologia ou por uma maioria que está conectada constantemente. Portanto, o processo de aprendizagens dentro das instituições infantis para ser eficiente, exige cada vez mais novas ferramentas didáticas, tais como as digitais, pois somente com aulas dinâmicas, enriquecidas pelas tecnologias que os estudantes se sentirão motivados a aprender e, principalmente incluídos digitalmente. Dessa forma, o trabalho desenvolvido com crianças em idade pré-escolar em instituições de Educação Infantil deve investir na valorização da criança e de seu desenvolvimento integral por meio da disponibilização de experiências, vivências e espaços qualificados e diversificados de aprendizagens, privilegiando esta trajetória com a utilização responsável e intencional de recursos tecnológicos que desafiem e estimulem a criatividade, agucem a curiosidade, promovam a autonomia, a atitude colaborativa e participativa da criança, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento na conquista efetiva do conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação Infantil; Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema sobre a tecnologia e seus impactos na educação infantil para o presente artigo deve-se ao fato da imensa revolução provocada na sociedade contemporânea pela rápida evolução dos recursos tecnológicos/digitais, promovendo novas formas de comunicação e interações, de relações e, inclusive de aprendizagens. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo principal provocar a reflexão sobre os principais desafios enfrentados, atualmente, pelos profissionais da área educacional, especialmente da educação infantil para buscar transformar o formato tradicional pedagógico da abordagem do currículo da primeira infância, inserindo os recursos tecnológicos no seu cotidiano, buscando potencializar as aprendizagens, além de promover a inclusão digital.

O presente artigo iniciará com a caracterização da tecnologia incluso como recurso pedagógico, seguirá abordando a educação infantil brasileira, no tocante à concepção atual de infância especificamente, trazendo os benefícios da utilização dos recursos tecnológicos, especialmente utilizados intencionalmente como ferramentas potentes voltadas para uma trajetória lúdica, interativa e participativa no processo de aprendizagens.

A TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

O termo tecnologia se origina do grego techné (conhecimento, técnica,) e logia (estudo), ou seja, relativo ao estudo e à aplicação do conhecimento.

Segundo o dicionário Aurélio (2017) refere-se à “[...] ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais” ou “[...] conjunto dos termos técnicos de uma arte ou de uma ciência” (FERREIRA, s.d.). Segundo Kenski (2008, p. 21), tal expressão diz respeito ao “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Nesse sentido, percebemos que são variadas as tecnologias existentes, desde a mais simples até as mais sofisticadas. Sendo mundialmente reconhecidas nos diversos períodos da história da evolução social e interligadas aos sistemas produtivos vigentes, surgindo então, em razão da necessidade das pessoas se adaptarem ou modificarem o meio em que vivem. Com o advento do desenvolvimento eletrônico e robótico, no final do século XX, e as inovações das engenharias e das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) no século XXI, a sociedade foi estimulada a identificar novas formas de



processar a comunicação, para acessar diferentes buscas do conhecimento e criação de produtos no mundo digital. Por meio da linguagem digital e das TICs que ocorreram “[...] mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento” que influenciam também a produção ou construção dos conhecimentos com “[...] a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons, etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos)” (KENSKI, 2008, p. 33).

Ainda de acordo com Kenski (2008, p. 18), existem muitos desafios para enfrentar no âmbito educacional, entre eles, “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”. Portanto, dentro dessa perspectiva, faz-se necessário uma avaliação sobre a inserção das tecnologias no cotidiano educacional, promovendo-se uma análise crítica que aponte para o favorecimento do processo de aprendizagens. Ao buscar apropriar-se desses recursos de forma crítica, os professores perceberão que os mesmos serão apenas “um instrumento significativo” (MORAN, et al., 2008) que auxiliarão no desenvolvimento e enriquecimento do processo de aquisição do conhecimento.

De acordo com Kenski (2008), as tecnologias são equipamentos que dizem respeito a um universo de elementos criados pelo cérebro humano em épocas distintas, com formas de uso e aplicabilidades variadas, em constante transformação no plano virtual, relacionando-se a conhecimentos advindos da eletrônica, microeletrônica e das telecomunicações que, por sua vez, podem e devem permear o caminho das aprendizagens infantis, visto que as crianças, em sua maioria, já estão imersas nesse mundo tecnológico, fazendo parte da chamada Geração Digital (TAPSCOTT, 2010). Isso se deve ao fato desses pequenos terem nascido em uma época em que as tecnologias estão por toda parte, criando inclusive gerações, identificadas por nomes e que diferem umas das outras. Tais como: “Baby Boom” (nascidos entre 1946-1964); “Baby Bust ou X” (nascidos entre 1965-1976); “Internet ou Y” (nascidos entre 1977-1997); e “Next ou Z” (nascidos a partir de 1998 até hoje).

Entretanto, outros estudos salientam também que a nomenclatura mais atual para os nascidos a partir de 2010, em um mundo conectado em rede, é a “Geração Alpha” (FAVA, 2014). Grupo constituído por crianças que já nasceram conectadas, vivendo rodeadas por tecnologia e que estão desenvolvendo uma nova visão de mundo. Mundo esse onde não existe mais separação entre o digital e a vida real. Isso possibilita que essas crianças desenvolvam novas formas de se relacionar, de aprender e de experimentar a realidade à sua volta, um ambiente recheado por estímulos (visuais, sonoros e interativos) constantes, gerando uma aceleração no desenvolvimento de certas habilidades, como fazer mais de uma tarefa ao mesmo tempo e estabelecer conexões entre diferentes assuntos. No entanto, esse tipo de comportamento pode terminar afetando negativamente outras habilidades, como a concentração e a paciência. A Geração Alpha atingirá os dois bilhões de pessoas no mundo até 2025, prometendo provocar transformações ainda mais profundas para a sociedade.

Por tudo isso devemos destacar que o processo de desenvolvimento histórico social da criança, segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (2016), aponta para um tipo de aprendizagem que se inicia muito anteriormente à entrada na escola e se efetiva por intermédio de um mediador. Tal mediação poderá ocorrer de diversas formas: por uma pessoa mais experiente, por instrumentos ou signos, pela interação social, etc. Constatando-se assim, a necessidade de incorporar as tecnologias digitais como mediadoras no processo das aprendizagens infantis para potencializar esse percurso, além de possibilitar a inclusão digital das crianças que ainda não tiveram essa oportunidade. Assim, surge ao mesmo tempo, a necessidade de ampliação desses recursos digitais para que as crianças possam usufruir de seus benefícios de forma natural, lúdica e prazerosa. No entanto, as formas como as crianças se apropriam das mídias digitais não são iguais para todas, como afirma Nascimento (2014), e sim, dependente do contexto histórico-cultural de cada um. Entretanto, em se tratando do uso dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagens, Moran et al. (2008) esclarecem que ele dependerá da concepção do desenvolvimento educativo empreendido em sala de aula e do modo como professores e estudantes os utilizam. Conforme o autor, a presença desses recursos tecnológicos, por si só, não garante mudanças na forma de ensinar e aprender, o que significa que a tecnologia deve servir de enriquecimento ao ambiente educacional, propiciando a aquisição de conhecimentos por meio de uma ação ativa, crítica e criativa por parte dos estudantes. Demo (2005) aponta que o professor deve interferir no processo de aprendizagens de maneira inovadora, por meio do desenvolvimento de competências relacionadas ao saber pensar, buscando novas formas de aprendizagens.

Segundo Souza (2003), são relativamente poucos os estudos e pesquisas que enfatizam o uso das tecnologias na Educação Infantil, entre eles, destacamos o estudo de Krüger e Cruz (2001), que compreende a utilização dos computadores como mais um meio de se explorar a brincadeira; o estudo desenvolvido por Santoro et al. (1997), que visa compreender a relação entre os jogos de computador e a aprendizagem e, por último, a pesquisa de Haugland e Wright (1997), focada na definição de critérios pedagógicos para a avaliação de softwares voltados para sua utilização por crianças. Esses estudos, segundo Souza (2003, p.50), estão alinhados com a concepção atual de Educação Infantil:

[...] autonomia no processo de ensino, criação de um ambiente que propicie o jogo simbólico e o refinamento na criação de conceitos, a não exposição à violência e, ainda, a indicação de alguns cuidados técnicos ao conceber esses dispositivos informatizados. (Souza, 2003, p.50)

Machado (2004, p.100) afirma que:

Não se trata de discutir o uso ou não uso das tecnologias – o que, além de um contrassenso do ponto de vista da racionalidade técnica e da perspectiva histórica, seria estéril, uma vez que elas estão por toda a parte e sua presença somente tende a aumentar. Trata-se de buscar um mínimo de consciência sobre seu uso, que possibilite à escola o exercício das funções primordiais, sem o insólito expediente de deixar-se pautar pelo que as tecnologias permitem ou não realizar. (Machado, 2004, p.100)

Por tecnologia ainda podemos refletir como um “conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos”. (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78). Ou seja, muitas de nossas ações desde as mais simples até as mais complexas, pessoais e profissionais, são realizadas com a utilização de artefatos na busca de melhores performances, construídos a partir de “conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade que nós chamamos de tecnologia” (KENSKI, 2007, p.18). Sob essa perspectiva, a tecnologia não pode ser considerada como mais uma ferramenta isolada ou um simples conteúdo a ser aprendido. Atualmente, quando bem utilizada, é um recurso que possibilita aos professores



a implementação da prática pedagógica, buscando o aprimoramento dos processos de aprendizagens, transformando as aulas tradicionais em momentos únicos de construção de conhecimento para as crianças.

Portanto, as tecnologias digitais aliadas às propostas curriculares da Educação Infantil, seguramente permitirão às crianças explorar novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e divertida, tornando o processo de aprendizagens muito mais enriquecedor, além de motivador.

Para Sampaio (1999, apud BRITO, 2006, p.20), “estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias.”

A EDUCAÇÃO INFANTIL: PANORAMA BRASILEIRO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 1996, estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dessa forma, o trabalho desenvolvido com crianças em idade pré-escolar em instituições de Educação Infantil, implica na valorização da criança e de seu desenvolvimento integral por meio da disponibilização de experiências, vivências e espaços diversificados de aprendizagens. O ambiente escolar deve, portanto, privilegiar a utilização de tecnologias que desafiem e estimulem a criatividade, a autonomia e a atitude colaborativa e participativa da criança, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), a criança é considerada um: [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Dessa forma, a criança passou a ter direitos, devendo ser respeitada em seu contexto histórico-social e também, a ser estimulada em suas especificidades para se desenvolver plenamente. Na perspectiva dessa mudança, a Educação Infantil se tornou a primeira etapa da educação básica, que “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, art. 29º). Nessa etapa inicial da educação, os professores devem ter como princípios, entre outros, o desenvolvimento infantil, a criação ou produção de aprendizagens e a reflexão sobre a teoria/prática, em razão de que a criança constrói seu processo histórico-cultural a partir de suas vivências e tem a aprendizagem como uma fonte de desenvolvimento potencial entre a interação dela com o adulto ou entre ela e os seus pares (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016). Por esse motivo, a adequação e a articulação da prática pedagógica aos interesses e necessidades da criança são primordiais para seu desenvolvimento. Nessas circunstâncias, Vygotsky, Luria e Leontiev (2016, p. 59) explicam que “[...] a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”.

Ao considerarmos as especificidades da criança de zero a cinco anos, a diversidade e a qualidade das experiências oferecidas, os professores devem ter o cuidado com:

[...] o respeito à dignidade e aos direitos das crianças [...]; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis [...]; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais [...]; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25- 27), as práticas pedagógicas devem articular e respeitar as diversas culturas infantis, propiciando situações que:

[...] promovam o conhecimento de si e do mundo [...]; Favoreçam a imersão nas diferentes linguagens [...]; Possibilitem [...] interação com a linguagem oral e escrita [...]; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia [...]; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais [...]; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento [...]; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas [...]; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra [...]; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de [...] recursos tecnológicos e midiáticos.

BENEFÍCIOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para as crianças da Educação Infantil, o uso da tecnologia deve ser sistematizado, planejado e intencional assim como nas demais etapas de ensino, mesmo que para a criança seja só um brinquedo ou uma brincadeira, para o professor corresponde a uma ferramenta valiosa, oportunizando que os pequenos se familiarizem com as atividades apresentadas pelas tecnologias. Assim, considerando-se que a aprendizagem é essencialmente uma experiência social que ocorre por meio da comunicação e da interação entre as pessoas (VYGOTSKY, 1998), a utilização da tecnologia, aliada às práticas pedagógicas, deve propiciar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da organização para o trabalho em grupo, favorecendo a construção do conhecimento e, conseqüentemente, a construção da cidadania.

A presença de tecnologias educacionais nas instituições da primeira infância, proporciona incontáveis possibilidades pedagógicas e interações de qualidade, ao mesmo tempo em que amplia e democratiza o acesso aos saberes que desenvolvem habilidades e competências que essas próprias tecnologias demandam, inclusive, influenciando a metodologia utilizada pelo professor /mediador para o desenvolvimento uma prática pedagógica interdisciplinar e cada vez mais integradora.

Assim, a relação entre educação e tecnologia não deve estar pautada ao simples ensino da utilização desta última, mas



à função de problematizar, mediar e incentivar a busca pelo conhecimento, capaz de promover a aquisição de habilidades específicas, com a necessária compreensão de como colocar em prática este conhecimento adquirido na transformação de sua realidade social, para que professores e estudantes sejam cada vez mais ativos, reflexivos e que possam desenvolver suas habilidades e competências tanto individual quanto coletivamente.

Moran et al. (2008, p. 36) ressaltam que “[...] a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações”.

É importante destacar que um dos grandes desafios para o professor é selecionar conteúdos significativos entre os vários contextos existentes, ser coerente na busca pelo desenvolvimento de estudantes autônomos e críticos em sua capacidade de raciocinar, estruturar o pensamento e colocá-lo em prática nas situações diárias, requerendo bastante empenho profissional, além de organização do espaço, tempo e recursos adequados.

É possível observarmos o trabalho pedagógico aliado aos diferentes recursos tecnológicos na infância, como: a utilização de aparelhos de som, TVs, computadores, celulares, tablets, notebooks, entre outros. Estes instrumentos podem ser articulados para motivar, enriquecer, ilustrar, exemplificar e se conectar com as demais áreas, conteúdos e projetos trabalhados, a exemplo de músicas, vídeos com histórias, documentários e filmes, jogos digitais como os de memória, quebra-cabeça, entre outros, que contribuem para impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem infantil.

São várias as possibilidades de uso da tecnologia na Educação Infantil, assim destacamos:

- É possível criar um blog, orientado pelo professor para um projeto da sala, publicando neste blog as pesquisas e descobertas da turma ou mesmo para divulgação para a comunidade escolar de um projeto que estão desenvolvendo;
- A fotografia é um outro recurso que pode ser utilizado para a expressão da identidade, para a elaboração de histórias em quadrinhos, para promover campanhas com as crianças e explorar a reflexão por trás das imagens e para registro do percurso dos projetos;
- A utilização de ferramentas digitais como alguns sites que auxiliam na coordenação motora fina e grossa, além de trabalhar o raciocínio lógico, colaboração e a empatia. Também é possível encontrar sites que ofertam uma variada gama de jogos que exploram a coordenação motora, a matemática, o alfabeto, as formas e cores, entre outros temas;
- Livros online permitem que as crianças tenham acesso às histórias, promovendo o gosto pela leitura;
- Jogos educativos e de alfabetização que possibilitam a criança a aprender com diversão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade a sociedade tem experimentado muitos avanços em vários setores, nos quais percebemos que principalmente o acesso à informação é praticamente instantâneo, fazendo com que as pessoas mantenham contato e se informem de maneira globalizada e instantânea, devido ao aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos. Essas mudanças ocorrem com imensa rapidez, e impactam toda a sociedade, que necessita se adequar e aprender a lidar com as transformações. A inserção das tecnologias no contexto escolar principalmente da Educação Infantil, traz novos desafios e possibilidades importantes para o enriquecimento do processo de aprendizagens. Portanto, é necessário que aprendamos a utilizar os recursos tecnológicos em nosso dia a dia, com responsabilidade, especialmente por todos aqueles que se encontram envolvidos com o processo educacional. Por sua vez, a educação deveria caminhar em paralelo com as tecnologias, buscando o aprimoramento das práticas educativas cada vez mais motivadoras e estimulantes para as aprendizagens dos pequenos em especial da Educação Infantil e a promoção da inclusão digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília. Distrito Federal. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC; SEB, 2004.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC, SEF, 1998.

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

DEMO, Pedro. A educação do futuro e o futuro da educação. Campinas: Autores Associados, 2005. FAVA, Rui. Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FAVA, Rui. O ensino na sociedade digital. Disponível em: < <http://semesp.org.br/portal/index.php>>. Acesso em: 24 de jan. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio: o dicionário de língua portuguesa. s.d.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade. In: Ensinar a Ensinar. São Paulo, Pioneira, 2008.

MACHADO, N. J. Conhecimento e valor. Coleção Educação em pauta: teoria e tendências. São Paulo: Moderna, 2004.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos. Novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

NASCIMENTO, Neuvani Ana do. As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.



SAMPAIO, M. M. F. Problemas na elaboração e realização do currículo. In: Currículo, conhecimento e sociedade.

SOUZA, C. B. Crianças e computadores: discutindo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil. 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da 3773 Produção e Sistemas). Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

TAPSCOTT, Don. A hora da Geração Digital: como os jovens que cresceram usando a Internet estão mudando tudo, das empresas ao governo. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

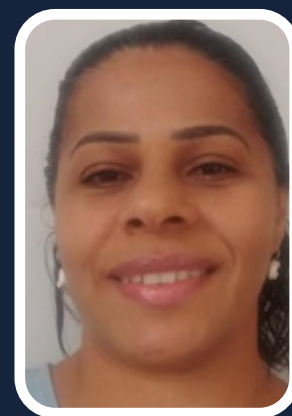
VERASZTO, E. V.; SILVA, D.; MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. Prisma.com, nº 7, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.



A INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS



DOMINGAS CARVALHO LOURA - Graduação em Pedagogia pela Universidade São Camilo (2008); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Clímax II.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem de jovens e adulto e ao longo dos anos constituir um panorama das contribuições de alguns dos principais movimentos de alfabetização. O MOVA-Movimento de alfabetização da Secretaria Municipal do Estado de São Paulo em parceria com movimentos populares para promover a alfabetização baseada nas perspectivas sócio construtivistas partindo das concepções freirianas que considera a realidade do aprendente na aquisição da linguagem escrita. Depois entraremos na contribuições do programa AFASOL do governo federal que se comprometia também com letramento e desenvolvimento do comportamento leitor de jovens e adultos. Tais movimentos que surgiram ao decorrer de décadas contribuíram para o desenvolvimento das concepções de aprendizagem e sua evolução para atender as especificidades deste grupo.

Palavras-chave: Jovens; Adultos; Movimentos; Alfabetização .

INTRODUÇÃO

A educação de Jovens e Adultos é um tema importante nas discussões sobre educação e políticas públicas no Brasil pois é advinda dos movimentos populares constituídos pela sociedade civil para preencher as "lacunas" deixadas pelo Sistema Educacional Brasileiro. As ações no âmbito governamental foram as políticas públicas assistencialistas que visavam compensar o analfabetismo .

A preocupação do governo desde o período colonial consistia na escolarização de grupos específicos das sociedades : índios, colonos, e escravos, para que desenvolvessem melhor o seu trabalho dentro das fábricas. Os jovens eram preparados para servir as forças armadas e os homens adultos, já na época da República, eram alfabetizados para votarem nas eleições e assim ampliar o número de eleitores.

À medida que os objetivos das campanhas de erradicação do analfabetismo mudavam o atendimento a este público também mudavam e assim surgiram diversos movimentos populares em prol a alfabetização/

Esta premissa pretende trazer reflexões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de Jovens e adultos mediante as contribuições dos movimentos sociais que deram origem as concepções sobre aprendizagem que contribuíram para as reflexões sobre processos de aquisição da linguagem escrita e a formação para a cidadania.

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O MOVA da cidade de São Paulo surge a partir de parcerias entre Movimentos Populares e a administração municipal da prefeita Luiza Erundina. Estava à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME) o educador Paulo Freire e o lançamento do MOVA foi celebrado em ato público na Câmara Municipal de São Paulo no dia 29/10/89, sendo oficializado pelo decreto nº. 28302 de 21/11/89.

Este programa, segundo documento, é definido como:

(...) um programa de educação de jovens e adultos do município de São Paulo, mantido através de convênios entre movimentos populares e a Prefeitura. Desenvolve trabalhos na área de alfabetização e pós-alfabetização, através do CICLO ENSINO FUNDAMENTAL I, cujos conteúdos são desenvolvidos em complexidade crescente e de forma interdisciplinar, levando-se em consideração a realidade do educando, com a perspectiva de possibilitar melhorias na sua qualidade de vida e da comunidade em que ele está inserido. Baseia-se nos princípios filosófico-político-pedagógicos sócio-construtivistas a partir das obras de Paulo Freire, Vigostsky, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e obras dos sócio-lingüistas. (PONTUAL, 2006 apud, MOVA-SP, 1992, p 22).

O nome deste programa se constitui como uma crítica às campanhas de alfabetização ocorridas anterior a seu projeto e reforça o caráter processual do programa, bem como sua origem, que desponta por meio de movimentos populares organizados.

Pontual, em seu estudo destaca três fatores que atribui, como de responsabilidade, para a criação do MOVA: o fato da Secretaria de Educação ser ocupada pelo professor e educador Paulo Freire, que já possuía vasta experiência com relação à educação de jovens e adultos. Outro que sem dúvida teve sua importância que foi, o Ano Internacional da



Alfabetização, decretado pela UNESCO e celebrado em 1990. O último que, para o autor, foi decisivo para a criação desse projeto, que foi o fato de que na cidade já existiam movimentos populares organizados que vinham desenvolvendo trabalhos de alfabetização. Estes tomaram a iniciativa de procurar a Secretaria Municipal, propondo a construção de um projeto de educação em regime de parceira entre entidades organizadas e governo.

A partir de então, somaram-se esforços para organizar o programa MOVA-SP, sustentados fortemente pelos princípios freirianos, que consistiam na formação de um sujeito que fosse capaz de interferir em sua realidade social e que conseguisse acessar níveis cada vez mais elaborados de saberes.

O MOVA mantém-se vivo em dias atuais e sua estrutura continua aparentemente como quando do seu surgimento, administrado por entidades não governamentais, igrejas, ou associações e mantidos com recursos da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, quanto a seus objetivos, não nos parece tão libertadores do ponto de vista freiriano, pois apenas ensinar os adultos a ler a palavra e não ler o mundo, não os torna críticos nem participativos, portanto, incapazes de interferirem na realidade social. A esse respeito, a Coleção "Círculos de Formação - MOVA-SP" cita o que se espera do programa MOVA, em relação às categorias: oral, escrita e de leitura.

Aperfeiçoar recursos expressivos para falar com mais desenvoltura perante o grupo; argumentar em favor de suas ideias; expor dúvidas e identificar opiniões expressadas pelos colegas; apropriar-se do sistema de representação da escrita, ainda que cometa muitos erros de ortografia; desenvolver uma atitude favorável em relação à leitura e escuta de textos; compreender textos lidos em voz alta pelo educador; ler e compreender textos que tratam de temas familiares e assuntos de seu interesse, demonstrando essa compreensão por meio da exposição oral das ideias principais. (COLEÇÃO CÍRCULOS DE FORMAÇÃO-MOVA-SP. p.17).

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA – ALFASOL

O programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997 pelo conselho da comunidade, do governo federal, por meio do ministério da ação social e tem como objetivo reduzir o número de jovens e adultos analfabetos no Brasil. É uma organização não-governamental, sem fins lucrativos.

O programa se compromete não apenas em ensinar a ler e a escrever o próprio nome, mas também, a compreensão da leitura e da escrita, almejando a ampliação da visão de mundo, a fim de formar um cidadão crítico e reflexivo.

Os resultados foram significativos. No começo, o programa atendeu a 9,2 mil alunos e capacitou 442 alfabetizadores, em 38 municípios das Regiões Norte e Nordeste do País, onde se registram os maiores índices de analfabetismo, segundo o IBGE. Um trabalho de parceria que envolveu, na época, 11 empresas e 38 Instituições de Ensino Superior (IES). Até 2006, foi registrado o atendimento de 5,3 milhões de alunos, em 2.099 municípios brasileiros, e capacitando 244 mil alfabetizadores.

O programa conta com a parceria da iniciativa privada, instituições governamentais, Instituições de Ensino Superior (IES) e da sociedade. Após anos de experiência e aprendizado, o programa é reconhecido não só no Brasil, como em vários outros países.

No ano de 2003 foi nomeado como um dos dez programas de alfabetização mais bem-sucedidos do mundo e ganhou vários prêmios pelo seu reconhecimento mundial.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A aprendizagem, segundo os dicionários de língua portuguesa, é um ato de aprender um ofício ou profissão (HOAISS, 2001), um tempo para aprender (AURÉLIO, 2004), obter mudanças de comportamento das experiências anteriores (MICHAELIS, 1998).

Nos estudos realizados por Danis e Solar, apud Merriam e Clark (1991), destacam-se seis diferentes formas de aprendizagem dos quadros conceptuais, que são: tipos de aprendizagem, dimensão da experiência, operações que caracterizam os processos de aprendizagem, produtos dos processos de aprendizagem, dimensão da reflexão e, a última, dimensão da autonomia. No decorrer do texto faremos uma breve introdução a cada um desses processos que são importantíssimos para entender o universo da relação ensino-aprendizagem.

De acordo com Danis e Solar (1991), o adulto é parte de seu próprio processo de aprendizagem. A esse respeito, elas colocam que: "Assim, o adulto seria, antes de mais, chamado a descobrir o sentido profundo dos acontecimentos experiências, que integrará seu sistema de pensamento, a partir de uma tomada de consciência pessoal". Desta forma, o adulto é "convidado" a integrar seu processo como um todo.

Danis e Solar, apud Canan (1991), que se inspira na "abordagem fenomenológica" diz que:

Aqui, o adulto seria, sobretudo, chamado a actualizar, de uma forma consciente, a sua intenção de atingir objetivos precisos, por meio de conhecimentos adquiridos em função de projectos significativos, ligados à sua vida pessoal ou profissional. Este tipo de aprendizagem, tal como o ponto de ancoragem do processo de tomada de poder do aprendiz-adulto analisado anteriormente, parece-nos redutor (DANIS e SOLAR, apud CANAN, 1991, p. 64).

Neste sentido, subentende-se que o adulto seria visto como um ser que faz parte das interações, para que se dê a sua aprendizagem, isto é, o adulto como dono de suas convicções. Para tanto, é necessário que ele tenha contato com o "contexto educativo" para que possa aprender em sua relação com o mundo.

Danis e Solar, apud Merriam e Clark (1991), definem que existem cinco operações que para elas seriam essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem do adulto: "a atenção prestada a determinados acontecimentos experienciais, a reflexão ligando estes últimos ao sistema de significação do aprendiz, seguida da assimilação ou da rejeição desse conteúdo, podendo esta última operação, em certos casos ser seguida por uma quinta operação que agiria no plano do próprio sistema de significação do adulto" (p. 66).

Desta forma, a aprendizagem está ligada à experiência vivida pelo aprendiz adulto e este seria responsável pela aquisição de novos conhecimentos. Segundo as autoras, há falhas no que diz respeito à criatividade, a intuição, a curiosidade intelectual, e no prazer de aprender, pois quando a aprendizagem não é significativa, o aprendiz adulto não vê a importância para sua formação. A esse respeito Freire, afirma que é preciso que o conteúdo trabalhado seja significativo para que o ensino faça sentido (Brandão; 1999).



Para Freire, o professor deve estimular a curiosidade, pois este é um saber, mesmo que de senso comum. Desta forma, se o professor respeita e trabalha com as experiências dos alunos "(...) A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica." (p.34). Do contrário, "o educador que castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se" (p.63).

Para Danis e Solar, apud Dubé 1990, todos os procedimentos citados "correspondem a uma abordagem cognitiva", que seria o "mensageiro" encarregado de ditar as regras a serem organizadas para colocá-las em prática. Deste modo, o adulto organizaria e processaria um novo conhecimento no qual ele entra em contato.

A análise das autoras Danis e Solar nos possibilita entender a essencial ligação que existe entre a aprendizagem e o desenvolvimento, que estão intrinsecamente ligados um ao outro. Segundo elas, é preciso levar em conta as diferentes dificuldades na aquisição de conhecimentos pelos adultos, considerando fatores como afetivo, sócio-afetivo, psicossocial entre outros, atribuindo valores iguais ao desenvolvimento e à aprendizagem, para que estejam em harmonia. Danis e Solar dizem:

"Os tipos de conhecimentos que foram estabelecidos, a partir das abordagens contendo distintas, utilizadas nas duas pesquisas que abordam a questão da ligação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento, parecem corresponder aos mesmos produtos, à exceção dos conhecimentos relativos à noção de transformação dos quadros de referência dos adultos". (...) encontramos como principais tipos de conhecimentos adquiridos que estariam diretamente ligados ao desenvolvimento pessoal dos adultos estudados, competências e aptidões relacionadas com a especialização, uma integração de diversas dimensões psicológicas ligada à própria identidade da pessoa, bem como um aprofundamento de natureza religiosa, filosófica ou científica ligado a uma compreensão pessoal do sentido da vida humana. (DANIS e SOLAR, 1991, p. 67).

Segundo Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento estão dialeticamente ligados: enquanto se desenvolve, também se aprende. Desta forma, o adulto já possui inúmeras informações guardadas que são associadas ao aprender. Aqui está a importância de um ensino significativo, pois se faz necessário respeitar o conhecimento do educando para que ele possa associá-lo a um novo,

A experiência, segundo as autoras, é indissociável ao processo de aprendizagem. Assim:

(...) a experiência é, antes de mais, definida como um produto englobando o conjunto das percepções, emoções e conhecimentos acumulados no decurso da vida do aprendiz. Em si mesma, a experiência de vida constituiria, assim, o principal conteúdo de toda a aprendizagem, podendo favorecer o desenvolvimento do aprendiz adulto (DANIS E SOLAR, apud ADAIR e BILLINGTON, 1991 p. 64).

Nesta perspectiva, o adulto, com a sua experiência de vida, faz uma importante trajetória no seu percurso, pois cada um tem uma experiência que lhe é própria. Por isso é indispensável conhecer a história de vida de cada aprendiz adulto para que se possa ter um direcionamento na sua aprendizagem. Sobre isto as autoras dizem:

Essas experiências de vida poderiam mesmo estar relacionadas com as principais modalidades de aprendizagem ou de formação privilegiadas pelos aprendizes, numa perspectiva de desenvolvimento. Por outro lado, conviria, igualmente, analisar o impacto que podem exercer os acontecimentos vividos e as informações que diversos tipos de aprendizes transformam no decurso dos seus processos de aprendizagem respectivos (DANIS E SOLAR apud DALOZ, 1991 p. 65).

Esta afirmação vem de encontro com o conhecimento que temos sobre aprendizagem e experiência de vida que conhecemos, pois percebe-se que dependendo de cada desenvolvimento social, psíquico e sócio-cultural que este jovem adulto aprendiz teve, se desencadeará seu processo de aquisição de conhecimentos futuros.

A reflexão, segundo Danis e Solar, apud Merriam, Clark e Canan, é o processo que o aprendiz leva para a aquisição do conhecimento. Pois,

Consistiria essencialmente em permitir ao aprendiz filtrar as informações correspondendo a acontecimentos vividos à luz do seu próprio sistema de significação e, em alguns casos, modificar este último após uma tomada de consciência, rejeitando certas crenças, valores, normas ou expectativas pessoais, para as substituir por outros, que corresponderiam melhor ao sistema de significação modificado. Para Canan, a reflexão consistiria, sobretudo, em permitir ao aprendiz perceber o sentido de conteúdos precisos, de forma a poder eventualmente aplicar estes últimos (DANIS E SOLAR apud MERRIAN e CLARK, 1991, p.71).

Para tal, o adulto absorveria o que seria conveniente. Os conhecimentos filtrados por ele estariam relacionados a fatores ligados à sua vida pessoal e social, cabendo ao aprendiz adulto processar ou não estas informações.

Um fato que é predominante no processo de aprendizagem de adultos são as experiências que possuem. Entre elas, os fatores sócio-cultural e sócio-político, pois eles, os adultos, diferentemente das crianças, já são dotados de informações próprias de cada cultura. Os conhecimentos que o adulto possui em relação ao contexto no qual está inserido, poderá ser auxiliador no seu universo de formação com o mundo externo.

A autonomia no que diz respeito à aprendizagem do adulto, foi estudada por Merriam, Clark, Canan e Billington. Entretanto, cada pesquisador atribuiu um sentido diferente para essa dimensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos de alfabetização que surgiram a partir da demanda de alfabetização das camadas mais pobres causaram reflexões para além do ler e escrever o próprio nome fomentam que evoluíram em suas concepções também por meio das contribuições construtivistas e freirianas que permearam por décadas.

O MOVA, no entanto, é uma modalidade de ensino informal que não exige formação por parte de seus educadores, deste modo foi um aprendizado significativo para nós poder criticar a formação que é exigida para seus "monitores".

Este movimento tem sua importância na vida das pessoas que a ele recorrem, bem como, os "monitores" que lá estão de boa vontade para ajudar outras pessoas que estão mergulhadas na escuridão do analfabetismo. Mas para que esta educação se consolide como de fato emancipadora não se pode ficar apenas no domínio da leitura e escrita.



Os dados dos quais nos utilizamos para escrever sobre o MOVA deixaram claros que este movimento foi baseado nos princípios filosóficos-políticos-pedagógicos, quer dizer, o MOVA não foi idealizado apenas como um projeto de educação que possibilitasse ao educando o domínio da leitura e escrita, mas tem um cunho político, tendo em vista esse diferencial, não pode ser neutro. Infelizmente, hoje o MOVA é apenas um programa para ensinar os adultos a lerem e escreverem, isso quando o fazem.

A problematização vem junto com o diálogo, já que este não pode ser vazio, nem tampouco vazia é uma educação que visa a emancipação do sujeito e, só é possível esta, com base na problematização da realidade vivenciada tanto pelo educador como pelo educando. O educador não pode apenas problematizar os conteúdos trazidos pelos alunos, mas dar autonomia para os educandos refletirem sobre a realidade estudada, pois como já foi dito não é o educador que operará a transformação, visto como aquele que salvará os “pobres miseráveis” analfabetos de suas consciências ingênuas, mas são os educandos que transformarão suas consciências, o professor é apenas o sujeito que estará em sala para mediar esta transformação. Neste contexto, a reflexão tem por sua vez, o papel de conduzir o aluno adulto na compreensão crítica da realidade a partir do ato reflexivo.

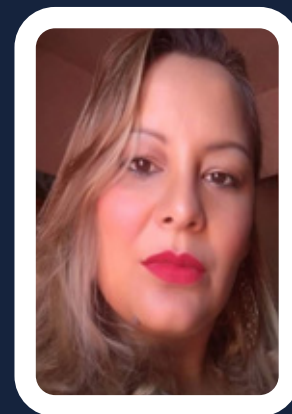
O sujeito que acreditava em soluções mágicas para os problemas, ou em tudo que lhe diziam, tem agora um novo olhar, como sujeito passa a refletir caminhando para um pensamento cada vez mais crítico rompendo com a ingenuidade, conseqüentemente conquistando sua libertação.

Desenvolver uma aprendizagem efetiva significa permitir que sujeito sócio-histórico-cultural seja o centro do processo educativo e se aproprie do conhecimento a partir da sua realidade e desperte sua consciência por meio de uma formação crítica para o exercício da cidadania promovendo uma transformação social e melhoria na sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa*. 6ª ed. Curitiba: Positivo, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 22ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- DANIS, Claudia, SOLAR, Claudie. *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Horizontes Pedagógicos / Instituto Piaget, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio: Dicionário da Língua Portuguesa*. 6ª ed. Curitiba: Positivo, 2006.
- PONTUAL, Pedro. *Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- WEISZFLOG, Walter. *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. *Construindo a avaliação do MOVA-SP*: São Paulo: PMSP. 1992.





PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS FACILITADORES PARA O PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM

FERNANDA DIAS DA SILVA - Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Adventista (Unasp) (2005); Professora de Educação Infantil - no CEMEI Jardim Dom José I, Professora de Educação Básica I – na E.M. Nei Isis Cristina - Embu das Artes.

RESUMO

A educação pode ser entendida como uma prática social humanizadora e intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas pressupõe-se que se torna humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo. Quando se fala em uma educação de qualidade, duas questões precisam estar envolvidas: o planejamento e as práticas pedagógicas. Dentre as diferentes práticas pedagógicas, a Pedagogia de Projetos se mostra uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Já o planejamento, pode estabelecer onde se quer chegar e quais as maneiras mais adequadas para atingir seus objetivos, de modo que a questão da Educação atenda às necessidades dos estudantes e ao mesmo tempo as da sociedade. Sendo assim, o presente artigo teve por objetivo discutir sobre o planejamento e a prática pedagógica como elementos facilitadores para o processo de ensino e a aprendizagem, baseado em pesquisa bibliográfica a respeito do tema. Os resultados encontrados indicaram que certas práticas pedagógicas atreladas a um bom planejamento, são fundamentais para garantir uma aprendizagem satisfatória.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; História da Educação; Planejamento. Pedagogia de Projetos.

INTRODUÇÃO

Uma educação de qualidade exige que cada aula seja bem planejada, deixando claro para os alunos os objetivos que se pretende alcançar, bem como a transparência na hora de avaliar. Tanto o planejamento quanto as práticas pedagógicas tem sido discutidas não só na área educacional, mas, também nas Políticas Públicas, principalmente com a sua relação à qualidade do ensino.

O planejamento é uma atividade contínua que precisa de reflexão e tomada de decisão, focando-se nas aprendizagens e nas competências; e demonstrando a relação existente entre a atividade proposta e a avaliação, a fim de observar se o estudante realmente aprendeu com as atividades diversificadas. Já o conteúdo é o produto dessa reflexão, vindo a ser evidenciado ou não, assim, o plano pode ser alterado já que é provisório.

Neste caso, o planejamento é o processo pelo qual o professor define qual o caminho irá percorrer para atingir seus objetivos, apoiando-se no presente e projetando o futuro, de modo que a Educação atenda tanto as necessidades do estudante quanto da sociedade, o que se torna uma problemática à medida que isso não acontece, o que resulta em sérios problemas durante o processo educacional, não conseguindo garantir a qualidade do ensino, principalmente nas escolas públicas.

Assim, como justificativa, é preciso pensar na prática docente do ponto de vista pedagógico e do planejamento para que durante o processo de ensino e aprendizagem, o professor possa respeitar os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, o presente trabalho teve por objetivo geral discutir sobre a importância do planejamento e da escolha das práticas pedagógicas; e como objetivos específicos discutir sobre as contribuições da Psicologia da Aprendizagem e da Pedagogia de Projetos.

Para a presente pesquisa foi utilizada revisão bibliográfica a respeito do tema, baseado em diferentes pesquisadores que discutem sobre o tema em questão.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo os historiadores e estudiosos, a História da Educação sofreu transformações econômicas, sociais e políticas de acordo com a época e a sociedade em questão. Tais transformações influenciaram também o cenário educacional brasileiro.

As civilizações desenvolvidas no Norte da África e da Ásia acabaram por inventar a escrita. Com o passar do tempo, a sociedade foi se tornando mais complexa em função de uma rígida divisão de classes e de uma religião organizada pelo



Estado centralizado.

A Educação nesse período, permaneceu estática com mudanças a passos lentos. O fator religioso contribuiu muito para isso. Além disso, foram construídas escolas, porém, deve-se ressaltar que estas eram feitas para a minoria, pois, somente quem tinha direito de frequentar era a elite (GASPARIN, 2011).

Séculos mais tarde, o que se observa é um mundo em constante transformação e o surgimento de novos valores em disputa com a tradição, influenciaram tanto os modelos educacionais quanto as reflexões pedagógicas.

Entre os séculos XVI e XVII ocorreu o Renascimento e a Reforma Religiosa, havendo o crescimento do número de colégios por conta do interesse das pessoas pela Educação (ROMANELLI, 2010).

No século XVII mais precisamente, Comenius, fundador da didática moderna, desenvolveu metodologias avançadas sobre a área da Educação, baseando-se nas experiências sensoriais. Rosseau, considerado um dos principais filósofos do Iluminismo, desenvolveu suas teorias baseadas no interesse das culturas infantis e no mundo que as cerca.

Esta ideia era vinculada a uma metodologia tradicional, ou seja, o professor era o único detentor do conhecimento, e que com o passar do tempo e o desenvolvimento da Educação já não se mostrava tão eficaz para atender as recentes necessidades da sociedade

Os colégios durante os Séculos XVI ao XVIII acompanharam a nova visão de infância. Na Idade Média, as crianças eram misturadas e faziam praticamente as mesmas coisas que os adultos (eram tratados como adultos pequenos). A partir do Renascimento, o cuidado em separá-los e organizá-los por graus de aprendizagem passou a ser compromisso da sociedade (ARANHA, 2006).

Mas foi na França que a Educação começou realmente a se desenvolver a partir da Revolução Francesa. A situação política transformou a Educação estatal, conhecida como educação do súdito, própria da monarquia absoluta de caráter intelectual e instrumental, transformando-se em educação nacional, do cidadão, de caráter cívico e patriótico, exigida como um direito individual (LUZURIAGA, 1990).

Não só na França, mas em todo o mundo ocidental ocorreram transformações profundas nos aspectos político, econômico, social, cultural, religioso e educacional. Deve-se destacar a Educação no Brasil, já que a colonização e a relação de domínio de Portugal não favoreceram o desenvolvimento da rede pública de ensino (GASPARIN, 2011).

A Educação no Brasil começou a fazer história a partir dos tempos coloniais. Nesse período, obras do período colonial nos campos da filosofia, moral e medicina; identificando temas relacionados aos processos de aprendizagem, desenvolvimento, motivação, controle e manipulação do comportamento, entre outros temas que acabaram se tornando objetos de estudo inclusive da psicologia (ROMANELLI, 2010).

Ainda segundo o autor, na época, a população era composta por aproximadamente 70% de escravos com base econômica agrícola e rudimentar, em situação política de dominação onde a cultura e o ensino era luxo dispensável. A elite por sua vez também não via o ensino como prioritário.

Já no século XVIII, durante a Reforma Pombalina, em Portugal e suas colônias, atingindo a administração, a economia e a educação. Com a expulsão dos jesuítas, a metodologia de ensino implementada no Brasil deixou de ser utilizada. Como solução foram criadas aulas disciplinas isoladas. As aulas substituíam as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios, além de introduzir os estudos da gramática latina, grego e retórica. Essa nova forma de ensino oferecia aulas de línguas, aulas de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, o que permanece até hoje na base curricular (CHILDE, 1986).

Apesar de todas as mudanças ocorridas em especial na educação brasileira, pode-se dizer que o Brasil permaneceu atrasado em relação a outros países. Um dos principais desafios enfrentados atualmente é garantir o acesso de todos à educação. A alfabetização, a defasagem de idade, a evasão, as escolas precárias, entre outras situações, levaram a problemática que se enfrenta hoje.

Segundo pesquisas, o desafio maior ainda é garantir a qualidade do ensino, principalmente nas escolas públicas, o que somente irá ocorrer de fato baseada em uma gestão democrática, a organização dos sistemas de ensino e a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho.

No século XIX, algumas ideologias retratadas na psicologia foram também articuladas à educação de maneira institucionalizada. A preocupação com essa área de estudo tornou-se sistemática a partir da incorporação de assuntos que viriam a fazer parte da psicologia educacional, como a aprendizagem e o desenvolvimento.

Atualmente, é de suma importância entender como se dá o processo de aprendizagem. Quando se fala em aprendizagem, está relacionando-se a forma como se apropria do conteúdo, daquilo que o seu grupo social conhece e do que o mundo que o cerca apresenta.

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

A História da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil surgiu desde os tempos coloniais, quando o ser humano começou a relacionar educação, pedagogia e fenômenos psicológicos. Massimi (1990) foi um autor que estudou obras do período colonial, no âmbito da filosofia, moral, educação e medicina, e identificou temas relacionados à: aprendizagem, desenvolvimento, família, motivação, jogos, manipulação do comportamento, formação da personalidade, entre outros temas que, acabaram se tornando objetos de estudo da Psicologia.

No século XIX, as ideias retratadas na Psicologia foram articuladas à Educação, mas, de maneira mais institucionalizada. A preocupação com essa área de estudo tornou-se mais sistemática podendo-se perceber a incorporação de assuntos que viriam a fazer parte da psicologia educacional, como a aprendizagem e o desenvolvimento, por exemplo.

Segundo Netto e Costa (2017), Jean Piaget, Wallon e Vygotsky são considerados os representantes mais importantes de um grupo de teóricos que procuram explicar a aprendizagem dentro de uma linha na qual o sujeito e o objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução das estruturas cognitivas.

Para que o estudante aprenda é preciso interagir com outras pessoas, em especial adultos e colegas com realidades diferentes. Nas inúmeras interações que ocorrem desde o nascimento, a criança vai gradativamente ampliando e se apropriando de formas de lidar com o mundo, construindo significados para as ações e experiências vivenciadas



(HERBART, 2010).

A linguagem por sua vez, posteriormente é inserida trazendo significados de maior abrangência, dando origem a conceitos e significados compartilhados pela sociedade. A linguagem integra-se ao pensamento, formando uma importante base sobre a qual se desenvolverá o funcionamento intelectual da criança.

Assim, a Psicologia da Aprendizagem caracteriza-se como um estudo complexo do processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos existentes numa sociedade são apropriados pelo estudante. Para que os professores possam entender como funciona esse processo é necessário reconhecer a natureza social da aprendizagem. As operações cognitivas são construídas gradativamente na interação entre os indivíduos (HERBART, 2010).

Atualmente considera-se de suma importância o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem. Quando falamos em relação à criança, a aprendizagem está relacionada à forma como a criança se apropria do conteúdo da experiência humana, ou seja, daquilo que o seu grupo social conhece e do que oferece o mundo que a cerca.

O espelho da criança é o adulto. Isso porque quando bebê geralmente recebe atenção dos familiares, em sua maioria adultos que vão lhe ajudando nos processos e acontecimentos que ainda desconhecem. Com o passar do tempo e o crescimento da criança, as interações com o mundo se ampliam, principalmente quando é inserido no contexto escolar (COSMO e URT, 2009).

A participação dos responsáveis também serve como um instrumento facilitador para o ensino e aprendizagem partindo-se da mesma linguagem, a fim de contribuir também com o trabalho docente. Isso porque a sociedade em si é conhecida como sociedade do conhecimento, exigindo demais dos docentes em relação às atribuições que lhe são dadas (TORMENA e FIGUEIREDO, 2010).

É nesse contexto, que a criança começa a ampliar a visão de mundo, já que encontra aí um adulto que a orienta, mas que até então não fazia parte do seu convívio, que é o professor, e por fim, os colegas que não fazem parte do seu contexto familiar.

Na interação entre adultos e crianças, a fala social trazida pelo adulto vai sendo incorporada por ela e o seu comportamento começa então a ser orientado por uma fala interna planejando suas próprias ações. Dentro da classificação da psicologia da aprendizagem, é nesse momento, que a fala está fundida com o pensamento da criança, integrando assim suas operações intelectuais.

Em geral, seja com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente, a criança vai sendo orientada e começa a observar como proceder por gestos e instruções verbais, em situações de interação.

Sobre as teorias da psicologia da aprendizagem, autores como Wallon, Piaget, Vygotsky e Skinner discutem-nas relacionando as ações pedagógicas refletindo sobre a maneira como as teorias estudadas questionam e se relacionam criticamente com as práticas que os professores aplicam em sala de aula para que aprofundem as relações entre o aprender e o ensinar respaldados nas teorias que explicam tais práticas (BOCK, 2008).

Isto pode ser observado na aprendizagem dos estudantes, onde o professor torna-se uma figura mediadora nesse processo, já que as coisas são aprendidas pela mente, pela aquisição de conhecimento e sensibilidade, além das noções de tempo e espaço:

Toda gente sofreu, e infelizmente continua a sofrer, por causa das teorias mentalistas de aprendizagem no campo da educação. Trata-se de um campo no qual a meta parece obviamente ser uma questão de mudar mentalidades, atitudes, sentimentos, motivos, etc., e a ordem estabelecida é por isso particularmente resistente à mudança. Contudo, o objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá comportamento que lhe será útil mais tarde, em outras contingências. As contingências instrutivas devem ser planejadas; não há outra solução (SKINNER, 2006, p. 158).

Quanto a essas concepções é possível compreender que a Psicologia da Aprendizagem tem como objetivo principal estudar o lado psicológico do homem em comparação a outras espécies ditas irracionais. É começando por ela que se estuda a evolução da capacidade intelectual, motora, social e afetiva do ser humano. Aliada a Psicologia do Desenvolvimento, ela é capaz de detectar as ações mais complexas das atividades psíquicas dos indivíduos, que são produtos de uma interação cultural, ontológica e filogenética (HERBART, 2010).

No que compete ao professor, estudar e compreender as teorias da aprendizagem melhora e aperfeiçoa o trabalho em sala de aula, além de clarear o pensamento de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, pois, pode-se observar um quadro geral de como ocorre o desenvolvimento durante o processo educativo, de modo que ele possa integrar diferentes abordagens a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento estudantil.

Pode-se dizer que nenhuma teoria da aprendizagem conseguirá esgotar um entendimento total do assunto, porque enquanto ciência, esta área de conhecimento estará sempre em constante transformação. Ainda mais em uma era tecnológica as teorias educativas necessitam serem sempre revistas, pois, a propagação de informações é muito grande nos dias atuais, onde os conhecimentos surgem a cada instante (NETTO e COSTA, 2017).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PLANEJAMENTO

O planejamento é algo necessário na vida da sociedade, uma vez que é preciso se organizar para desenvolver as atividades do dia a dia. Voltado para a Educação, está relacionado às atividades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, bem como as condições externas que influenciam essa situação. É preciso lembrar que o planejamento prevê a articulação entre o ensino e a avaliação, pois, nesse contexto se inicia a organização, a pesquisa e a reflexão.

O planejamento e as práticas pedagógicas são essenciais e devem estar presente em toda a Educação Básica. É preciso escolher metodologias diferenciadas a fim de propiciar conhecimentos mais significativos, contribuindo ainda para que os estudantes se tornem protagonistas do próprio conhecimento, sendo uma das práticas fortalecedoras a aplicação de projetos:



A organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento tem lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 63).

Trabalhar a partir do planejamento e da prática pedagógica pode vir a contribuir com o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, fazendo com que o estudante aprenda a fazer, a interagir e construir sua própria identidade (DELORS, 2001).

É preciso também que dentro dessa prática, o professor se preocupe em rever o planejamento, pois, deve-se levar em consideração questões importantes como a identidade da turma, as singularidades, a individualidade, o contexto no qual estão inseridos e que todos aprendem de forma diferente uns dos outros:

Uma boa parte dos atos de ensino não está, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta por rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição coletiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Este tipo de concepção indica que as práticas pedagógicas não podem servir apenas para aplicar determinado conteúdo. Essas práticas devem ir muito além das regras, convenções estabelecidas e discussões educacionais. Se faz necessário que não só os professores, mas, toda a comunidade educacional entenda como os estudantes aprendem atualmente.

Essas práticas pedagógicas devem ser norteadoras a fim de que se possa construir novos conhecimentos e saberes pedagógicos, levando em consideração as práticas pedagógicas e o planejamento, o que contribui para uma prática efetiva.

Saviani (2008), explica que a mudança de foco partiu dos conteúdos para os métodos, com a despreocupação sobre o que se deveria ensinar, partindo para que forma deveria ser ensinado.

Como exemplo de prática pedagógica tem-se a pedagogia de projetos que abriu inúmeras possibilidades, promovendo uma mudança na maneira de pensar e repensar sobre a escola e o currículo. Atualmente, pode-se observar uma pedagogia mais dinâmica em que as atividades lúdicas são favorecidas, buscando a construção do conhecimento pelos próprios estudantes e o professor, mediador desse processo conferindo-lhes desenvolvimento e autonomia ao mesmo tempo.

Os projetos contemplam outras questões como o cognitivo, pensamento, curiosidade, carregando consigo conhecimentos prévios sobre todos os assuntos, incluindo conhecimentos do mundo globalizado, de forma interdisciplinar e contemporânea.

Por isso essa prática veio para garantir uma educação de qualidade por intermédio de um currículo rico, dinâmico, flexível e aberto a novas ações educativas direcionadas às necessidades reais dos estudantes (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

Moraes (2006), relata que a prática pedagógica baseada no desenvolvimento de projetos traz diferentes possibilidades de se trabalhar com o estudante por meio de temas de seu interesse, que surgem das necessidades cotidianas e que sejam interessantes, em um contexto de questionamentos, aprendizagens e discussões significativas.

Outro aspecto é a interdisciplinaridade. Esta direciona uma aprendizagem reflexiva a fim de compreender a realidade, as mudanças sociais que vem ocorrendo, conscientizando e desenvolvendo uma ampla visão sobre a sociedade em que se vive. Na perspectiva dos projetos, a ideologia não é mais conduzida para formar estudantes para um futuro distante, mas, para viver em um mundo que se modifica a cada dia e gera conhecimento a cada segundo (GONÇALVES, 2000).

Assim, no momento do planejamento é preciso refletir sobre as práticas, estruturando-as sobre o planejamento, a observação, o registro e a avaliação. A escola ainda precisa ultrapassar certos conceitos que se encontram presentes nas Políticas Públicas, a fim de se desvincular de um ensino tradicional e descontextualizado. Quando se muda a forma de planejar, é possível perceber a importância dessa ação, transformando a prática pedagógica a favor dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir inicialmente que a Psicologia da Aprendizagem já faz parte da História da Educação a algum tempo, pois, mostra uma evolução no campo educacional, onde o que inicialmente não era uma preocupação, hoje é e muita. No passado, quando a concepção dominante de Educação era a chamada Escola Tradicional, não existia a necessidade de uma psicologia para acompanhar ou entender como se dava o processo educativo. A mesma só se tornou necessária a partir do surgimento da Escola Nova. A revolução que esta nova metodologia trouxe para os processos de ensino e aprendizagem, como no caso da Pedagogia de Projetos, contribuiu para o surgimento de questões mais específicas a respeito da Educação surgindo a necessidade de se estudar sobre como se dá a aprendizagem.

Os trabalhos e pesquisas dos teóricos ajudam a compreender como o ser humano entende, interage, aprende, compreende, ensina e se comporta diante daquilo que lhe é apresentado ou ensinado. O professor também deve se aperfeiçoar a fim de compreender como tudo isso ocorre para que essas teorias lhe deem um norte e o ajude a planejar seus instrumentos e metodologias de ensino.

Em toda a Educação Básica, se faz necessário o planejamento e a fundamentação por trás das práticas pedagógicas, mesmo quando não existir um documento oficial orientador, como acontece algumas vezes na Educação Infantil, em que a criança precisa ser observada enquanto indivíduo que se encontra em construção da personalidade, a fim de conhecer o mundo e apresentar curiosidade para aprender.



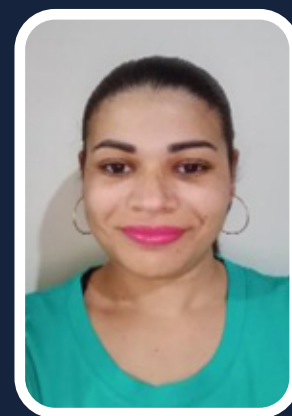
Por esse motivo, é preciso também que os docentes sejam capazes de aceitar as mudanças que os tempos atuais tem exigido, percebendo a importância de planejar e replanejar suas ações, compreendendo a necessidade dentro do processo educativo. Assim, novas formas de ensinar surgem e ganham forma, e quando colocadas em prática devem ter clareza e funcionar de forma crítica.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.L. de A. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BOCK, A.M.B. Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia. 13º ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p.114.
- CHILDE, G. A Evolução Cultural do Homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- COSMO, N.C.; URT, S.C. As contribuições da psicologia da educação para a escola: um estudo da produção científica da ANPED e da ABRAPEE. InterMeio, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 183-201, 2009.
- DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001. 288 p.
- GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- GONÇALVES, F.S. Um olhar sobre a interdisciplinaridade. Brasília: MEC, Seed, 2000, p.45-50.
- HERBART, J.F. Pedagogia geral: deduzida da finalidade da educação. Tradução Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 199 p.
- LUZURIAGA, L. História da educação e da pedagogia. 18ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.
- MASSIMI, M. As origens da psicologia brasileira em obras do período colonial, in: História da Psicologia. São Paulo, EDUC, Série Cadernos PUC-SP, n. 23, 1987, pp. 95-117.
- MORAES, L.A.Y. O trabalho com projetos na educação infantil. São Carlos, UFSCar. 2006. 82 p.
- NETTO, A.P.; COSTA, O.S. A importância da Psicologia da Aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 216-224, abr./jun. 2017.
- PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.
- QUEIROZ, D.C.S.; ROCHA, F.F. Projetos na Educação Infantil. Faculdade Alfredo Nasser. Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, 2010. 52 p.
- ROMANELLI, O.O. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2010.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SKINNER, B.F. Sobre o behaviorismo. Tradução de Maria da Penha Villa-Lobos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TORMENA, A.A.; FIGUEIREDO, J.A. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde-busca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ENSINO PARA A VIDA



GISLAÏNE CRISTINA NERI DA SILVA - Graduação em pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo UNIBAN, 2009; Professora de Educação Infantil no CEMEI Dom José I, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEI Feição da Vila.

RESUMO

Nos dias de hoje, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Há alguns anos, não muito distantes, bastava que a pessoa soubesse assinar o nome, porque dela, só interessava o voto. Hoje, saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. É preciso ser capaz de não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. Afinal, o que falta a uma pessoa que sabe ler e escrever? Por que muitos terminam a Educação Básica e não conseguem entender uma bula de remédio ou redigir uma simples carta? A preocupação com o analfabetismo funcional levou os pesquisadores ao conceito de "letramento" em lugar de "alfabetização". O conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. Assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas da sociedade. Mas, o que é letramento? Letrar é melhor que alfabetizar? O que é uma pessoa letrada? Quais as diferenças entre alfabetizar e letrar? Quando se pode dizer que uma criança ou um adulto estão alfabetizados? Quando se pode dizer que estão letrados? É possível alfabetizar letrando? Estaremos discutindo, então, os conceitos de letramento e alfabetização. Através desses dois conceitos, abordaremos a importância de o professor incentivar a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais, a fim de que forme verdadeiros leitores e escritores.

Palavras-chave: Alfabetização ; Letramento ; Gêneros textuais.

INTRODUÇÃO

Uma sociedade abatida, culturalmente e socialmente, sem herança de valores. Um povo pacato, discriminado pela falta de oportunidades e mantido sob domínio de poucos privilegiados.

A discriminação continua sendo pauta de extensos debates políticos e educacionais, mas sem retorno eficaz na solução do problema.

Mede-se a grandeza de uma sociedade, não pelos bens materiais que a mesma possui, mas pelo valor cultural e social de seu povo. "A pátria não é a raça, não é o meio, não é o conjunto dos aparelhos econômicos e políticos: é o idioma criado ou herdado pelo povo". Olavo Bilac, expressa muito bem isso em um de seus pensamentos poéticos sobre a sociedade. O que temos de mais valioso é a nossa cultura, nossas raízes ideológicas, nossas formas de expressão, nossa identidade. Transformando assim, o povo em verdadeiros cidadãos, exigindo seus direitos, ao mesmo tempo em que cumprem com seus deveres, de forma natural.

A única medida capaz de engrandecer nosso povo é a transformação social através de uma educação de qualidade com garantia de igualdade, diminuindo assim as diferenças e a discriminação social e cultural.

Refletindo sobre isso, vamos conjecturar e tecer opiniões sobre os acertos e falhas da educação, baseando-se em estudos teóricos e a prática vivida no meio escolar.

Na lista de culpados do fracasso da educação, estão desde os próprios alunos, até a inexistência de políticas públicas adequadas ao ensino. Mas não estamos buscando culpados ou inocentes, estamos refletindo e buscando soluções para melhorar a sociedade a partir da educação. Acredita-se que um dos problemas principais está nas séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente na alfabetização, onde os alunos iniciam sua vida escolar e dela depende o seu sucesso ou o seu fracasso na sociedade. Portanto, é neste tema que faremos nossa caminhada. Onde falaremos sobre a alfabetização, não somente de crianças, mas de jovens e adultos que não tiveram acesso a ela em idade própria.

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Até o fim do século XIX, a leitura e a escrita eram práticas culturais de aprendizagem para uma minoria. Aprendia-se ler e escrever sem método específico e sem profissionais especializados, em ambientes não formais ou em algumas



poucas escolas precárias, chamadas como "aulas régias". Com a proclamação da República (1889), surgiu a necessidade de modernizar o país, e a escola tornou-se pública. A universalização da educação, e o direito de aprender a ler e a escrever como forma de ingressar na sociedade e tornar-se cidadão, passaram a ter importância para o desenvolvimento do Brasil. Com isso, o ensino iniciou sua trajetória educacional em caráter formal. Aprendia-se ler e escrever com cartilhas através de métodos sintéticos (silabação, soletração e fônico), iniciando-se das partes ou sílabas das palavras para o todo. Era dada importância para a cópia, leitura, escrita, ortografia, caligrafia, formação de frases.

Em torno de 1890, surgem novos paradigmas a respeito de como alfabetizar, introduzindo-se um novo método, chamado de analítico, que consiste em apresentar primeiramente a palavra, frase ou texto, para depois seguir para as partes. Os novos conceitos sobre a alfabetização geraram inúmeros questionamentos sobre o ensino tradicional, assim como, trouxeram algumas inovações e mudanças no ensino. Os professores começaram a utilizar a mistura dos dois métodos, e assim surgiram cartilhas que ofereciam atividades baseadas no método sintético/analítico. Também surgiram os manuais para os professores, auxiliando para melhorar o desempenho das aulas, mas o objetivo da alfabetização ainda era ler, escrever corretamente e a caligrafia. Quase um século depois, em torno de 1980, o Brasil passa por mais uma transformação conceitual e social. O pensamento construtivista, advindo do resultado das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizadas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, estréia um olhar mais aguçado sobre o processo de alfabetização. Os alunos passam a ser sujeitos da educação, construindo seu aprendizado. O construtivismo traz novos rumos para a educação, tornando-a mais humana e aproximando o conhecimento do cotidiano, tornando-o prático e útil. O aluno passa a ter mais influência sobre a prática em sala de aula, sendo o centro de todo o processo de aprendizagem. Segundo Fernando Becker, 1992:

A ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (p.88)

O construtivismo, portanto, é uma teoria, um conjunto de ideias de uma sociedade insatisfeita com os rumos da educação. Uma mudança de postura diante do conhecimento e do ser humano. É a busca pelo conhecimento através da sua construção e interação. Fernando Becker, apud Piaget, 1992:

As relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.

A organização de que a atividade assimiladora é testemunha é, essencialmente, construção e, assim, é de fato invenção, desde o princípio. (p.92)

O construtivismo não está explícito nos métodos de ensino e aprendizagem e no conteúdo escolar. Está na visão do professor e da escola, diante do próprio conhecimento. Conhecer o aluno individualmente é valorizar a sua história social e cultural.

O conhecimento não pode ter concepção apriorista ou empirista, deve sim ser construído pelo sujeito que interage com o objeto de aprendizagem. A escola necessita mudar seu pensamento sobre a aquisição do conhecimento, para dar início ao verdadeiro construtivismo.

A ORIGEM DA PALAVRA LETRAMENTO

Segundo Soares (2000: p.15), a palavra "letramento" surge no discurso dos especialistas nas áreas de Educação e de Ciências da Linguagem na segunda metade dos anos 80. Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986, em que a autora afirma que "... a chamada norma-padrão, ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita".

É interessante observar que, mesmo Kato não tendo definido o que é letramento, ser letrado não se trata apenas de saber ler e escrever. A missão do professor é a de orientar o aluno na aquisição da flexibilidade lingüística necessária ao desempenho adequado que lhe será exigido em sociedade.

Analisar diferentes textos, compará-los, pesquisar os porquês das diferenças, construir regras sobre o uso da língua e, a partir das descobertas, reescrever textos são práticas que produzem excelentes resultados na capacitação do aluno no uso da língua. Nesse sentido, letrar é mais que alfabetizar.

Em 1988, dois anos depois da publicação de Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni (1988) publica um livro intitulado "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso", onde no capítulo introdutório distingue alfabetização de letramento.

Desde então, a palavra "letramento" torna-se cada vez mais freqüente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ingrid Kleiman (1995) e em outro livro de Leda Verdiani Tfouni (1995).

Afinal, de onde vem a palavra letramento?

Sabe-se que a palavra "letramento" é versão para o português da palavra da língua inglesa "literacy" que pode ser traduzida como a condição ou estado que assume aquele que aprende a ler e escrever. Segundo Soares (2000 p.17), está implícita no conceito de "literacy" a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Um indivíduo letrado é capaz de envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. Diante disso, qual a diferença entre letrado e alfabetizado?

LETRAMENTO: APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E DE SUAS PRÁTICAS

Ainda que se considere que houve alguns avanços nos últimos anos com relação ao processo de alfabetização, baseado na diminuição do índice de analfabetos tem-se outro desafio pela frente. Muitas pessoas, mesmo tendo passado pela escola ou estão frequentando-a, não conseguem participar de maneira significativa da sociedade letrada,



porque o domínio que possuem da leitura e da escrita é insuficiente para interpretar textos mais complexos. As pessoas são alfabetizadas e não letradas, isto é, aprendem a decodificar os símbolos da escrita, mas não conseguem usar e interpretar determinados gêneros textuais. As pessoas alfabetizadas e não letradas acabam fazendo uso da linguagem apenas em situações simples, mas não usam a escrita e a leitura para a construção do conhecimento ou para a busca de informações.

Na era da informação, as práticas pedagógicas com a linguagem necessitam ser desenvolvidas de forma significativa e capaz de levar as crianças a compreenderem como a língua funciona, explorando-a cada vez mais e melhor de forma aguçada, tanto na modalidade oral como escrita. Isso sugere o desenvolvimento de uma prática de leitura e escrita socialmente relevante, que propicie a construção dela e o uso com competência e frequência das práticas sociais orais e escritas, que fazem parte do contexto social do aluno. É importante ressaltar que as atividades de leitura e de escrita precisam estar voltadas também para a formação de um cidadão leitor-crítico. Um leitor capaz de entrar em confronto com o texto para atribuir sentido e perceber os benefícios e interesses de cada gênero textual.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido de um texto (KLEIMAN, 2000, p. 13).

Significa que, além de aprender a ler e a escrever, a criança precisa ser estimulada ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Com isso, estará contribuindo para a aprendizagem dos usos sociais da escrita e da organização textual. Portanto, os procedimentos didáticos necessitam ser substituídos por procedimentos que levem as crianças a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam em nossa sociedade.

Como o impacto da escrita é de longo alcance, o aluno também precisa estar preparado para entender um texto transmitido oralmente como, por exemplo, entender e interpretar a letra de músicas, poesias, teatros, programas de televisão, rádio, dentre outros.

Essa competência desenvolvida dá mais condições de o aluno prestar atenção, conseguir entender uma aula expositiva, uma palestra, um recado, enfim, todas as informações que são transmitidas oralmente.

Numa prática de alfabetização em que se consideram os princípios de letramento, o professor encaminha o processo de construção da escrita e da leitura baseado, por um lado, na decodificação dos símbolos linguísticos e, por outro, nas práticas relacionadas com o uso da função social da escrita e da leitura, ou seja, propiciar o letramento, coerente com a visão de Kleiman (apud MATENCIO 1994, p. 18), em que o letramento é constituído por: "práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade." Para propiciar essas práticas sociais da escrita, é indispensável que o professor insira em sua prática pedagógica o uso de diferentes tipos de textos.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A leitura e a escrita vão além das capacidades do saber ler e escrever, é preciso usar essas práticas no mundo globalizado e em constante mudança. Foi-se o tempo em que alfabetizado era o adjetivo dado a pessoa que sabia ler e escrever o seu próprio nome. Essa definição simplista ficou no passado, dando origem a novas teorias sobre a alfabetização.

A definição de letramento inicia-se em meados de 1980, no Brasil, indo além das fronteiras de medir as capacidades de leitura e escrita. Segundo Magda Soares, o letramento no Brasil surge em função das dificuldades e problemas encontrados no processo de aquisição da alfabetização, em função dos métodos utilizados. Sendo por isso, os dois termos se fundem e apesar das diferenças entre estes, o letramento se sobrepõe a alfabetização.

Diante da teoria construtivista, a alfabetização acontece de forma natural, não é mais necessário estar pronto para aprender. A aprendizagem ocorre com a interação do sujeito e a escrita. Não são mais necessários materiais específicos de alfabetização e sim materiais de leitura e escrita de uso comum a todos, onde a criança possa interagir com a escrita e a leitura. As dificuldades de aprendizagem são vistas como processos normais de tentativas para a aquisição do sistema da escrita e leitura. Não existe mais o erro, e sim um processo que é superado de forma progressiva, à medida que a criança passa a entender o sistema alfabético. Segundo Emilia Ferreiro, 2010: "Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade." (p. 11)

Magda Soares, explica que a alfabetização ocorre através de práticas de letramento, incidindo ao mesmo tempo e consequentemente. O letramento também é adquirido através das habilidades de leitura e escrita, como formas culturais e de uso social. Ou seja, uma depende da outra, são indissociáveis. A alfabetização tradicionalmente apresenta o conceito de aprendizagem grafofônica, ou seja, a aquisição de habilidades de leitura e escrita através dos métodos analíticos e sintéticos. Essa concepção contraria a posição de Emilia Ferreiro sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Segundo ela, os dois termos juntos não existem, pois a alfabetização já compreende o letramento e vice-versa.

A alfabetização apresenta um conceito mais tradicional de aprender a ler e a escrever, significa aprender a decodificar, associar grafemas e fonemas, enfim adquirir uma técnica, já o letramento, é a aquisição e o uso de habilidades de leitura e escrita no meio social. Saber fazer uso dessas práticas para ingressar no mundo letrado. Segundo Emilia Ferreiro, 2010:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como "conhecimento". "Saber" quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. (p. 20)

A evolução da escrita no processo de aprendizagem e aquisição do sistema alfabético, segundo pesquisas de Emilia Ferreiro, chamada de Evolução Psicogenética, apresenta distintas fases: As primeiras escritas infantis, consideradas de forma tradicional, são rabiscos, linhas, bolinhas, mas carregadas de significados, do ponto de vista construtivista. Nos



aspectos gráficos, podem ser apenas traços mal definidos, mas seguem uma linha de evolução regular. É nesse primeiro período, que a criança consegue perceber a diferença entre desenhar e escrever, dando um importante passo para as etapas seguintes da compreensão da escrita. "As crianças não empregam seus esforços para inventar letras novas: recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual." (FERREIRO, 2010, p. 23)

Em um segundo momento, a criança busca encontrar soluções para a diferenciação entre os tipos e significados da escrita. Em alguns momentos se apóia no uso de diferentes letras para diferentes palavras, em outros momentos se apóia na quantidade de letras para palavras diferentes. (no mínimo três letras para uma palavra ter significado ou poder ser lida). Esse período exige da criança grande atividade cognitiva. "Nestes dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros."

(FERREIRO, 2010, p. 27)

O período silábico inicia-se quando a criança "começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes das palavras escrita (suas sílabas)" (FERREIRO, 2010, p.27). A criança começa a fazer relações entre o tamanho da palavra e a quantidade de letras usadas para escrever a palavras, associando ao seu valor sonoro, ou seja, a quantidade de sílabas que a palavras possui. Sendo que um monossílabo, não pode ser lido. A criança vai evoluindo dentro deste nível de alfabetização, até alcançar a capacidade de relacionar o som (fonema) à letra (grafema), sendo assim capaz de usar uma letra para cada sílaba da palavra, não repetindo letras.

O conflito, na aprendizagem é o que desestrutura a hipótese já confirmada, sendo que é preciso buscar novas formas de compreender o processo alfabético, para que ocorra a equilíbrio novamente. O processo alfabético anterior dá origem há um novo nível de alfabetização: silábico-alfabético. Nesse período a criança percebe que sua hipótese anterior não é mais convincente, então a abandona e dá início a novas construções esquemáticas, procurando a equilíbrio. O período silábico-alfabético é o que está mais próximo da compreensão do sistema alfabético, ou seja, da escrita. É nele que a criança percebe que as sílabas não são formadas por quantidades de letras, mas sim por letras que fazem coerência entre grafia e som, dando mais importância a qualidade da escrita e menos a quantidade de letras usada para formar a palavra.

Em fim, a criança torna-se alfabética, escrevendo as palavras com as sílabas adequadas, percebendo que para formar uma sílaba não tem regra de número de letras, pode ser preciso uma, duas ou mais letras. Mas ainda encontra dificuldades em relacionar certas sílabas à gráfica correta, o que vai aprimorando até chegar à fase ortográfica.

ALFABETIZAR É MAIS QUE LETRAR?

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Já letrado é aquele que sabe ler e produzir textos, dos mais variados gêneros e temas. Um escritor competente deve saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso.

Letrar é mais que alfabetizar. A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Alfabetizar letrando é, portanto, ensinar a ler e escrever o mundo, ou seja, no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social.

O processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere.

É importante destacar que letramento não é um método. A discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e imprópria síntese dos dois conceitos, com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização. Não podemos separar os dois processos, pois a princípio, o estudo do aluno no universo da escrita se dá ao mesmo tempo por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita, o letramento.

O letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. Como afirma Freire(1989 p.11-12) :

(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nesse sentido, se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, um indivíduo pode ser letrado, mas não alfabetizado. Por exemplo, um adulto mesmo não sabendo ler e escrever pode pedir a alguém que escreva por ele, dita uma carta, pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus etc. Essa pessoa não sabe escrever e não sabe ler, mas já conhece as funções da escrita e da leitura, lançando mão do alfabetizado. Segundo Soares (2000 p. 47), essa pessoa é analfabeta, mas é, de certa forma, letrada, ou tem um certo nível de letramento. O mesmo acontece com crianças ainda não alfabetizadas. Para a autora (ibidem)

Uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (...), toma papel e lápis e "escreve" uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento.

Da mesma forma que é possível ter um certo nível de letramento e não ser alfabetizado, um indivíduo pode ser alfabetizado mas não ter um bom nível de letramento. É capaz de ler e escrever, porém, não possui habilidades para práticas que envolvem a leitura e a escrita: não lê revistas, jornais, receitas de médico, bulas de remédio etc., ou seja, apresenta grande dificuldade para interpretar textos lidos, como também, pode não ser capaz de escrever uma carta ou bilhete.

Ser alfabetizado não é condição essencial para ser letrado. É preciso que o processo de alfabetização seja significativo. Soares (2000 p. 47) afirma então, que nesse caso, é possível uma pessoa ser alfabetizada, mas não letrada. Neste ponto, divergimos da autora porque acreditamos que uma pessoa não pode possuir grau zero de letramento, tendo em vista que vive em uma sociedade grafocêntrica.

Diante disso, qual o papel do professor na formação não só de alfabetizados, como também de letrados? Como alfabetizar letrando? Se a educação é um processo contínuo, que só termina com a morte do indivíduo, como então



fazer com que esse indivíduo sempre se interesse pelas práticas de leitura e de escrita? Como ajudá-lo a viver numa sociedade grafocêntrica?

Diante disso, qual o papel do professor na formação não só de alfabetizados, como também de letrados? Como alfabetizar letrando? Se a educação é um processo contínuo, que só termina com a morte do indivíduo, como então fazer com que esse indivíduo sempre se interesse pelas práticas de leitura e de escrita? Como ajudá-lo a viver numa sociedade grafocêntrica.

O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS ALFABETIZADOS E LETRADOS

Numa sociedade letrada, o objetivo do ensino deve ser o de aprimorar a competência e melhorar o desempenho linguístico do estudante, tendo em vista a integração e a mobilidade sociais dos indivíduos, além de colocar o ensino numa perspectiva produtiva.

O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação.

É através da prática que desenvolvemos nossa capacidade linguística. Conhecer diferentes tipos de textos não é, pois, decorar regras gramaticais e listas de palavras. No rap *Estudo Errado*, Gabriel, o Pensador, diz com propriedade: “Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Decoreba: este é o método de ensino. Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino”.

É lamentável que, no Brasil, a escola, lugar fundamental para a pessoa desenvolver sua capacidade de linguagem, continue limitando-se, na maioria das vezes, a um ensino mecânico. Na perspectiva do letramento, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais.

Vargas (2000 p.7-8) ,apresenta uma distinção entre ledores e leitores muito importante quando se fala de alfabetização e de letramento. Segundo a autora,

[...] A estrutura educacional brasileira tem formado mais ledores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

O objetivo de se ensinar a ler e escrever deve estar centrado em propiciar ao estudante a aquisição da língua portuguesa, de maneira que ele possa exprimir-se corretamente, aconselhado pelo professor por meio de estímulos à leitura de variados textos, nos quais serão verificadas as diferentes variações linguísticas, tornando um poliglota em sua língua, para que, ao dominar o maior número de variantes, ele possa ser capaz de interferir socialmente nas diversas situações a que for submetido.

A educação, sendo uma prática social, não pode restringir-se a ser puramente livresca, teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que vivemos. Educar é também, um ato político. É preciso resgatar o verdadeiro sentido da educação. De acordo com Freire (1989 p.58-9),

(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.

Assim, quando os alunos são o sujeito da própria aprendizagem, "seres fazedores, transformadores", no dizer de Paulo Freire, tomam consciência de que sabem e podem transformar o já feito, construído. Deixam a passividade e a alienação para se constituírem como seres políticos.

Como afirma Freire (1996 p. 42), o diálogo é fundamental em qualquer prática social. O diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social.

(...) A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

O aluno não pode ser um simples objeto nas mãos do professor. É o que Freire (ibidem) chama de “educação bancária”, isto é, o educando, ao receber passivamente os conhecimentos, torna-se um depósito do educador. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (Freire, ibidem: p.52).

Cabe ao professor mostrar aos alunos uma pluralidade de discurso. Trabalhar com diferentes textos possibilita ao professor fazer uma abordagem mais consciente das variadas formas de uso da língua. Assim, o professor pode transformar a sua sala de aula num espaço de descobertas e construção de conhecimentos.

A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é uma das tarefas mais difíceis. Nessa escolha, são postas em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão, as funções dos textos e o universo do discurso. Além disso, coloca-se em jogo a representação que tem cada docente não só do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos sujeitos a quem vão dirigidos os materiais, mas também dos interesses de leitura de tais destinatários. Assim, também intervém como variável significativa o valor que o docente atribui aos materiais enquanto recursos didáticos.

Trabalhar com gêneros textuais variados nos permite entender que a escolha de um gênero leva em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Daí decorre a detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais.

Diante disso, na medida em que o educador tomar consciência de sua posição política, articulando conteúdos significativos a uma prática também significativa, desvinculando-se da função tradicional de mero transmissor de conteúdos e,



consequentemente, de mero repetidor de exercícios do livro didático estará transformando o ensino da leitura e da escrita. Um educador como mediador, partindo da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela estará contribuindo para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade.

Assim, uma prática significativa depende do interesse do professor em planejar as suas aulas com coerência, visando a construção de conhecimentos com os alunos.

É importante destacar que letrar não é apenas função de professor de Língua Portuguesa. Em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem através de práticas de leitura e de escrita: em História, em Geografia, em Ciências, mesmo em Matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo, interpretando e escrevendo.

Letrar é função de todos os professores, mesmo porque, em cada área de conhecimento, a escrita e a leitura têm peculiaridades, que só os professores que nela atuam é que conhecem e dominam.

O educador reeducando-se e transformando-se, deixará de vez "suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes", em direção a uma prática libertadora. Assim, o ensino deixará de ser um martírio, para se tornar num processo de construção permanente de conhecimentos. O educador deve estimular no aluno o pensamento crítico, de modo que ele possa atuar na sociedade como um indivíduo pensante, questionador.

Enfim, nos dias atuais, o conhecimento é uma das "ferramentas" para se conquistar oportunidades de trabalho e renda. Assim, aos professores, cabe a responsabilidade de fazer com que seus alunos se interessem pela leitura e pela escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo fora da escola e da sala de aula, existem infinitas formas de comunicação. Ninguém pode impedir de a criança ter contato com essas formas de comunicação, sejam elas, escritas, faladas, expressadas através de gestos ou apenas ouvidas e vistas. A escola é um elo entre o mundo e a criança, precisa acreditar que o educando não chega à sala de aula como uma "tábua rasa". Ele traz uma herança cultural, da sociedade e do grupo familiar. Os professores necessitam valorizar essas experiências. O ambiente urbano, também é rico em informações e conhecimentos e diferentemente da escola, está contextualizado trazendo mais sentido para o aluno em suas descobertas. Emilia Ferreira, 2010, diz: "Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização." (p. 42).

É preciso muitas mudanças educacionais para que a educação alcance a excelência e importância dentro de nossa sociedade. Sabemos que muito já foi construído, mas não podemos ficar no passado, temos que continuar a caminhada, que é longa e árdua. A educação tem pressa, precisa de medidas urgentes, os professores querem resultados do seu trabalho, a sociedade exige cidadãos capazes de agir e profissionais qualificados.

As competências para o trabalhador deste século, segundo relatório da UNESCO, compõem oito características, que coincidem com as necessidades da educação: flexibilidade, criatividade, informação, comunicação, responsabilidade, empreendedorismo, sociabilização e tecnologia. Para que a escola tenha o papel de transformar a sociedade e acatar as necessidades desta, é preciso que tenha em vista estas competências, para a formação de futuros profissionais. Esses parâmetros devem estar escritos e aplicados na proposta pedagógica da escola. Só a escola tem o poder de modificar conceitos. É através da educação que poderemos garantir um futuro mais justo para a sociedade.

REFERÊNCIAS

Becker, Fernando. O que é construtivismo? Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, abr./jun. 1992. Acesso em: 21 jul. 2022

FERREIRA, Ionelli da Silva Bessa. A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos. Universidade do Pará, 2007. Acesso em :21 jul. 2022

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010. Acesso em: 21 jul. 2022

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 162, maio 2003. Acesso em :21 jul. 2022

; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes. Acesso em: 21 jul. 2022

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989. Acesso em: 21 jul. 2022

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Acesso em :21 jul. 2022

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos). Acesso em: 21 jul. 2022

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Acesso em :21 jul. 2022

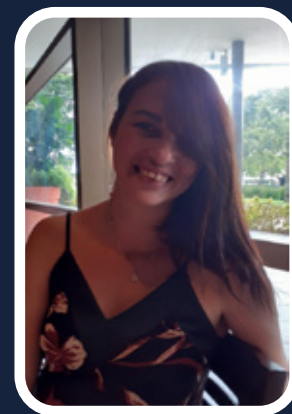
SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. In: Nossa língua – nossa pátria. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 26/11/2000a. Entrevista. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>> Acesso em: 21 jul. 2022.

———. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. 2ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. Acesso em: 21 jul. 2022

———. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21 jul. 2022.



O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN



KELLY BORGES DA SILVA - Graduação em Jornalismo, pela Faculdade UNINOVE (2009); Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNISANTANA (2011); Graduação em Artes, pela Faculdade UNIMES (2014). Especialista em Educação Especial, pela FATEC (2011); Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Faculdade Campos Salles (2016); Professor de Educação Infantil na CEI Jardim Somara.

.RESUMO

Ao longo dos anos, a área de estudos sobre desenvolvimento motor tem sido alvo da atenção de um grande número de pesquisadores (Clark, 1994; Gallahue, 1989; Haywood, 1986; e outros). O foco central dessas pesquisas foi de entender como as crianças portadoras da Síndrome de Dow podem desenvolver habilidades motoras na Educação Infantil. Desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equivale dar ao indivíduo a possibilidade de dominar o seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos afim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar o seu equilíbrio é necessário aos portadores de necessidades especiais, aos portadores da Síndrome de Down. Por meio do exercício do corpo e do movimento, o portador da Síndrome de Down se educa e se previne evitando dificuldades em seu processo de socialização e que ignorados poderiam ter repercussões mais significativas ao longo de sua vida. Os portadores da Síndrome de Down, terão favorecimento na construção e no fortalecimento de suas limitações e, sobretudo, de suas potencialidades, bem como as descobertas de novas possibilidades de relação e de estar no mundo. Dessa forma, é importante trabalhar o desenvolvimento psicomotor infantil, considerando que a Escola de Educação Infantil pode em muito, auxiliar a criança portadora da Síndrome de Down, por meio da atuação de seus professores na estimulação motora, que contribuirá em muito no processo ensino-aprendizagem e na melhoria de sua qualidade de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento Motor; Educação; Integração; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

Ao tratar de desenvolvimento motor das crianças com Síndrome de Down, é importante compreender que é parte integrante do desenvolvimento global. Existem inúmeras teorias do desenvolvimento humano, construídas a partir de observações, pesquisas com grupos de pessoas de diferentes idades e em diferentes culturas. Alguns fatores, indissociáveis e em permanente interação, podem influenciar o desenvolvimento humano, como hereditariedade (carga genética que estabelece o potencial do ser), o crescimento orgânico (aspecto físico), a maturação neurofisiológica (o que torna possíveis determinados padrões de comportamento) e o meio (conjuntos de influências e estimulações ambientais que alteram o padrão de comportamento das pessoas). (GALLAHUDE, 2005, p.110-111).

Quanto ao desenvolvimento motor, especificamente, a escolha das etapas deste, para os teóricos da área, acontece porque “[...] os momentos críticos do processo de desenvolvimento são mais facilmente detectáveis durante a infância” (SANTOS, DANTAS e OLIVEIRA, 2004, p. 33). Isto é, tomar conhecimento das mudanças ocorridas no comportamento motor depois da fase adulta, representa ir por um caminho “mais nebuloso”, por causa dos longos espaços de tempo entre um certo comportamento e o aparecimento de outro e ainda, a interação dos indivíduos com o meio ambiente gera mais diferenças, pois os estilos de vida podem alterar, influenciar o desenvolvimento destes.

O objetivo deste trabalho é um levantamento bibliográfico recente sobre o desenvolvimento motor infantil das crianças com Síndrome de Down, mais especificamente de crianças na idade pré-escolar (de 3 a 6 anos). Sofremos muitas mudanças no decorrer dos anos, mais as principais mudanças acontecem na nossa infância. Nela, passamos por momento de desenvolvimento que influenciam tanto a parte externa quanto a interna no nosso organismo. O desenvolvimento motor das crianças com necessidades especiais integra-se com outras áreas do desenvolvimento. Por esse motivo, intercalamos informações do desenvolvimento global com o motor.

Por meio do estudo do desenvolvimento motor, poderemos encontrar formas e respostas para dúvidas que muitos não conseguem explicar. Procuraremos entender como o desenvolvimento motor afeta as crianças na pré-escola e como fazer para que essa área seja bem trabalhada, para evitar conseqüências não desejadas em seu crescimento.

Para o estudo desse tema, foram utilizados livros indicados por especialistas na área de educação física, pedagogia e psicomotricidade. Por meio dos livros, buscamos informações por meios de sites e trabalhos de conclusão de curso em diversas áreas voltadas à educação e psicomotricidade por todas as regiões brasileiras por meio de internet, a troca de conhecimentos foi sendo realizada.



O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Existem três métodos para se estudar o desenvolvimento:

O estudo longitudinal, nos quais se registram as mudanças do comportamento de acordo com o tempo e é possível detectar vários aspectos, durante anos, de um determinado indivíduo: esse estudo atinge um grupo da mesma faixa etária por vários anos;

O estudo transversal, nos quais se coletam informações do desenvolvimento de vários grupos de diferentes faixas etárias, com o objetivo de entender a diferença relacionada de acordo com a idade do comportamento; e

O estudo longitudinal misto, combinação dos dois estudos mencionados, que dá importância a todos os dados colhidos, ou seja, enquanto alterações relacionadas à idade de comportamento motor podem ser estudadas pela pesquisa transversal, a alteração desenvolvimentista pode ser estudada por estudos longitudinais e longitudinais mistos. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002, p. 45)

O processo do desenvolvimento é dividido por etapas conhecidas como “fase”, “áreas” ou “faixa etária”. O estudo do desenvolvimento inicia-se desde que o ser humano nasce até a morte, pois estamos em contínuo progresso, nunca se estaciona. Vale ressaltar que cada ser humano tem o seu próprio tempo de desenvolver-se. (BONAMIGO, 1982, p. 98)

Na educação infantil, o estudo do desenvolvimento motor é um grande desafio, pois esta área afeta a personalidade da criança de acordo com o seu progresso. A coleta de informações para esse estudo demora muito tempo por ser um processo de difícil compreensão. As informações ajudam a entender cada fase do desenvolvimento, mas encontram-se muitos problemas e armadilhas para entender as mesmas, por isso são utilizadas as classificações etárias. (BONAMIGO, 1982, p. 116)

O desenvolvimento ocorre em certos domínios: físico, cognitivo e psicossocial. O desenvolvimento físico envolve as mudanças que ocorrem no corpo, no cérebro, na capacidade sensorial e nas habilidades motoras. O desenvolvimento cognitivo refere-se às mudanças que ocorrem na capacidade, como a aprendizagem, a memória, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. O desenvolvimento psicossocial está relacionado com a capacidade para interagir com o meio das relações sociais, que proporciona a formação da personalidade e a aquisição de características próprias. Todos esses domínios devem ser levados em conta quando se estuda as áreas do desenvolvimento humano. (BONAMIGO, 1982, p. 116).

Classificações etárias do desenvolvimento

Para Gallahue (2005), a melhor maneira de compreender a fase do desenvolvimento do ser humano é por meio da idade cronológica, das informações do seu processo de maturidade. Em seu livro “Compreendendo o Desenvolvimento Motor”, Gallahue, cita que as informações são divididas da seguinte forma:

Idade morfológica, fornece informações a partir da idade e do peso do indivíduo;

Idade óssea, fornece um registro do desenvolvimento do esqueleto humano;

Idade dental, fornece informações do indivíduo a partir da arcada dentária e sua evolução, detectando a idade biológica em que se encontra; e

Idade sexual, fornece a maturação sexual com características de uma determinada idade.

Os termos do crescimento e desenvolvimento são utilizados para estudos científicos. Crescimento diz respeito apenas à totalidade da alteração física, enquanto desenvolvimento refere-se às alterações do nível de funcionamento de cada indivíduo durante sua vida. Por mais que a compreensão do desenvolvimento seja importante para o entendimento das habilidades motoras dos indivíduos, não podemos deixar o crescimento de lado.

Outro termo de grande importância é maturação, pois se refere à forma qualitativa da evolução do funcionamento de um indivíduo. E devemos destacar também a experiência, pois é a partir dela que o indivíduo aperfeiçoa as várias características desenvolvidas na maturação, no decorrer da aprendizagem. O resultado da maturação e da experiência nada mais é do que uma adaptação na vivência, na busca de ultrapassar as fases no decorrer do crescimento.

Na perspectiva construtivista de Piaget (1983), o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transforma-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. A adaptação ocorre por meio da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. Segundo ele, o conhecimento é a equilíbrio/reequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo.

Áreas do comportamento

Existem três áreas do comportamento importantes para entender o que acontece com o ser humano durante sua evolução. Uma depende da outra, apesar de suas diferenças. Essas áreas são conhecidas como comportamento intelectual (cognitiva), comportamento sócio-emocional (afetiva) e comportamento motor (psicomotora).

No desenvolvimento, a área mais importante é a psicomotora; a parte motora do ser humano no desenvolvimento no decorrer da vida é chamada desempenho motor, ou seja, o agrupamento de vários componentes da aptidão física ligada à saúde e o desempenho dos mesmos. O desempenho está ligado à capacidade de realizar atividade. Capacidade é um termo usado para diferenciar a categoria da realização das atividades por meio da observação do movimento e entendimento das causas das alterações concebidas na área cognitiva.

O termo “motor” usado sozinho refere-se apenas ao biológico, ao mecanismo que influencia o movimento, mas quando usado com um sufixo ou prefixo ganha novo significado, de acordo com a área que está sendo estimulada pelo aprendi-



zado motor. Aprendizado motor nada mais é do que o movimento desempenhado a partir da prática nas experiências. O comportamento motor envolve o controle e o desenvolvimento; o controle motor é um processo individual de uma determinada condição, enquanto o desenvolvimento é um processo de evolução contínuo durante o ciclo de vida.

BASES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO E A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Segundo o dicionário Aurélio (1989), EDUCAÇÃO “é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano”. De acordo com uma das leis da declaração universal dos direitos humanos, “todos têm direito a educação”, o que não ocorre na realidade. Nota-se que existe um grande distanciamento entre teoria e prática, entre discurso e o que de fato acontece.

Na realidade o que ocorre é um alto grau de discriminação, no qual um número significativo de pessoas são consideradas diferentes e devido a isto, são excluídas do contexto social do qual fazem parte. Para essas pessoas não é concedida a oportunidade de conhecer e exercer seus direitos, causando uma grande desigualdade humana. Esses grupos discriminados constituem grande parte da população, entre os quais negros, velhos, mulheres, deficientes, mendigos e outras pessoas que a sociedade estigmatiza e rotula como anormais.

Neste contexto enfatiza-se processo o educacional do deficiente, mais precisamente do deficiente mental, destacando o portador da Síndrome de Down. Segundo Fonseca (1987) a educação é tudo que permite ao indivíduo aprender novas aquisições, aptidões e atitudes, tudo que o ajude a crescer, se desenvolver e se adaptar. Sem educação os deficientes não alcançarão uma vida de valor e significado humano. De acordo com Kirk, citado por Fonseca, “a criança deficiente é aquela que desvia da média da criança normal em características mental, aptidões sensoriais; características neuromusculares e corporais; comportamento emocional e social; aptidões de comunicação e múltiplas deficiências; até o ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou criações de serviços de educação especial no sentido de desenvolver suas capacidades (1987, p. 27)”.

Por meio desse conceito percebe-se que um dos direitos humanos indispensáveis é a igualdade de oportunidade educacional para todas as pessoas independentes das condições, limitações ou dificuldades que apresente. De acordo com Fonseca, “o direito a igualdade de oportunidades educacionais é resultado de uma luta histórica dos “militares” dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças quer seja ou não deficiente (1987, p.11)”.

Para garantir a educação do deficiente criou-se a escola especial com a finalidade de educá-lo de acordo com a sua necessidade, atendendo assim os anseios da democratização da educação. Raiça e Oliveira definiram a EDUCAÇÃO ESPECIAL como “a atuação técnica e pedagógica, destinada àqueles que necessitam de uma forma específica de atendimento” (1990, p.3). Um dos aspectos básicos para essa educação é a compreensão diagnóstica da deficiência. É preciso conhecer as dificuldades do indivíduo antes de começar a educá-lo para que assim se elabore um plano pedagógico de acordo com suas necessidades respeitando suas limitações e suas diferenças individuais.

O portador da deficiência mental apresenta como principal característica uma inferioridade intelectual generalizada. Seu potencial de aprendizagem é caracterizado por graus de capacidades adaptativas, em que existe uma inferioridade mental global. Devido apresentar essas características seu processo educacional é uma atividade complexa, que piora com a discriminação e desinformação da sociedade. É preciso que se desenvolva uma série de cuidados específicos para que ele consiga atingir o máximo de suas potencialidades. Cuidados como: identificação e estimulação precoce junto com uma invenção educacional adequada são fundamentais para seu desenvolvimento.

A deficiência mental é uma das características principais da Síndrome de Down, devido isto a pessoa portadora desta síndrome terá limitações em todas as áreas de seu desenvolvimento, tais como: motora, cognitiva e social, ou seja, o portador da síndrome de Down terá seu desenvolvimento biopsicossocial prejudicado. Para a compreensão dos aspectos de uma melhor qualidade de vida dessas pessoas, é importante conhecer o que é, quais as principais características e a melhor forma de tratamento da síndrome de Down.

A Síndrome de Down é diagnosticada como uma anormalidade cromossômica causada por um acidente genético, que se caracteriza pela presença de um cromossomo extra no par 21. Em consequência desta anormalidade, o indivíduo, apresenta algumas características físicas anormais, além de uma função intelectual limitada. A causa da Síndrome de Down ainda é desconhecida, o que se sabe é que existem 03(três) tipos de origem com a mesma sintomatologia, trissomia simples, trissomia por translocação, e mosaicismos.

As principais características físicas do portador da Síndrome de Down, conforme Werneck, são: ausência do reflexo de moro (ver glossário anexo), hipotonia muscular generalizada (ver glossário anexo), face achatada oblíqua nas pálpebras, orelhas pequenas e implantadas de forma anômala, pele abundante no pescoço, prega palmar e plantar transversal única e hipersensibilidade articular (1995, p. 102).

No quadro clínico, segundo Schwartzman (1999) algumas das principais características são: alterações endocrinológicas, cardiovasculares, oftalmológicas, auditivas, gastrointestinais, imunológicas, odontológicas, respiratórias, esqueléticas, deficiência mental e atraso no desenvolvimento motor.

O excesso de material genético apresentado na Síndrome de Down é o causador da deficiência mental, sendo esta a responsável pela multiplicidade e complexidade das alterações que afetam a síndrome, dentre as quais: área motora, clínica, física, emocional, intelectual e problemas sensoriais. Com o avanço da medicina, houve uma melhora significativa quanto ao método diagnóstico e tratamento oferecido ao portador da Síndrome de Down proporcionando-lhe uma maior e melhor qualidade de vida.

O desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down vai depender de suas condições neuropsicomotoras, ou seja, do nível de complexidade das alterações que afetam a síndrome, e do tratamento que eles recebem. Os portadores da Síndrome de Down que tiverem um bom tratamento com base num processo de estimulação precoce e um processo educacional adequado poderão ter uma boa qualidade de vida, a maioria deles são capazes de aprenderem a cuidar de si, ou seja, podem ser independentes em alimentação, vestuário, hábito de higiene, aprendem a ler e escrever, isto é, sua vida futura dependerá do potencial com o qual nasceu e o tipo de vivência que experimentou na família e em outros grupos sociais. De acordo com Werneck (1995) pessoas com Síndrome de Down que tiverem a possibilidade, desde cedo, de utilizarem de tratamentos adequados, que nasceram com potencial melhor, ou seja, alterações da síndrome



menos grave, que vivem em sociedades e culturas que não exigem delas um rendimento além de suas possibilidades, podem chegar a ter uma vida feliz, em alguns casos, tornando-se independentes.

Para melhor desenvolvimento do portador da Síndrome de Down, é preciso que seu tratamento comece o mais cedo possível. Esse tratamento é feito por meio de uma série de cuidados específicos, com atendimento especial, realizado por uma equipe multiprofissional, envolvendo médicos, educadores, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicomotricistas e terapeutas ocupacionais. A base para esse tratamento é um processo de estimulação precoce, e um processo educacional adequado.

A primeira coisa que deve ser feita para iniciar o tratamento é a aceitação dos pais. De acordo com Werneck, “A experiência comprova que de nada adianta uma estimulação feita sem afetividade e sem aceitação. Neste caso, a criança não evoluirá bem” (1995, p. 125). Depois de superado o período de luto, quando os pais já aceitarem a realidade, é que é dado início ao processo de estimulação. Esse processo contribuirá para o desenvolvimento global do portador da Síndrome de Down.

Segundo com Schwartzman (1999), o processo de estimulação precoce se constitui por meio de uma série de exercícios específicos usados para desenvolver a capacidade da criança conforme o grau de comprometimento e a fase de desenvolvimento em que se encontram, sua realização é feita por meio de programas estabelecidos por uma equipe multiprofissional, visando uma abordagem global do paciente. Segundo este mesmo autor: “as atividades iniciam-se com informação, apoio e assessoramento às famílias, motivando-as a colaborar e participar dos objetivos que serão desenvolvidos no programa. Deve-se usar situações e objetivos da vida diária que induzam a criança com Síndrome de Down a interagir, despertando nelas iniciativa e, posteriormente, a capacidade de generalização. É importante não queimar etapas e seguir roteiro previamente fixado: estimular o desenvolvimento da criança, respeitar sua evolução gradativa e aguardar o momento exato para iniciar uma nova aprendizagem (1999, p. 238)”.

É importante lembrar que o portador da Síndrome de Down, não conseguirá se desenvolver a nível, do dito, “normal”, mesmo com todos os cuidados necessários, terá coisas que ele não conseguirá realizar, segundo Schwartzman (1999), a síndrome limita seu desenvolvimento, a deficiência que as crianças apresentam impedirá que elas absorvam todos os estímulos oferecidos pelo meio. Evidentemente, conseguirão superar, embora tardiamente, parte das dificuldades nas diferentes etapas correspondente às suas idades. Haverá sempre a idade mental e a idade cronológica, uma divergência ampla, como resultado da falta de organização neurológica (SCHWARTZMAN, 1999, p. 234).

Até pouco tempo, pensava-se que as crianças com Síndrome de Down eram apenas atrasadas, aprendiam tudo que uma pessoa normal aprende, só que em ritmo mais lento, decompondo o processo de aprendizagem em sequência menores. No entanto, Gibson citado por Schwartzman, afirmou que “crianças com Síndrome de Down não são apenas atrasadas; têm uma série de dificuldades específicas de aprendizagem e seus programas devem ser estruturados com vista a compensar diretamente essas dificuldades” (1999, p. 234). Por isso, é importante um processo educacional adequado. Deve-se educar o portador da Síndrome de Down de acordo com o potencial de cada um dos alunos, procurando atendê-los conforme suas dificuldades, sempre criando formas de realização educacional e profissional ao nível da capacidade e possibilidade de atuação de cada um.

O processo educacional deve começar, a partir do nascimento, por meio de uma estimulação capaz de integrá-lo ao seu meio social, nos quais pais, professores e a sociedade são os principais responsáveis por essa tarefa. O processo educacional, com base na inserção do Down em um contexto de ensino regular, tem alcançado um grande nível de aceitação, pois vem obtendo um sucesso no desenvolvimento intelectual do portador da Síndrome de Down, assim como em outros fatores complexos e integrativos de seu desenvolvimento, como a habilidade do Down em desenvolver relações e estabelecer vínculos.

A inserção em um grupo escolar é uma situação complicada e ao mesmo tempo marcante na vida do portador da Síndrome de Down. A escola para ele representa a ruptura entre o envolvimento familiar e o social. Ela abre as portas de um mundo novo, diferente do que ele conhecia até então (no caso familiar), é o seu primeiro contato com a sociedade.

A partir desse momento ele constitui um processo de crescimento e desenvolvimento, por isso o tipo de escola freqüentada por ele é imprescindível, pois ela desempenha um papel essencial, interferindo no seu desenvolvimento e em sua possibilidade de integração social.

Segundo Schwartzman, “para a criança, freqüentar a escola é entrar num mundo novo em que deverá adquirir, progressivamente, conhecimentos, cada vez mais complexos, que lhe serão exigidos na sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo” (1999, p. 237). Raiça e Oliveira (1990) enfatizam o papel socializador da escola. Para essas autoras à medida que o deficiente convive com as crianças normais e com elas participa de determinadas experiências, ele aprende a conviver com suas próprias deficiências, dentro das condições normais da vida.

As escolas especiais que foram criadas para proporcionar ao portador da Síndrome de Down condições que possibilitem sua integração na sociedade, ao invés de possibilitarem o desenvolvimento do aluno e conseqüentemente sua integração social acabam por dificultar suas possibilidades na medida em que os separam, os excluem das escolas regulares, impedindo que convivam com os ditos “normais”. Segundo Raiça e Oliveira (1990), essa educação segregada cria uma barreira psicológica contra os deficientes, pois ao construir um grupo a parte, passam a ser alvos de discriminação, antipatia e rejeição. As conseqüências são sentidas especialmente no campo profissional, pois a falta de informações e contatos fazem com que os indivíduos “normais” tenham aquilo que desconhecem. Macheri, citado por Raiça e Oliveira, afirma que “o objetivo da educação especial é promover o desenvolvimento integral da criança deficiente, o que acima de tudo requer socialização. A convivência social, permanente e sistemática com as demais crianças contribui positivamente para isso (1990, p. 07)”. Segundo Raiça e Oliveira “com a integração escolar, nas quais as crianças chamadas normais passam, pela convivência, a aprender mais sobre o deficiente, sobre o quanto ele é capaz e o quanto lhes é semelhante, espera-se que, no futuro, quando adultos, venham a se tornar menos preconceituosos que os adultos de hoje (1990, p. 08)”.

A partir disso percebe-se que se o objetivo da educação especial é integrar, quanto mais o deficiente for segregado, mais esse objetivo fica distante. A integração social é uma preocupação humana que precisa de respostas humanizadas que se refletirão no presente e no futuro dos seres humanos que independente de suas condições e potenciais têm



direitos às mesmas oportunidades de inserção, inclusão e realização psicossocial.

Segundo Fonseca (1987), integração no fundo quer dizer interação, isto é, interação entre os “deficientes” e os “não deficientes”. Nenhuma razão humana e científica pode afirmar que a melhor educação para os deficientes é pela separação dos mesmos. De acordo com Fonseca: “a escola terá que adaptar-se a todas as crianças, ou melhor à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando aqueles que não aprendem como os outros, sob pena de negar a si própria (...) o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com as desgraças, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as como sinal de inferioridade permanente (1987, p. 86)”.

A escola deve considerar o deficiente como um ser humano único e individual que tem potencial de aprendizagem, um perfil intra-individual e comportamentos pessoais, que devem ser explorados e valorizados pelo próprio processo educacional. De acordo com Raiça e Oliveira, “embora muitas vezes limitada essa criança é capaz de aprender a realizar determinadas atividades, tão eficientemente como outras crianças normais, desde que lhes sejam dadas às devidas oportunidades educacionais” (1990, p. 08).

Como fluxo de um complexo processo de integração social, surgiu a Educação Inclusiva, que segundo a declaração de Salamanca, diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. Essa nova proposta pedagógica busca a democracia nas relações escolares; uma educação que respeita as diferenças individuais, aptidões e interesses das crianças. De acordo com a declaração de Salamanca o princípio básico da Escola Inclusiva é que todas as pessoas devem aprender juntas, não importando quais as dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, proporcionando uma educação de qualidade à todos por meio de um currículo apropriado e estrutura física adequada. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, irá contribuir tanto para o sucesso educacional, quanto para a inclusão. Segundo Mantoan (1998), as escolas inclusivas propõem que se constitua um sistema educacional que leve em consideração as necessidades de todos os alunos e que esse sistema seja estruturado em virtude dessas necessidades. Mudanças em diversos aspectos da escolarização são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.

Merch, citado por Mondini e Guirado (2000), propôs algumas características que a escola precisa ter para que se torne inclusiva, entre as quais:

Estabelecimento de infra-estrutura de serviços, isto é, gradativamente a escola irá criando uma rede de suporte para a superação de dificuldades;

Maior integração com a comunidade, assim a criança com deficiência poderá estudar próxima a sua residência;

Permitir que todas as crianças atinjam seu potencial máximo, respeitando o seu ritmo; - Privilegiar as relações sociais na escola, possibilitando a colaboração e cooperação;

Ambientes educacionais flexíveis e que favoreçam o ensino aprendizagem e estratégias baseadas em pesquisa e estabelecimento de novos critérios de avaliação (2000, p. 14).

Esta nova proposta educacional envolve toda a instituição, pois não se limita a ajudar somente o aluno com dificuldades, a inclusão apóia a todos: professores, alunos, pessoal, administrativo, para que haja êxito na corrente educativa geral. A inclusão é um desafio que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a realização de uma educação de qualidade, dependem do desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação no processo educacional, exigindo mudanças no relacionamento de todo o contexto escolar como: relacionamento pessoal e social e a maneira como se realizam os processos de ensino e aprendizagem. É de extrema importância a formação do corpo docente da escola, assistência às famílias do deficiente e a todos que se envolvem diretamente com a mudança da política educacional.

O êxito da educação futura dependerá, do trabalho em conjunto de diretores, professores, equipes escolares e demais profissionais da área da educação que deverão introduzir medidas administrativas a fim de eliminar barreiras e quebrar o preconceito.

DEFINIÇÃO DE PSICOMOTRICIDADE

Antes da abordagem sobre o desenvolvimento motor, faz-se necessário compreender a definição de Psicomotricidade, que é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. O Psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, avalia, previne e trata do Homem na aquisição, no desenvolvimento e nos transtornos da integração somato-psíquica e da retrôgenese. As áreas de sua atuação são: Educação, Clínica, Consultoria, Supervisão, e Pesquisa.

A clientela atendida envolve crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; família e a 3ª idade. O mercado de trabalho: Creches; escolas; escolas especiais; clínicas multidisciplinares; consultórios; clínicas geriátricas; postos de saúde; hospitais; empresas.

DEFINIÇÃO DE SÍNDROME DE DOWN

Em 1966 Langdon Down definiu a primeira descrição clínica do Síndrome de Down que também é chamada de Mongolismo devido à aparência facial de seus portadores. Uma longa sequência de DNA, que contém vários genes e sequências de nucleótídeos é chamado de cromossomo e contém funções específicas nas células dos seres vivos. A Síndrome Down é causada por excesso de material genético proveniente do cromossomo 21. Seus portadores apresentam três



cromossomos 21, ao invés de dois, por isto a SD é denominada também Trissomia do 21.

A Trissomia do 21 é uma genética em desordem que causa deficiência mental nos mais variados graus. De forma atual, seu quadro clínico é muito conhecido, sendo as características fenotípicas essenciais para o diagnóstico precoce da síndrome. No seu contexto sociocultural a inserção adequada da criança é de grande importância para a sua adaptação e bem-estar, e a família desempenha um papel primordial como mediadora desse processo.

CONCLUSÃO

De acordo com os autores citados, percebemos a importância de se estudar sobre a psicomotricidade, então escolhemos este tema de desenvolvimento motor em relação aos portadores de necessidades especiais educacionais – crianças portadoras da Síndrome de Down, porque o movimentar-se é de grande importância biológica, psicológica, social e cultural, pois é também por meio da execução dos movimentos que as pessoas interagem com o meio ambiente, como o outros, aprendem sobre si, seus limites e capacidades motoras.

Ao longo da vida o ser humano apresenta uma série de mudanças na sua capacidade de se mover, e são de natureza progressiva, organizada e interdependente, resultando em uma seqüência de desenvolvimento, trazendo assim a justificativa de uma aprendizagem do movimento.

Essa relação de interdependência denota a importância das aquisições motoras iniciais da criança com deficiência, que atende não só as necessidades imediatas da infância, como trazem profundas implicações para o sucesso com que habilidades específicas são adquiridas posteriormente.

O desenvolvimento motor para os portadores de necessidades especiais educacionais – crianças com Síndrome de Down, na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo aspecto de habilidades motoras, que possibilita à criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.).

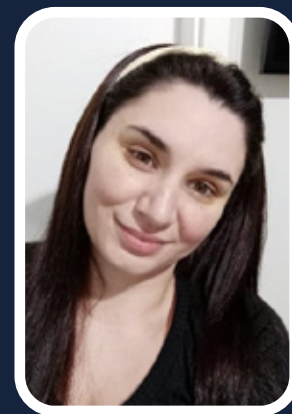
Sabemos que a Síndrome de Down é uma combinação específica de características fenotípicas que inclui retardo mental e uma face típica é causada pela existência de três cromossomos 21 (um a mais do que o normal, trissomia do 21), uma das anormalidades cromossômicas mais comuns em nascidos vivos.

REFERÊNCIAS

- ABERATURY, A. A criança e seus jogos. 1ª ed. Porto Alegre: Vozes; 1972.
- AMIRALIAN, M. C. Psicologia do Excepcional: temas básicos de Psicologia. São Paulo: E.P.U., 1986. v. 1, p. 1-3.
- BOCK, Ana M.B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva; 2002.
- BOMFIM, R. V. do. Educação Física e a criança com Síndrome de Down: algumas considerações. Integração, São Paulo, v. 7, n. 16, p. 60-63, 1996.
- BONAMIGO, E. M. R. Como ajudar a criança no seu desenvolvimento. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS; 1982.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? Revista de Educação, Jandaia do Sul: v.7, n.1; p.47-65; jan/jun.2006.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. São Paulo: Makron Books, 1996.
- DAMASCENO, L. G. Natação, Psicomotricidade e Desenvolvimento. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1992.
- FERREIRA, A. B. DE H. Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FERREIRA, I. L.; CALDAS, S. P.S. Atividade na Pré-Escola. 9ª ed. São Paulo: Saraiva; 1985.
- FONSECA, V. da. Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONSECA, V. da. Educação Especial. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FRACTAL, MORE. Inclusão de Alunos com Síndrome de Down: Discursos dos Professores; Revista de psicologia, vol.22 no.1 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2010.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª ed. São Paulo: Unidimensional; 2005.
- KREBS, R.. Desenvolvimento humano: teorias e estudos. 4ª ed. Santa Maria: Casa editorial; 1985.
- LEFEVRE, B. H. Mongolismo: orientação para famílias. São Paulo: Almed, 1981.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão. Ensino Inclusivo/Educação de qualidade para todos. Integração, V. 8, n. 20, p. 29-32, ago, 1998.
- MATTOS, M. G; NEIRA, M. G. Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na Escola. 3ª ed. São Paulo: Phorte; 1999.
- MCCLLENAGHAN, B. A. e GALLAHUE, D. L. Movimientos fundamentales: su desarrollo y rehabilitación. Buenos Aires: Panamericana, 1985.
- MAZZOTA, M. Educação Escolar: Comum ou Especial. São Paulo Pioneira; 1973. p. 124; IL (Coleção Novas Umbras). Bibliografia: p. 121-124.
- MERCH, L. M. Inclusão: O que educação inclusiva?. Integração, v. 8, n. 20, p. 39, ago, 1998.
- MONDINI, R.; GUIRADO, E.C. A inclusão do Portador da Síndrome de Down na Educação Infantil. Caderno Uni-ABC de Fisioterapia. V. 2, n. 13, p. 12-16, fev, 2000.
- MUSTACCHI, DR. ZAN; DRA. ROZIENE, GISELE. Síndrome de Down – Aspectos Clínicos e Odontológicos. Cid Editora Ltda., 1985.
- NABEIRO, M. Análise do movimento de arremessar em diferentes tarefas realizadas por crianças portadoras de síndrome de Down. Campinas: Unicamp, 1993. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. Coleção Os Pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- RAIÇA, D.; OLIVEIRA, M.T.B. de. A Educação especial do deficiente mental. São Paulo: EPU, 1990
- SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos de coordenação. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 18, p.33-34, ago.2010.
- SCHWARTZMAN, J. S. et al. Síndrome de Down. São Paulo: Makenzie: Memnon, 1999.
- ROUCEK, J. A Criança Excepcional. São Paulo: Ibrasa, 1968
- WERNECK, C. Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down. 4 ed. rev. Rio de Janeiro: WVA, 1995.



A MUSICALIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO



LETÍCIA PELISSARI SANTOS - Graduação em Letras pela UNIFIEO (2006). Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2015). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito da musicalidade e suas contribuições para a alfabetização. A música está sendo introduzida desde a educação infantil devido à importância que representa em seu desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, de fala e motor. A música é um elemento fundamental nesta primeira fase do sistema educativo. A criança passa a se expressar de outra forma e consegue se integrar ativamente na sociedade, pois a música a ajuda a conquistar autonomia em suas atividades habituais, cuidar de si e do meio ambiente e ampliar seu mundo de relacionamentos. A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Por meio de canções infantis, em que as sílabas são rimadas e repetitivas, e acompanhadas de gestos que são feitos ao cantar, a criança melhora sua forma de falar e compreender o significado de cada palavra. E assim, ele vai se alfabetizando de forma mais rápida.

Palavras-chave: Autonomia; Música; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O canto e a música desempenham um papel importante em diversas culturas. A música está presente em muitos aspectos de nossas vidas: teatro, televisão, cinema, adoração, feriados, celebrações e cerimônias governamentais e militares. Em casa, a música pode se tornar parte da cultura familiar — uma parte natural das experiências cotidianas. Desde o nascimento, os pais usam instintivamente a música para acalmar as crianças, para expressar amor e alegria, para se envolver e interagir. Os pais podem aproveitar esses instintos naturais aprendendo como a música pode afetar o desenvolvimento infantil, melhorar as habilidades sociais e beneficiar crianças de todas as idades.

Crianças de todas as idades se expressam por meio da música. Até bebês pequenos balançam, saltam ou movem as mãos em resposta à música. Muitos pré-escolares inventam músicas e, sem nenhuma autoconsciência, cantam para si mesmos enquanto tocam. As crianças na escola primária aprendem a cantar juntas em grupo e possivelmente aprendem a tocar um instrumento musical. As crianças mais velhas dançam ao som de suas bandas favoritas e usam a música para fazer amizades e compartilhar sentimentos.

Mover-se junto com o ritmo da música é um universal humano que tem sido associado ao uso da aprendizagem vocal e da comunicação. Há também evidências crescentes que ligam habilidades rítmicas não linguísticas a habilidades cognitivas relacionadas à alfabetização e leitura.

A música é um assunto extremamente importante para todas as crianças aprenderem e pode levar a um melhor desenvolvimento cerebral, aumento da conexão humana e até alívio do estresse. Quando a música é removida das escolas, as crianças não recebem mais esses benefícios, a menos que se matriculem em aulas particulares, o que é muito caro para algumas famílias.

De acordo com Góes (2009):

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas, ou seja, a música é uma linguagem universal, que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço (GÓES, 2009, p. 2).

Vários estudos descobriram que o envolvimento com as cantigas de roda pode levar a uma melhoria no desenvolvimento cerebral em crianças, pois trabalha com toda parte cognitiva da criança, favorecendo seu desenvolvimento integral. A cantiga de roda também é uma ótima maneira de aprimorar as habilidades de compreensão de leitura em crianças.



Segundo Arribas (2006):

[...] o ritmo, na música é a maneira de suceder-se alternarem-se os sons (sílabas, pulsações), e destes, seus acentos fortes e fracos, suas durações curtas ou longas. A melodia, procedente a linguagem, é a linha horizontal da música (um som após o outro) A harmonia é a fusão e a simultaneidade dos sons, é a verticalidade da música (ARRIBAS, 2006, p. 245).

As crianças são naturalmente muito sociais, e é importante incentivá-las a construir relacionamentos, proporcionando-lhes experiências para compartilhar umas com as outras. Criar uma banda escolar ou um pequeno grupo, ou incentivar a participação em um coro, permitirá que as crianças trabalhem juntas em direção a um produto final (como uma apresentação de final de ano). Isso incentiva o vínculo e fornecerá aos alunos algo para lembrar juntos no futuro. Já foi provado repetidamente que ter pessoas de todas as idades tocando ou ouvindo música juntos ajudará a criar laços. Ter um círculo improvisado de bateria ou ouvir e apreciar uma peça de música gravada pode conectar as pessoas por meio do som, canto e até movimento ou dança. Experiências musicais como essas podem trazer de volta uma memória agradável ou criar novas.

O avanço das crianças nas etapas subsequentes de escolarização acaba por suprimir toda e qualquer atividade voltada ao lúdico, à brincadeira, ao fazer artístico, e a música, presente com algumas ressalvas na Educação Infantil, acaba por desaparecer nas series iniciais do ensino fundamental.

A música também ensinará as crianças a desenvolver habilidades e disciplina de gerenciamento de tempo. Se for esperado que os alunos aprendam seus instrumentos e pratiquem fora da escola, eles desenvolverão a capacidade de criar um cronograma de exercícios e equilibrar todas as outras atividades que eles estiverem realizando em suas vidas.

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existiam uma rica tradição musical. Na antiguidade, filósofos gregos consideravam a música como uma dádiva divina para o homem” (GONÇALVES, 2012, p.3 apud SARAIVA, 2013, p. 11).

Aprender disciplina e gerenciamento de tempo desde tenra idade terá inúmeros benefícios no futuro de uma criança. Por exemplo, se uma criança desenvolver disciplina no ensino fundamental, será muito mais capaz de equilibrar a carga de trabalho que receberá no ensino médio e se sobressair nas aulas.

Nesse artigo, a questão que interessa problematizar é o fazer musical no contexto educacional, mais especificamente qual o lugar da música na escola e como um trabalho musical efetivo pode potencializar a formação integral dos educandos. Para tanto, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho envolvendo a música em sala de aula, com ênfase no papel que a música desempenha na aprendizagem da criança pequena. Problematisa-se questões relevantes para o ensino de música de um modo geral, com o intuito de, ao romper com um ensino para o qual a música e a arte de maneira geral ainda são vistas de modo equivocado, estimular práticas mais reflexivas e significativas que compreendam a música como uma linguagem.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Expondo a importância da musicalidade na educação infantil, da criação do hábito de compor no cronograma e planejamento escolar, meios que permitam a execução desta prática, permitindo que o processo de ensinamento seja tratado de forma mais prazerosa e significativa a criança, auxiliando-a na melhora, reestruturação e aquisição de suas funções motoras, linguísticas e cognitivas. Colaborando para que a instituição infantil passe a considerar seu aluno como um ator importante nas relações simbólicas que construirão a cultura escolar.

A dança dentro das ferramentas lúdicas é um meio transparente de contribuir no processo, onde a criança em uma contínua construção, aprimora sua sensibilidade, percepção, concentração e criatividade. Trabalhando de forma espontânea os conteúdos e conceitos, para um aprendizado completo, ajudando na aquisição das habilidades motoras, cognitivas e sociais auxiliando as crianças a interagirem com o mundo ampliando seu conhecimento, trazendo uma construção plena à criança de suas capacidades e potencialidades.

A arte se faz presente durante o percurso da nossa formação humana, a sua presença nas relações do homem traz uma importante contribuição para que possamos nos expressar com mais clareza em nossas relações, propiciando maior facilidade para se falar das emoções, desejos e anseios.

Traçando e moldando, um novo caminho para o exercício da cidadania, pois quando conseguimos superar as barreiras que intimidam nossa expressão, podemos criar novas formas de medirmos com a realidade de forma crítica.

Colaborando para a educação formal, interferindo positivamente na qualidade do ensino, por possibilitar uma diversidade das manifestações artísticas em suas facetas e linguagens, seja por meio da arte, música, dança ou teatro.

Auxiliando e integrando as diversas disciplinas, por uma forma lúdica diferenciada, trazendo aos momentos didáticos uma possibilidade de melhor assimilação e entendimento dos conceitos.

Apoiando em conjunto com a LDB o discurso da precisão do ensino da educação pela linguagem artística na escola, temos os elementos dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Artes, que contemplam a fruição das crianças ao propor atividades de contato com a obra, promovendo uma maior compreensão dos significados que as produções e obras artísticas podem nas suas diversas linguagens podem contribuir para a sua formação. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a dança deve ser aplicada como forma de expressão da linguagem na educação infantil, por apresentar de forma lúdica os conhecimentos a criança, dando possibilidade para uma maior interação com as diversas formas de artes, sendo um instrumento de ensino que auxilia e possibilita a descoberta de novos saberes artísticos e formar de se comunicar e de aprender.

Como qualquer outra manifestação artística, a música acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade, ela está presente na vida dos seres humanos há anos,



Nas sociedades primitivas, música e dança expressavam alegrias, tristezas, inquietações e animosidades da comunidade. As pessoas cantavam e dançavam, exteriorizando emoções, a música era constante e indispensável à vida grupal. Mesmo quando não apresentam formas de expressão sofisticadas, as manifestações musicais constituem uma linguagem com traços característicos de cada sociedade. (ROSA, 1990, p.13)

É inegável a importância da música para a humanidade, isso porque é considerada uma expressão humana que possui diversas finalidades, como por exemplo, exprimir sentimentos e emoções. Usamos a música para nos alegrar, para nos movimentar, relaxar, concentrar, enfim, a música inegavelmente colabora para o indivíduo ser mais feliz, além disso, e ela está presente em todos os tempos e todos os grupos sociais, no entanto se manifesta de modos diferentes, conforme o momento da história de cada povo. Por meio da música e da arte de modo geral, torna-se possível a reflexão acerca do mundo, da história de vida do indivíduo.

Como resultado de longas e incontáveis vivências individuais com a música e de civilizações musicais diversas sabe-se que a mesma é constituída, a partir das especificidades culturais de cada povo e, em casos especiais, de alguns indivíduos. Na Grécia, por exemplo, era compreendida como fator fundamental de formação dos cidadãos, seu ensino já se iniciava na infância.

Todos ouvem, gostam, apreciam, compartilham, ela traz ao indivíduo sensações de alegria, tristeza, vitória, recordações, saudades, etc.; exteriorizando emoções, conseguindo integrar-se ao íntimo e adquire significações dos modos pelos quais o indivíduo participa da atividade humana.

Assim, afirma Brito (2003, p. 31), é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música [...]: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões [...] Surpreendemo-nos cantando aquela canção que parece ter “cola” e que não sai da nossa cabeça e não resistimos a, pelo menos, mexer os pés, reagindo a um ritmo envolvente [...].

Como uma prática cultural e humana, a música “passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual a humanidade almeja” (Faria, 2001, p. 4). Ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência.

No que diz respeito ao fazer musical, este varia de cultura para cultura, Penna (2010) corrobora que:

“o fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social”. Isso que dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda riqueza e complexidade (p.22)

Com base nestas proposições, podemos diferenciar o aspecto “Universal” muitas vezes equivocadamente atribuído à Música e diferenciá-los, no que concerne à música como linguagem e como fenômeno. É possível afirmar que a música é um fenômeno universal, isso porque ela está presente em todos os tempos e grupos sociais, entretanto não é considerada uma linguagem universal, porque a música de determinado povo pode causar estranheza no grupo do outro por não fazer parte da vivência daquele ou desse grupo por ser práticas musicais distintas. Nessa perspectiva, entende-se que a música é um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída.

Para conceituar Música, portanto, é necessário compreendê-la como produto histórico e cultural, determinado pelo contexto social de diferentes formas, concepções e visões de mundo. Ciência, Arte, Linguagem, não há um conceito fixo e imutável, uma definição absoluta para o que seja Música, mas uma variedade de interpretações, de acepções, que estão a todo tempo reconstruindo-se, resignificando-se, de tempos em tempos, atribuindo à Música, o que acreditamos ser o seu caráter mais rico, sua infinitude, sua pluralidade, sua variedade, dinâmica, enfim, suas possibilidades ilimitadas.

De acordo com o Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, música é a “Arte e ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido.” E ainda, “Qualquer conjunto de sons”. Podemos perceber que, a primeira definição, está reduzida a sensação positiva que provoca a música a quem está ouvindo enquanto que na segunda definição, há um caráter depreciativo, que imprime pouco valor à música como linguagem, sem especificidade, estética, singularidade, etc. BRITO (2003), aponta que,

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses elementos estejam muito presentes na produção musical com a qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio. (p. 26)

É claro que, alguns elementos imediatamente remetem ao imaginário comum ao falarmos em música, como por exemplo, som, ritmo, melodia, poesia, como também as sensações que a música nos provoca, como, prazer, alegria, tristeza, nostalgia, etc. Mas, para além do senso comum, é importante a percepção da música como parte da nossa vida enquanto seres humanos, desde a mais tenra idade, como uma linguagem que deve ser valorizada no contexto social e educacional, imprescindível para a formação do indivíduo.

Antes mesmo do nascimento a criança já está em contato com o universo sonoro, “pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.” (BRITO 2003, p. 35).

Acerca das sensações, STEFANI (1987), aponta que,

A música afeta as emoções, pois as pessoas vivem mergulhadas em um oceano de sons. Em qualquer lugar e qualquer hora respira-se a música, sem se dar conta disso. A música é ouvida porque faz com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos, pode-se dizer que tais sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma e assim por diante, são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do



caráter do indivíduo.

Segundo Junho Cage, (1985), “Música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto”. Nesse sentido, tudo o que ouvimos é som, e som é tudo que soa, vibra, tudo o que nossa escuta percebe de movimentação vibratória. Do contrário, é silêncio, não necessariamente a ausência de som, mas aquilo que não podemos ouvir, as vibrações que nosso ouvido não consegue captar. Para Cage, a escuta torna a música aquilo que, por princípio não é música, em outros termos, a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados.

A música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. (...) Com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois ‘tudo o que fazemos’ (todos os sons, ruídos e não sons incluídos) ‘é música’. (CAGE, 1985, p.5)
Pode-se dizer, portanto, que a música está em tudo,

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador... Ouvimos vozes e falas, poesia e música... (BRITO, 2003, p 17)

BRITO, (2003), aborda também a importância da música como objeto de expressão cultural de um povo e sua história, quando fala das “muitas músicas da música”, (...), o samba ou o maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar, sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28)

Não se pode deixar de considerar ainda, a influência das descobertas, inovações e transformações tecnológicas, que, no decorrer da história determinaram as formas de se compreender o que é Música como também ampliaram os meios para o fazer musical.

UM POUCO DE HISTÓRIA A RESPEITO DA INTRODUÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

O surgimento e a transformação dos sistemas de notação, a criação dos instrumentos musicais, a introdução de instrumentos eletrônicos, a revolução da informática, e todo o desenvolvimento tecnológico da primeira metade do século XX, provocaram mudanças que prevalecem até a atualidade em todos os gêneros e estilos musicais. Cabe conceituar ainda, segundo Brito, (2011),

A música sinaliza a integração ser humano/ambiente/cultura. É acontecimento que se atualiza pela ênfase no sentido da audição, pela transformação no modo de se relacionar com o sonoro, com o universo de sons e silêncios, remetendo para o território da experiência estética.

Para compreendermos o contexto atual do trabalho com a música na Educação Pública no País, é importante lembrar a trajetória das políticas educacionais que, a partir dos anos 90, promoveram grandes mudanças e conquistas para o ensino, no que diz respeito à formação integral do indivíduo, e o papel da educação musical nesse processo.

Em 1996, a Elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu os deveres do estado com a Educação no país, assim como determinou o modo organizacional, as metas e as concepções que norteariam a Educação de um modo geral:

Título III da LDB, do direito a educação e do dever de educar, no Art. 4

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (LDB, 1996)

A LDB (1996), pela primeira vez traz em seu texto a preocupação com a formação integral do educando, e torna-se um marco legal para a nova concepção de educação e para determinações de qualidade a serem garantidas pelo poder público,

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL,



1997), trazendo uma proposta para o trabalho musical nas escolas de ensino fundamental, numa perspectiva de formação que dê oportunidades de participação efetiva dos alunos como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores. Nesse sentido, a música é concebida como fundamental na formação de cidadãos e a escola, como lugar de interação, de incentivo à participação em variadas manifestações musicais, proporcionando uma vivência cultural rica e ampla.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 1997, p.77)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) propõem um trabalho neste sentido, considerando a comunicação e expressão em música, que abrange interpretação, improvisação e composição, a apreciação significativa que abrange escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical, e a música como produto cultural e histórico, mas a grande dificuldade está na prática efetiva nas escolas e nas complexidades do cenário educacional. Dois anos após a publicação da LDB (BRASIL, 1996) e atendendo às determinações desta lei, o Ministério da Educação pública o Referencial Nacional Curricular (BRASIL, 1997) para a Educação infantil, referente a creches, entidades equivalentes, pré-escolas e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares. O objetivo deste referencial era auxiliar o professor, na realização do trabalho pedagógico diário com as crianças pequenas.

Concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, MEC, 1998)

A elaboração deste documento, inseriu no debate acerca das propostas curriculares para a Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos, a aprendizagem de diferentes linguagens promovidas pela atividade essencialmente lúdica.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (BRASIL, 1998, p.27)

Nos documentos do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI. BRASIL, 1998), a vivência musical pode proporcionar à criança, a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda. Dessa maneira por meio do desenvolvimento e da compreensão dessas atividades, as crianças atingem patamares cada vez mais sofisticados de compreensão de mundo, ressignificando-o, apreendendo-o.

Apesar de quase duas décadas de implementação da LDB (1996), e de todos os documentos institucionais relacionados ao currículo da Educação Básica, ainda hoje notamos certa dificuldade no trabalho efetivo com a música na sala de aula. Seja devido à concepção equivocada de atribuir a música na Educação infantil um caráter meramente ritual ou restrito ao uso de instrumentos (bandinhas), ou na omissão por parte das Escolas de Ensino fundamental que privilegiavam apenas o conhecimento científico, o ensino das línguas portuguesa e matemática, em detrimento da linguagem artística.

O que ocorre, na prática com essa mudança, é a obrigatoriedade do Estado a oferecer acesso ao ensino fundamental para as crianças já aos seis anos, que de certa forma parece ser uma conquista considerando o elevado número de crianças nesta faixa etária fora da escola por falta de oferta de vagas. Porém, essa medida diminui o tempo de vivência na Educação Infantil antecipando a escolarização das crianças.

A lei nº 11.769, representa um importante marco referencial para a institucionalização e valorização do ensino da música efetivamente. Sancionada em 18 de agosto de 2008, o ano de 2012 seria a data limite para que a música constasse como conteúdo obrigatório na grade curricular de todas as instituições de Educação Básica.

Na prática, o que esta lei pode garantir é um olhar para as necessidades de formação dos educandos no sentido pleno, de acesso e manipulação da arte e do patrimônio cultural, de modo que os princípios estéticos da educação sejam considerados, valorizados e garantidos a todos, desde a Educação Infantil e complementando-se no Ensino Fundamental.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (BRASIL, 1998, p.49)

No que diz respeito à Educação Infantil e ao trabalho realizado com a música nesta modalidade de ensino, é preciso lembrar que as crianças entram em contato com a cultura musical muito cedo, portanto há que se potencializar o acesso à Educação musical nos espaços escolares da infância, e considerar também a importância de continuidade, de integração do ensino musical no contexto das séries iniciais rompendo com os paradigmas que tratam a música como produto pronto em vez de conhecimento a ser construído.

A presença da música na educação infantil, traz também algumas questões complexas, como a restrição, pelo seu caráter ritual, em: canções de rotina, formação de hábitos, atitudes e comportamentos, alguns deles alheios às questões próprias da linguagem musical, acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. E no trabalho com o fazer musical restrito ao uso de bandinhas, muitas vezes feitas com material inadequado e de qualidade questionável. Tudo isso, ocorrendo, “deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de



criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons”. (BRASIL, 1998, p. 47)

Há que se considerar ainda, a concepção inadequada de educação infantil, como pré-escolarização, presente em muitas instituições, restritamente pautadas na alfabetização e nos conhecimentos matemáticos, deixando de lado o lúdico, o brincar, o movimento, o fazer musical e artístico, reproduzindo práticas conteudistas e suprimindo etapas imprescindíveis no processo de aprendizagem. Dessa forma pode-se romper com a visão que culpabiliza somente a modalidade ensino fundamental pelo desaparecimento do trabalho musical nas escolas, tendo em vista que, muitas escolas de educação infantil antecedem este processo, contrariando a sua própria identidade infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma linguagem particular e específica, que se traduz em formas sonoras carregadas de expressão, sentimentos, pensamentos e sensações. Uma das principais formas de expressão humana, e está presente em todas as culturas, nas mais variadas situações rituais de um povo, imprimindo por meio de sua manifestação a marca deste povo, de seu tempo, de sua história. É, portanto, este aspecto ritual e cultural da manifestação musical que explica a sua importância no contexto educacional, mas o trabalho efetivo e significativo com música na escola tem, historicamente, encontrado certa dificuldade.

Apesar de toda a normatização a qual a Educação Básica está submetida, e às conquistas acerca das concepções de uma Educação voltada a formação integral dos educandos, ainda assistimos na atualidade, uma grande dificuldade de integrar a linguagem musical ao contexto educacional, principalmente no que diz respeito às séries iniciais do ensino fundamental considerando os privilégios e às expectativas em relação a leitura, a escrita e a linguagem matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento, principalmente à linguagem artística.

Na medida em que os anos de escolarização avançam, o trabalho com a música na escola tende a desaparecer, assim como qualquer fazer artístico, como o trabalho corporal, o brincar, o lúdico, o simbólico, o desenho, tão explorados no contexto da educação infantil, mas que se perdem ao chocar-se com o processo de alfabetização. Poucas escolas conseguem integrar o ensino e manifestação da arte no seu currículo, e limitam-no a transmissão de conteúdos fragmentados.

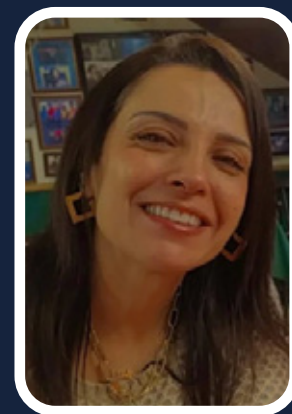
É necessário, portanto, repensar e definir o lugar da música na escola, como produto cultural e histórico ao qual as crianças têm direito ao acesso, valorizar práticas musicais desde a educação infantil, mas com uma relação de complementaridade nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que supere o caráter ritual e reduzido aos instrumentos tão precariamente estruturados. Que as crianças possam, refletir sobre sons e silêncios, que acessem instrumentos de qualidade, que conheçam os elementos musicais, e toda a produção cultural do seu país e de tantos outros povos, que possam construir instrumentos e compreender a música como linguagem, como expressão, que haja momentos em que a criança possa apreciar e outros em que possa produzir, e enfim, nesse exercício, reflexivo, apreciativo e criativo elas possam fazer-se protagonistas na construção de seu conhecimento não apenas musical, mas de mundo.

REFERÊNCIAS

- ARRIBAS Teresa Lleixá. Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 dez 1996.
- _____. Lei nº 11.274, de 6 fev 2006.
- _____. Lei Federal 11.796/ 2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução. nº002/98.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais Volume 6: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAGE, J. De segunda a um ano. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.
- GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/UDESC, Florianópolis, Vol. 2, n. ° 1, p. 27 - 43 mai. /jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504>, Acesso em 28 Jul. 2022.
- PENNA, Maura. Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- ROSA, Nereide S.S. Educação Musical para 1ª e 4ª Série. São Paulo: Ática, 1990
- _____. Educação Musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O Ensino de Arte nas Séries Iniciais – Ciclo I. São Paulo: FDE, 2006.
- SARAIVA, Rosângela Martins. Música na Educação Infantil. Brasília-DF. Tese apresentada a Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2013.
- STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.



A IMPORTANCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



PAULA ANTUNES DA SILVA - Graduação em Licenciatura Plena em Educação física pela Universidade Mogi das Cruzes em 1996; Pós-graduação em Musculação e Condicionamento Físico pela FMU em 2003; Professora de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física desde 2015 na Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Presidente Epitácio Pessoa e designada Professora Orientadora de Sala de Leitura desde 2018.

RESUMO

Através de uma pesquisa realizada em livros e trabalhos acadêmicos que versam sobre a temática ficou evidente que muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo da alfabetização. O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar, intervir, amenizar e estimular uma aprendizagem construtivista, envolto à afetividade, com ações planejadas, dialogadas, significativas, e sistematizadas a partir do cotidiano e dos interesses que envolvem duas instituições seculares: a família e a escola com o eixo voltado às necessidades dos educandos. Todo este processo foi desenvolvido com leituras e releituras de vários autores comprovadamente envolvidos com a problemática visando que a criança apresente avanços com resultados positivos e significativos e família e escola despertem para a importância de estreitar as relações no processo ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem; Alfabetização; Criança; Família; Afetividade

INTRODUÇÃO

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, existem paradigmas que afetam diretamente a atuação dos principais atores sociais na relação ensino-aprendizagem. É cada vez mais recorrente a culpabilização da ausência da família no acompanhamento do processo educacional da criança, o que gera, em alguns casos, a justificativa pela inatividade da ação pedagógica do professor, que, equivocadamente, ao menos em minha opinião e na opinião de diversos autores, como perceberemos no transcorrer da leitura deste trabalho de pesquisa, não se sente responsável pelo todo que compreende este processo. Segundo a afirmação de parte destes profissionais, à escola cabe permitir o acesso à leitura e escrita e, por conseguinte, ao conhecimento e, portanto, a socialização do indivíduo, sua conduta ética e moral, seus anseios e inserção no mundo em sociedade estaria a cargo da família, corresponsável inclusive, pelo processo de desenvolvimento das habilidades mínimas na trajetória escolar do aluno.

Por outro lado, a divulgação de dados, nas várias esferas de governo, geralmente em forma de ranking, provoca um olhar desconfiado da sociedade para o universo escolar, ao mesmo tempo em que remete a escola o rótulo de “salvadora da pátria”, vez que afirma que vários problemas sociais, econômicos, ambientais e de posturas mais sensíveis frente ao combate do individualismo, dentre vários outros conflitos presentes na sociedade contemporânea, poderiam estar solucionados a partir de uma ação mais competente, eficiente e abrangente da escola. Hoje, para além do fracasso escolar dos nossos educandos, a escola passa a ser responsabilizada por não conseguir oferecer alternativas que alterem este quadro negativo, inclusive no avanço, acesso e permanência de crianças e adolescentes em idade de frequentar o ensino regular.

Foi com base nestas reflexões que, após um debate que objetivava a realização do Planejamento Escolar 2012, achei oportuno realizar o trabalho, ora apresentado, para, a partir dele, provocar a problematização de outro viés presente no universo escolar: um recorte necessário sobre as dificuldades de aprendizagem que tal situação – relação família-escola – ajuda ou dificulta o pleno desenvolvimento do escolar.

Como profissional que atua na Educação Infantil, a qual está contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser considerada de suma importância e, justamente por isso está em perfeita consonância com o estudo deste tema, acredito que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

Desta forma, cumpre-me perguntar: Como duas instituições que “supostamente” trabalham em separado podem se unir frente à facilitação do processo ensino aprendizagem das crianças?

E para responder a esta questão/problema tratei de não especificar ou conceituar esta ou aquela dificuldade de aprendizagem ou distúrbios, com suas semelhanças e diferenças, como denominam alguns estudiosos, mas tratá-la de forma ampla sem a presunção de elaborar uma receita infalível para uma convivência mais saudável e rentável, para o aluno, entre as duas instituições.

Sabemos que o processo de aprendizagem é pessoal e a construção dessa aprendizagem ocorre de diferentes manei-



ras alterando-se de um sujeito para outro, as características individuais diferenciam-se em particularidades pessoais que em alguns casos independem da aprendizagem.

Esta dificuldade poderá acontecer por vários motivos dentre eles destaco a metodologia inadequada, ausência de afetividade familiar e ou escolar e um olhar mais cuidadoso perante as dificuldades apresentadas pela criança durante o processo educacional.

As dificuldades de aprendizagem, segundo Rogers (1988), podem significar uma alteração no aprendizado específico da leitura e escrita, ou alterações genéricas do processo de aprendizagem, onde outros aspectos, além da leitura e escrita, podem estar comprometidos (orgânico, motor, intelectual, social e emocional).

Conforme consta em Polity (1998, p.73), o termo Dificuldade de Aprendizagem é definido pelo Instituto Nacional de Saúde Mental (EUA) da seguinte forma:

Segundo a autora, esse termo é definido de várias maneiras, por diferentes autores, diferindo-se quanto à origem: orgânica, intelectual/cognitiva e emocional (incluindo-se aí a familiar). O que se observa na maioria dos casos é um entrelaçamento desses aspectos.

Para a compreensão das possíveis alterações no processo de aprendizagem é necessário considerar-se tanto as condições internas do organismo (aspecto anátomo-funcional e cognitivo), quanto as condições externas (estímulos recebidos do meio-ambiente) ao indivíduo. Fatores como linguagem, inteligência, dinâmica familiar, afetividade, motivação e escolaridade, devem desenvolver-se de forma integrada para que o processo se efetive (ROGERS, 1988). Este trabalho refere-se ao papel da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança quanto ao aspecto psicológico, emocional, social e de estimulação dos aspectos cognitivos.

Sabe-se que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, possuem uma baixa autoestima em função de seus fracassos e que esses sentimentos podem estar vinculados aos comportamentos de desinteresse por determinadas atividades, tempo de atenção diminuído, falta de concentração e outros.

A família, desconhecendo as necessidades da criança e a maneira apropriada de lidar com esses aspectos, muitas vezes, necessita de orientações que lhe dê suporte e lhe possibilite ajudar seu filho. Fatores como motivação, formas de comunicação, estresses existentes no lar, influenciam o desempenho da criança no processo de aprendizagem, e os psicopedagogos, muitas vezes, sentem-se limitados quanto às orientações a serem dadas pela falta de conhecimento aprofundado sobre os diversos aspectos familiares que podem contribuir para um resultado mais desejável.

Vários comportamentos manifestados pelas mães também levam a questionar a respeito da influência familiar sobre a aprendizagem. Segundo Marturano (1999), há mães que demonstram excessiva ansiedade quanto a superação da dificuldade da criança; outras que se mostram impacientes quanto ao desempenho insatisfatório que o filho apresenta; mães que atribuem todo o problema à criança e a caracterizam como "preguiçosa", "lerda", "distraída"; mães que negam a dificuldade que a criança demonstra; mães que não acompanham as atividades de seu filho e mães que punem a criança pelo seu fracasso nas atividades escolares.

Isso acontece pelo fato de os pais desconhecerem como ocorre a aprendizagem e, portanto, necessitam de orientações específicas a esse respeito. Sabe-se, também, que, muitas vezes, os conflitos familiares estão associados a essas manifestações e que as relações familiares são relevantes no desenvolvimento da criança, havendo, portanto, a necessidade de maior compreensão desse processo, por parte dos profissionais, para que possam intervir de forma mais abrangente diante da problemática.

Em muitos casos, em um trabalho especializado com crianças apresentando dificuldade de aprendizagem, não é suficiente transmitir aos pais as atividades específicas a serem realizadas; outros aspectos ligados à família, à escola ou relacionados a dificuldades em outras áreas do desenvolvimento também estão presentes, e é necessário ouvir os pais, analisar a situação e buscar caminhos que facilitem o desenvolvimento global da criança.

Alguns pais confiam seus filhos com dificuldade de aprendizagem aos professores acreditando que o mau desempenho da criança seja proveniente apenas de si mesma, sem questionar sua possível participação nessas alterações.

A importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e a necessidade de se esclarecer e instrumentalizar os pais quanto as suas possibilidades em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem é evidenciada ao manifestarem suas dúvidas, inseguranças e falta de conhecimento em como fazê-lo. Conforme Martins (2001, p.28), "essa problemática gera nos pais sentimentos de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação".

Acredita-se que um programa de intervenção familiar seja de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O relacionamento familiar, a disponibilidade e interesse dos pais na orientação educacional de seus filhos, são aspectos indispensáveis de ajuda à criança. Em um trabalho de orientação a pais, de acordo com Polity (1998), é possível despertar a sensibilidade dos mesmos para a importância destes aspectos, dando-lhes a oportunidade de falar sobre seus sentimentos, expectativas, e esclarecendo-lhes quanto às necessidades da criança e estratégias que facilitam o seu desenvolvimento.

Através das experiências e relações interpessoais, a família pode promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Ela pode criar situações no dia-a-dia que estimularão esses aspectos, desde que esteja desperta para isso. Além disso, a participação da criança nas atividades rotineiras do lar e a formação de hábitos também são importantes na aquisição dos requisitos básicos para a aprendizagem, pois estimulam a organização interna e a habilidade para o 'fazer', de maneira geral (MARTURANO, 1998).

A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade. As características da criança também são determinadas pelos grupos sociais que frequenta e pelas características próprias, como temperamento.

As crianças possuem uma tendência natural, instintiva que as direciona ao desenvolvimento de suas potencialidades. Os pais devem ter conhecimento desse processo para que não dificultem ou impeçam o crescimento espontâneo da criança. Pela falta de compreensão da natureza e necessidades básicas do ser humano, os pais, muitas vezes, prejudicam a busca do próprio desenvolvimento, pela criança. O modo como os pais lidam com seus filhos pode ajudá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e no relacionamento com o mundo, possibilitando-lhes o enriquecimento pessoal através das experiências que o meio lhes proporciona.



O processo educativo (desenvolvimento gradativo da capacidade física, intelectual e moral do ser humano) familiar deve ser adequado para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o interesse e a concentração necessária para a apreensão do conhecimento.

A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

A criança necessita de equilíbrio entre condutas disciplinares e diálogo, compreensão e carinho. Num processo educativo os pais experienciam a necessidade de um trabalho de autoanálise, de reestruturação de seus comportamentos, crenças, sentimentos e desejos. Os pais precisam conquistar, em relação a si mesmos, primeiramente, o que querem que os filhos sejam: justos, disciplinados, honestos, responsáveis (GRUNSPUN, 1985). Esse processo ocorre nas vivências do dia-a-dia, na medida em que pais e filhos comunicam-se de maneira transparente e sincera, falando de suas percepções, suas dúvidas, objetivos, emoções, aprendendo uns com os outros.

Criar filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas situações. Através dos conflitos os pais desenvolvem a percepção de si mesmos e de seus filhos. Essas situações estimulam pais e filhos a instalar um diálogo verdadeiro, expondo o entendimento e sentimento em relação às experiências cotidianas. Por outro lado, aspectos fundamentais do processo educativo revelam que os pais devem ter respeito sobre o que o filho sente, mas cabe a eles negar com firmeza e determinação as atitudes que possam contrariar o que desejam para a educação de seus filhos (TIBA, 1999).

Dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, relacionadas à falta de concentração e indisciplina ocorrem e podem ser causadas pela ausência de limites. A primeira geração educou os filhos de maneira patriarcal, isto é, os filhos eram obrigados a cumprir as determinações que lhes eram impostas pelo pai. A geração seguinte contestou esse sistema educacional e agiu de maneira oposta, através da permissividade. Os jovens ficaram sem padrões de comportamentos e limites, formando uma geração com mais liberdade do que responsabilidade.

Tanto na família quanto na escola, segundo Tiba (1999, p.45), há "a necessidade de orientação às crianças quanto às regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e de apreensão dos conceitos". A aprendizagem se dá de maneira gradativa e não será possível sem a participação ativa do aluno, de maneira disciplinada, orientada.

Os pais devem preparar os filhos para arcarem com suas responsabilidades. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si mesma, vai experimentando a sensação gratificante da capacidade de enfrentar desafios. E cada realização é um aprendizado que servirá de base para um novo aprendizado. Assim, realizando suas vontades e necessidades, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a autoestima.

O relacionamento familiar também é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si, procurando conversar e colaborar um com o outro. É importante a participação dos pais na vida dos filhos, numa convivência como companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se efetive. Portanto, a família necessita da ajuda dos profissionais na aquisição desses conhecimentos básicos e essenciais para que possa cumprir seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de comportamentos mais adaptativos.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo inicial é fundamental delimitar como será entendido aqui, o conceito "dificuldade de aprendizagem", já que há na literatura científica, discordâncias e consensos entre distúrbio e dificuldade de aprendizagem. De acordo com Ciasca (2003) o distúrbio de aprendizagem se caracteriza por uma disfunção do sistema nervoso central, já a dificuldade escolar está relacionada especificamente à um problema de ordem ou origem de método de ensino. Contudo, Dockrell & McShane (2000) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos como também, na maioria delas, são apenas resultantes de problemas educacionais ou ambientais que não estão relacionados a um comprometimento cognitivo. Desse modo, faremos análises que não compreenderão uma diferenciação entre dificuldades de aprendizagem ou dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem, embora existam autores que os diferenciem.

Não se trata também de buscarmos aprofundamento nas questões voltadas a Dislexia, Disfasia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Lesão Cerebral ou TDAH e sim levantarmos posicionamentos teóricos que envolvem a temática relacionada aos atores – público alvo – deste trabalho, quais sejam: pais, alunos e professores.

A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo das experiências huma-



nas, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que ela aprenda e supere as dificuldades precisará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. E esta primeira convivência está inserida no contexto familiar.

“A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, em que se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais”. (Kaloustian, 1988, p.65)

A educação familiar é um elemento imprescindível na formação da personalidade da criança, pois, é no seio familiar que constitui-se e desenvolve-se valores morais, de juízo, éticos, sua criticidade e cidadania que refletirá diretamente no seu envolvimento escolar. É no contexto familiar que se lapida e consolida na maioria dos casos o caráter da criança que virá a tornar-se adulto. A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias.

Muñoz, Fresnada, Mendoza, Carballo & Pestun (2005) descrevem fatores familiares contribuintes citados por pesquisas científicas para o transtorno da leitura, que acreditamos serem importantes para as diversas dificuldades de aprendizagem. São apontados como aspectos agravantes das dificuldades na aquisição de conhecimentos o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e o falecimento dos pais. A violência doméstica e a separação conjugal também afetam o ensino. Em relação aos irmãos, são ressaltadas as relações de competitividade e rivalidade. Os maus hábitos (permitidos ou negligenciados pelos pais), como assistir televisão demasiadamente e falta de descanso também contribuem.

Existem fatores socioeconômicos, descritos pelos autores (Muñoz et. al, 2005) dos quais os pais participam, sem poderem facilmente modificá-los. Entre eles encontram-se as más condições de moradia, a falta de espaço, de luz, de higiene, assim como da alimentação mínima necessária para o crescimento e desenvolvimento infantil adequado. Conforme afirma Del Prette & Del Prette (2005), os pais utilizam três alternativas para promover a competência social dos filhos: o estabelecimento de regras através de orientações, manejo de consequências por meio de recompensas/punições e servindo como exemplo.

Autores citados por Bolsoni-Silva & Marturano (2002) apontam habilidades parentais que interferem na aprendizagem e socialização dos filhos. Dialogar com os filhos. Expressar os sentimentos dos pais para os seus filhos e aceitar os sentimentos dos filhos. Evitar o uso de punições, privilegiando a utilização de recompensas aos comportamentos adequados. Ignorar o comportamento inadequado, não dando atenção a ele. Cumprir promessas, pois os pais ao prometerem e não cumprirem fazem com que os filhos sintam-se enganados, prejudicando o relacionamento familiar e servindo de exemplo de que não é obrigatório cumprir com a palavra. Entendimento do casal quanto à educação dos filhos e a participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas. Habilidade de dizer não, negociar e estabelecer regras para os filhos. Os pais precisam pedir tarefas para os filhos de forma que sejam capazes de cumprir conforme idade e as habilidades que possuem. A habilidade de desculpar-se precisa ser considerada, pois os pais ao pedirem desculpas, estão admitindo os próprios erros e ensinando os filhos a comportarem-se de forma parecida, o que é desejo dos pais.

A participação dos pais nas atividades escolares também é de suma importância, além das habilidades parentais. Sampaio, De Souza & Costa (2004) acreditam que é relevante realizar um treinamento de pais para o auxílio do filho na realização adequada das tarefas de casa e com isso estar atentos para condições antecedentes aos comportamentos envolvidos no estudar, os próprios comportamentos e as condições conseqüentes a eles. As condições antecedentes são: ambiente organizado, bem iluminado, silencioso, horário fixo de estudo, material escolar completo e atraente. As respostas envolvidas compreendem: atenção aos prazos de entrega, postura corporal adequada e métodos adequados de estudo. As condições após a execução do ato de estudar são conseqüências positivas, como elogios e recompensas.

De fato, a família é o primeiro lugar que passa segurança, que acolhe a criança após o nascimento. É importante que a criança encontre no lar proteção, segurança e apoio psicológico. Para um bom desenvolvimento físico, mental e cognitivo, é necessário, mesmo que os pais tenham outros filhos, outras atividades, que organizem um tempo mesmo que seja pouco, mas que seja um tempo de qualidade, para uma relação com os seus filhos de amor, respeito, compreensão, troca, socialização e crescimento. Neste sentido, precisam abrir mão da oferta de brinquedos, televisão, videogame, para que a atenção dessas crianças seja preenchida, enquanto se ocupam com outras atividades esquecendo-se de dar o carinho e o amor que estas crianças necessitam tanto. E também, eles precisam ter a exata compreensão de que não podem delegar para a escola o dever de educar com valores morais e afetivos, pois, além de propiciar fortes condições para as dificuldades de aprendizagem, ainda trazer um grande prejuízo para a relação familiar.

A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO ESCOLAR

Muito tem se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam as mesmas a fracassarem e o papel fundamental da família. Mas e a escola? O que ela pode fazer para ajudar seus alunos? O professor, a coordenação pedagógica e outros membros da equipe da escola? A escola deve ser um lugar onde as crianças sintam vontade de ir, que peçam aos pais para levarem e acima de tudo, um lugar que possibilite o conhecimento, a aprendizagem. Por que então a escola, com tantas obrigações com seus alunos é uma das causas das dificuldades de aprendizagem?

Segundo Piaget, à medida que o ser se situa no mundo estabelece relação de significações, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são faculdades estáticas, mas, ponto de partida para atribuição



de outros significados. Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o “letramento” das situações reais que estão vivendo.

“O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia [...]. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais BRASIL, 1998, p.19)”.

Os PCNs propõem um currículo baseado no domínio das competências básicas e que esteja em consonância com os diversos contextos de vida dos alunos.

Segundo Freire (1996), Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, precisamos como educadores discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Como educadores devemos aproveitar e respeitar as experiências que trazem os nossos alunos, aproveitar os contextos e situações que se apresentam, em evidências, sejam elas situadas no campo ou na cidade, lugares estes geralmente descuidados pelo poder público, discutir sobre a poluição dos riachos, dos córregos, os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à nossa saúde. Questioná-los fazendo comparações com estruturas e vantagens que bairros nobres têm sobre os de periferia, dentre outras questões pertinentes ao assunto. Desenvolvermos e construirmos com nossos alunos reflexões críticas sobre os acontecimentos que envolvem o nosso planeta em todos os aspectos sejam eles: políticos, econômicos, educacionais, ambientais, questões de cunho racial, de etnias, ações discriminatórias, regionais, sociais entre tantos outros aspectos relacionados a esta questão. Toda esta dimensão sistematizada e dialogada de forma significativa irá ajudá-los a entender o seu contexto, incitando-o a pensar e agir como um cidadão consciente, crítico, ativo e participativo perante a sociedade na qual está inserido.

Muitos estudos defendem o papel da interação social no processo da aprendizagem. Consequentemente, os aspectos afetivos emergem como dimensão social do desenvolvimento humano.

“Segundo GALVÃO (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa.” A afetividade, o diálogo, a liberdade de expressão são elementos fundamentais para os avanços que a criança pode apresentar na sua forma de apreender a aprender. Sabemos que a realidade das salas de aula nas escolas públicas, muitas vezes não nos permite perceber simples gestos que podem tornar-se problemas futuros e ou até mesmo presentes no contexto escolar, por isso, precisamos sempre nos auto-avaliarmos para não sermos cúmplices em alguns casos, das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos nossos educandos.

As ideias de mediação e internalização encontradas em Vygotsky (1994) permitem defender, que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

O papel do outro tem uma importância fundamental enquanto formação do sujeito, já que o outro é importante na construção do que sou, pois, sozinho não há conflito e não terá modificação. A interação com o outro, desperta no sujeito a capacidade de buscar novas significações e trocas de conhecimento. E indubitavelmente, é no espaço escolar que esta relação se intensifica.

As escolas devem estar preparadas para receber os alunos, mas para que esse “acolhimento” tenha sucesso integralmente é preciso que os profissionais que atuam diretamente com os discentes tenham uma formação adequada.

Quando os profissionais são capacitados e possuem uma formação continuada, eles conseguem fazer uma leitura da corporeidade e da expressão, percebendo dificuldades, limitações. A partir de então estabelece com este aluno uma relação de afetividade facilitando a construção do conhecimento, tornando-o mais preciso e prazeroso.

Wallon (1978) afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio de manifestações afetivas que se estabelece entre elas e os adultos. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve cria-se uma forma de expressão mais complexa. O docente passa ser um ponto de referência para o aluno, por isso deve-se redobrar o cuidado na relação entre o professor e o aluno. É importante ressaltar, que toda relação pedagógica tem dimensão.

“Na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina, mas o tipo de vínculo educador/educando que se estabelece na relação”. (GARCIA.1998, p.41).

Pela relação que estabelece na sala de aula, o professor ao ensinar, exerce significativa influência sobre o aluno que aprende, levando-o a alterar, modificar e transformar atitudes, ideias habilidades e comportamentos. Sua atuação ultrapassa, no entanto, a simples transmissão de conhecimentos. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática.

A relação ensinar e aprender não se limita ao espaço da sala de aula. Ela é muito mais ampla, estendendo-se além da escola na medida em que as expectativas e necessidades sociais bem como a cultura, valores éticos, morais e intelectuais, os costumes, as preferências, entre outros fatores presentes na sociedade, tem repercussão direta no trabalho educativo.

(...) saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar não de transferir conhecimento. (FREIRE. 1996, p 47).

Segundo Freire é necessário desmistificar que a escola tem como função primordial transferir conhecimentos de uma geração a outra, o ofício do professor vai, além disso. É importante destacar que na relação professor/aluno o conhecimento é construído dia a dia, onde ensino e aprendizagem acontecem concomitantemente.



O discente no decorrer do processo pedagógico precisa construir a capacidade de perceber-se como ser atuante e não apenas um ser passivo, sendo “sombra” do professor. Os alunos de diferentes meios sociais chegam até a escola trazendo uma bagagem de características culturais e pessoais, que influenciam diretamente na sua relação pedagógica com o conhecimento, e consequentemente determina a maneira pela qual responde as exigências próprias do processo ensino aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos numa relação vertical, e assume a condição de educador que, num processo de interação dialogada com os alunos, na construção coletiva do saber valorizando a realidade social do aluno.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS

As estruturas familiares estão mudando a cada dia e isto está trazendo alguns reflexos para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. Muitas vezes os pais delegam a função de educar somente à escola se ausentando das reuniões e atividades escolares fazendo com que o aluno se desinteresse de sua carreira estudantil.

A família em conjunto com a escola deve buscar bastante esforço e empenho para que a aprendizagem da criança seja em sua totalidade beneficiada. Almeida (1999, p.107 apud Leite e Tassoni, 2002, p.127), diz que: as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor aluno, uma relação humana, o afeto está presente.

Pelo que foi citado acima, percebemos que a intervenção com pais é essencial e deve permitir com que eles analisem os seus comportamentos. É importante, também, que se façam intervenções com a criança para que se aumente o repertório dela em habilidades sociais.

A criança deve ser capaz de pedir e aceitar auxílio na realização das tarefas escolares. Iniciar, manter e terminar conversação com colegas, irmãos e pais. Expressar suas opiniões para professores, amigos e familiares. Recusar-se a fazer o que não quer, como: destruir materiais de outros colegas e cabular aulas por influência de amigos. Analisar situações conflitantes bem como formas de resolvê-las, tais como brigas entre colegas e acusações injustas por parte de professores e pais.

O aumento das habilidades da criança melhora não somente as relações familiares, como também o ser ajustamento em relação à escola. Contudo, o trabalho com pais e crianças, é comprometido por questões socioeconômicas ou pessoais. Há pais que dizem: “Não posso faltar ao serviço para vir toda semana, pois não terei dinheiro no final do mês.”, “Trabalhamos o dia todo, à noite, cansados, é que não temos paciência para ensinar ou ver as tarefas”. Outros pais ou responsáveis, como avós, têm problemas de saúde, dentre tantos outros. Tais problemas comprometem o seguimento dos encontros, a execução das atividades pedidas, como acompanhar a realização das atividades para casa dos filhos, e conversar com professores na escola.

São informações que demonstram a importância de se oportunizar que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a história vivida em relação à dificuldade escolar e ao estigma de se ter ou de ser um filho que não aprendeu na mesma velocidade que outras crianças. Assim se pode atribuir um novo significado para as experiências de fracasso. É relevante que se percebam como únicos e valiosos, não necessitando se igualar a outros ou a uma “normalidade”, mas sendo capazes de aprender com as experiências vividas.

Os familiares comumente culpam a criança pela dificuldade de aprendizagem. Afirmam que os filhos são responsáveis pelo problema, pois acreditam não eles não tenham interesse pelos conteúdos escolares, são preguiçosos para realizar as tarefas, são distraídos, menosprezam os esforços que os pais fazem por eles e são “malcriados”.

Tal crença faz com que as crianças se responsabilizem por algo que não compete somente a elas, o que prejudica a autoestima, bem como gera reações emocionais de tristeza, irritabilidade, cansaço e, com frequência, desinteresse pelo estudo. Além disso, essa ideia não oportuniza a busca de auxílio adequado à criança, ou seja, uma avaliação médica, psicológica e pedagógica que verifique os motivos da dificuldade e que direcione quais são as modificações necessárias, sendo estas no âmbito da família, da escola e da própria criança.

Os pais devem aprender a estabelecer regras bem definidas e viáveis. É necessário que os pais dialoguem com a criança sobre o motivo das regras, negociando com o filho as que podem ser flexibilizadas. Os pais devem também ser firmes na verificação do cumprimento delas. No caso da desobediência à regra, antes de aplicar uma punição, como castigo ou bronca, deve-se investigar com o filho quais foram as razões para o não cumprimento dela, de modo que saibam evitar o desrespeito a norma. Tais habilidades de refletir sobre as regras, negociá-las e pensar sobre as consequências das mesmas no contexto da família, são importantes para que a criança também aprenda a respeitar as normas da escola, dialogar com os professores sobre elas e explicarem-se e desculpam-se quando não foram capazes de cumpri-las.

Strick e Smith (2001) ressaltam que o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. As crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas. Essas crianças buscam e encontram modos de contornar as dificuldades, mesmo quando são bastante graves.

As autoras colocam que o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudanças de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola.

Para Fernandez (1990) quando o fracasso escolar se instala, profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) devem intervir, ajudando através de indicações adequadas.

José e Coelho (2002) colocam que as crianças não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulados como alunos fracos e multirrepetentes.

Souza (1996) afirma que o ambiente de origem da criança é altamente responsável pelas suas atividades de segurança no desempenho de suas atividades e na aquisição de experiências bem sucedidas, o que faz a criança obter conceito



positivo sobre si mesma, fator importante para a aprendizagem.

Para Garcia (1998) é possível conceber a família como um sistema de organização, de comunicação e de estabilidade. Esse sistema, a família, pode desordenar a aprendizagem infantil, o mesmo que podem fazer os fatores sociais tais como a raça e o gênero na escola.

O autor ainda refere que as dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferente em relação a outros transtornos próximos, ainda que, frente a presença em uma pessoa de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaram-se cada vez mais evidentes. O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituíram-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica, em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornando-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

A importância das intervenções nas dificuldades de aprendizagem e da participação familiar é frequentemente apontada por outros projetos que buscam a família como mediadora e ativa do processo de aprendizagem. Porém, há ainda um vasto caminho de enfrentamento das dificuldades como recursos financeiros, preparo técnico e as próprias características das constituições familiares, fatores estes fundamentais para a adesão e continuidade nestes programas.

O presente trabalho nos mostrou que a construção do conhecimento através da concepção construtivista, ou seja, que a educação deve acontecer a partir de um ato/ação de humanidade e de amor entre educador educando. Ambos são cúmplices neste processo, no qual trocam saberes, conhecimentos contínuos e ambos vão descobrindo e construindo novos valores, conhecimentos, experiências de vida e de mundo, dentro do contexto social, cultural e político em que vivem.

O processo da alfabetização deve ser significativo e condizente com a realidade do educando, pois, o educador deve conhecer o seu educando, investigá-lo e entender o seu contexto. A aprendizagem deve vir de encontro com o que o aluno vivencia, partindo de elementos do seu cotidiano e que estes saberes adquiridos lhes sejam úteis, proporcionado ao mesmo enfrentar, conquistar, amenizar e superar obstáculos, desafios, expectativas de oportunidades, objetivos almejados e principalmente que esta criança torne-se um adulto consciente, ativo e participativo junto à sociedade, dentro de um universo complexo e dinâmico em que vivemos, que este ser tenha uma vida digna, provedor de ações críticas, possuidor de uma ótica clara e objetiva de mundo, sabendo respeitar e ser respeitado e que o diálogo seja sempre sua principal ferramenta para o alcance de êxitos em sua vida, almejando-se que esta criança, seja não só um indivíduo alfabetizado e sim "Letrado". Ficou evidente a importância da família e da afetividade neste processo, de acordo com as dificuldades

Concluímos que a participação efetiva e afetiva dos educadores e da família no processo de alfabetização é fundamental para que a criança desenvolva-se de forma positiva, cabendo aos pais a tarefa de orientar seus filhos e encaminhá-los na vida escolar e do educador auto avaliar-se constantemente em relação à sua postura e metodologia, proporcionando experiências educacionais significativas de cunho qualitativo e servindo-lhes de espelho com bons exemplos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999, p.107.
- BELLEBONI, A. B. S. Qual o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos? In: BELLEBONI, A. B. S. Rio Grande do Sul: 2004
- BOLSONI-SILVA, A. T. MARTURANO, E. EM. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia, Vol. 7, nº 2, 2002.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.19.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.
- CIASCA, S. M. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Campinas: Casa do Psicólogo, 2003.
- CRISTIANO, Fabiana Mendes Cardoso. A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, Uberlândia-MG, 2006.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Pertópolis: Vozes, 2005.
- DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Trad. Negrera, A. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DSM-IV - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1995.
- FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: ArtMed, 2008
- FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo – Paz e Terra, 1996



GALVÃO, IZABEL. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil- 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e Conhecimento). 134p

GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

LA TAILLE, Yves de; Oliveira, Marta Col de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MUÑOZ, J.; FRESNEDA, M.D.; MENDOZA, E.; CARBALLO, G.; PESTUN, M.S.V. Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem. In: Orgs. CABALLO, V.; SIMON, M.A. Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente. Transtornos específicos. Livraria Santos Editora, 2005.

NASCIMENTO, Regina Caetano, Alfabetização Construtivista – dificuldade de aprendizagem: um estudo de caso, São Paulo: 2011.

PEREIRA, A. C. S.; AMBRÓZIO, C. R.; SANTOS, C. N. BORSATO, F.; FIGUEIRA, F. F.; RIECHI, T. I. J. Família e dificuldades de aprendizagem: uma reflexão sobre a relação pais e filhos Universidade Federal do Paraná.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

SAMPAIO, A. C. P.; DE SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In: Orgs. Brandão, M.Z.S.; Conte, F.S.; Brandão, F.S. Ingberman, Y.K.; Silva, V.L.M.; Olliani, S.M. Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento, Vol 14. Santo André: Esetec Editores Associados, 2004.

SOUZA, E. M. Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. Do Acto do Pensamento da Criança. São Paulo: Moraes Editores. 1978.



REFLEXÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM



PRISCILA CHRISTMANN LORUSSO DE LIMA - Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade Armando Álvares Penteado, FAAP (2003); Especialista em Inteligência Multifocal e Psicanálise na Educação pelo Centro Universitário de Anápolis, UniEVANGÉLICA (2006); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (2012); Especialista em Fundamentos da Cultura e das Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (2014); Mestra em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo, USP (2018) Professora de Ensino Fundamental II e Médio- Artes - na EMEF Dom Pedro I.

.RESUMO

Neste artigo transitamos sobre os principais desafios que a ação de educar exige dentro do cotidiano escolar. Abordaremos estilos de aprendizagem, o aprender com significado e de forma contextualizada, a autonomia na aprendizagem e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Partindo da fundamentação dos principais conceitos referentes à educação, situamos o público alvo e traçamos um paralelo com o referencial teórico bibliográfico, na busca de um melhor entendimento sobre o processo de ensino aprendizagem e o prazer resultante dessa movimentação, bem como a atuação preciosa do professor parceiro e aprendiz, que entende a aprendizagem como algo muito além da mera aquisição de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem; Desafios na ação de educar; Aprendizagem significativa; Professor Aprendiz.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem inicia-se antes do nascimento e se prolonga até a morte. A ansiedade de aprender para enfrentar o curso normal da vida acabou por fazer do ensino uma necessidade inerente ao ser humano. Poderíamos dizer que a educação é tão antiga quanto a consciência humana e por isso, pensadores e filósofos vêm se dedicando ao seu estudo, conteúdo e influência. Poderíamos igualmente dizer que a educação é tão importante quanto a necessidade que temos pela sobrevivência. Este estudo quer buscar os fatores que possam favorecer a aprendizagem e que normalmente estão inter-relacionados. São eles: biológicos, psicológicos, pedagógicos, ou mesmo os métodos de aprendizagem. O processo de maturação física, mental, social, emocional e da personalidade, constitui um dos fatores determinantes na prontidão da aprendizagem, o que pressupõe condições ambientais normais. Há evidências suficientes de que a falta de estímulo, determina retardamento no amadurecimento das funções intelectuais, ao mesmo tempo que influências das drogas, provocam retardamento.

Os órgãos dos sentidos são extremamente relevantes para a aprendizagem e a perda ou deficiência de qualquer um deles deixa danos no processo. John Locke (1632-1704) já afirmava que nada chega à inteligência sem ter passado pelos sentidos.

A capacidade de lidar com as diversas situações conflitantes, influencia no comportamento o que poderá afetar a aprendizagem pois esta é um processo ativo, portanto, a capacidade de aprender depende da plasticidade do sistema nervoso para responder aos estímulos.

Não se pode esperar resultado positivo na aprendizagem se as condições do organismo estão em desacordo. A fadiga, quer seja corporal (muscular e sensorial) ou mental (neurológica), no processo de aprendizagem, demonstra-se pela indisposição em manter a atividade intelectual. A fadiga mental nada mais é que o desinteresse pela conteúdo, isso atribuído à preocupação, má nutrição ou deficiência orgânica.

Pesquisas mostram que há diferença comportamental em relação ao gênero, pois normalmente os meninos, apesar da maior resistência física, são menos conscienciosos, abandonando a tarefa quando se requer maior esforço enquanto que as meninas são mais suscetíveis a tensões e preocupações.

Se não há educação sem o ensino e sendo o educador o agente mediador desse processo, citamos Freud (apud KUPTER, 1988, p. 42) que afirma: "Só pode ser pedagogo aquele que se encontrar capacitado para penetrar na alma infantil (...) Nós, os adultos, não compreendemos nossa própria infância". Ele afirma que Educação é uma profissão impossível, uma vez que o contato do educador com sua própria infância, não está mais acessível. Segundo Maud Mamoni (apud KUPTER, 1988, p.42), o educador deve reconciliar-se com a criança que há dentro dele.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (...) Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera com muita facilidade em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem, por isso, ser educado. (ARENDDT, 1972, p.247).



Freud, o pai da psicanálise, afirma que na relação professor/aluno, não deve ser enfatizado o valor dos conteúdos cognitivos, mas sim da afetividade, pois o campo que se estabelece entre ambos é que prepara o aprendizado sejam quais forem os conteúdos. Em Psicanálise dá-se a esse campo o nome de transferência, que é uma manifestação do inconsciente. Freud considera que o fenômeno da transferência permeia qualquer relação humana. No caso, o objeto de transferência é o professor para com os interesses do aluno. Portanto, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. Quando a transferência se instala, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno. Em razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de poder e quando o aluno dirige-se ao professor, atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, entra em cena o inconsciente. Por isso, que um simples professor pode marcar o percurso intelectual de um aluno.

Este trabalho pretende levantar questões para detectar as causas do distanciamento do conhecimento e do pensar e apresentar posturas e práticas que viabilizem a assimilação e acomodação do conhecimento, tendo como foco a aprendizagem do aluno.

EDUCAÇÃO A PARTIR DA ANTIGUIDADE

Para conceituar a aprendizagem poderíamos voltar a antiguidade e a Idade Média para relatar os pareceres de Sócrates, Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino, Juan Luis Vive entre outros tantos. Na modernidade, alguns pioneiros que lançaram os fundamentos da ciência moderna como Copérnico, Bacon, Galileu, Descartes e Locke entre outros, voltaram a usar o método indutivo de Aristóteles, exigindo as provas experimentais e a evidência empírica, para justificar as generalidades sobre o homem e a natureza.

Nesse clima de progresso científico, foram surgindo as modernas concepções de aprendizagem e no século XVII, John Locke (1632-1704) retoma o princípio aristotélico de que “nada está na inteligência que não tenha estado primeiro nos sentidos”. Dessa forma, Locke combate o conceito platônico de tabula rasa, ou das ideias inatas. Também combate a ideia da disciplina formal ou a crença de que o espírito pudesse se formar pelo simples exercício de suas faculdades. Assim, podemos observar que Locke já admitia a noção de transferência e a generalização dos conhecimentos. As ideias de Locke tiveram enorme influência tanto direta quanto indiretamente sobre a compreensão psicológica da educação em alguns países como Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. De certa forma, ele fez um trabalho precursor para Comenius, Froebel e Pestalozzi.

Comeniusou Jan Amos Komenský (1592-1670), considerado o fundador da Didática Moderna, foi quem conseguiu organizar conteúdos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. O maior educador e pedagogo do século XVII produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a Didática Magna, sob as propostas de uma educação realista e permanente, de um método pedagógico rápido, econômico e sem fadiga, de um ensinamento a partir de experiências cotidianas, do conhecimento de todas as ciências e de todas as artes e do ensino unificado.

Tempos mais tarde, Lloyd Morgan (1852-1936) formulou a Teoria de ensaios e erros, que em seguida fora aceita por Herbert Spencer (1820-1903), que introduziu o darwinismo na psicologia. Esse fato foi um acontecimento de grande importância nas teorias modernas de aprendizagem. Com isso, em lugar do exercício intelectual ou das ideias colhidas pela impressão de coisas (imagens, sensações, generalizações, ideias, juízo, raciocínio), começava-se a admitir a ação e o comportamento como base na aprendizagem.

ENTENDENDO O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINAR

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 2014, p.70)

Educação vem do latim “ducere” que significa: “guiar, conduzir” e o prefixo “e” quer dizer “para fora”, portanto educação significa conduzir para fora. Essa expressão pode manifestar-se em três dimensões: 1ª) a partir de um dado ponto, 2ª) um processo presente, 3ª) um futuro em direção ao qual se efetua o “guiar para fora”. Portanto, a educação tem uma dimensão de “já”, uma de “ser” concebida e uma de “ainda não”. Educação também significa a capacidade do indivíduo assimilar, usar e gerar informações. Educação pressupõe aprendizagem que é uma mudança relativamente permanente na potencialidade do comportamento, que resulta na prática reforçada.

Dentro das divisões da pedagogia estão as disciplinas filosóficas, científicas e técnicas e cada uma dessas com suas subdivisões. Dentre as técnicas, encontra-se a “didática”. O vocábulo “Didática” deriva-se da expressão grega “techné didatiké” que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Podemos dizer que a Didática é responsável pelos métodos e técnicas educativas, traduzindo praticamente as conclusões pedagógicas. A didática estuda os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a pedagogia mostra os meios para se alcançar os objetivos propostos no ensino. A Didática oferece os meios para que esses objetivos sejam alcançados. Didática é transformar teoria em prática. A Didática faz com que o professor seja um modelo marcante, se ele alcançar o aluno.

Na obra Educação Impossível, Mannoni (1977, p. 177), discorre sobre os lugares de vida, como os lugares nos quais se deixa, e, aborda a questão do discurso da administração versus realidade, cujo discurso retém a sua relação de adequação, deixando escapar o que, por outro lado, procura fazer-se reconhecer uma relação com a verdade do desejo.

O sistema escolar, assim como o trabalho profissional, perde seu sentido quando passa a ser um fim em si, divorciados de toda possibilidade de superação. O ensino só se preocupa hoje em garantir a reprodução de papéis, mas ao estudante não se assegura sequer que venha a obter um emprego nos quadros executivos. A promessa dos responsáveis pelo ensino (os diplomas) torna-se, desse modo, cada vez menos merecedora de credibilidade. Por outro lado, os jovens procuram menos a promoção social do que uma razão de viver – que nós somos cada vez mais impotentes para lhes oferecer. O discurso em que os jovens se encontram colhidos é um discurso vazio de todo conteúdo espiritual. Já em 1867, Karl Marx verificava que a vida dos homens tendia cada vez mais a assemelhar-se a um universo cosificado. Uma transformação só é possível, dizia ele, se os indivíduos tiverem em mão a produção e o direito de participar realmente na vida política de seu país. Ora, eles estão separados tanto de uma como de outra. Ensina-se ao indivíduo, desde a infância a entregar o seu destino nas mãos dos mais qualificados do que ele. O que levou Lênin a dizer que “o



ensino apolítico ou não político é uma hipocrisia burguesa a ludibriar as massas". (LÊNIN in MANNONI, 1977, p.184).

ENTENDENDO O SIGNIFICADO DE APRENDER

Aprender é um processo contínuo de aquisições de novas formas de conduta, ou de modificações de formas de conduta anterior. A aprendizagem ocorre somente quando o educando domina inteiramente o assunto objeto do aprendizado, domínio esse, traduzido na aquisição de novas atitudes e habilidades. Apesar da aprendizagem individual ocorrer por si só, temos a ferramenta da pedagogia para incrementá-la, pois esta tem como objeto a educação que socialmente pode ser definida como: a transmissão lenta e gradual do patrimônio cultural das gerações passadas para as novas gerações, visando o desenvolvimento individual e a continuidade e progresso social. Esse conceito implica os cinco elementos fundamentais da educação, a saber: o aluno (quem recebe a educação), o mestre (o educador), o método (como se educa), a matéria de ensino (através de que se educa), o objetivo (para que se educa).

O objeto da didática é o ensino, isto é, a direção técnica da aprendizagem. O objetivo do ensino é a aprendizagem. A aprendizagem é um processo contínuo, gradativo e cumulativo ao longo da existência humana. É um processo contínuo de aquisições de novas formas de conduta, ou de modificações de formas de conduta anterior. A aprendizagem é um processo fundamental da vida. Já nas primeiras horas da vida a criança aprende a chamar a mãe através do choro e assim vai aprendendo e familiarizando com objetos, animais e pessoas que compõem seu mundo e então depois de aprender a falar, vai a uma escola onde através de uma aprendizagem dirigida adquire hábitos, habilidades, informações, conhecimentos e atitudes que a sociedade considera essenciais ao bom cidadão. Através da aprendizagem adquirida tanto dentro como fora da escola o homem melhora suas realizações e tira partido de seus erros. A aprendizagem capacita o ser humano a se ajustar adequadamente ao ambiente físico e social, levando a viver de acordo com o que aprendeu, podendo viver tanto melhor quanto pior, pois através da aprendizagem, desenvolve-se comportamentos que nos possibilitam a viver e todas as atividades e relações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Podemos afirmar que cada indivíduo é o que é pelo que aprendeu e através dos séculos, por meio da aprendizagem cada geração além de se beneficiar das experiências e descobertas das gerações anteriores também contribui com as próximas gerações deixando um legado a elas. Assim, há um crescente patrimônio cultural, legal, religioso, tecnológico, enfim, em todas as áreas perpetuando assim o que foi descoberto ou inventado, acrescido de melhorias, tudo isso como resultado da capacidade humana de aprender. O processo da aprendizagem é tão importante que foram organizados meios educacionais e escolas para torná-la mais eficiente.

Em relação ao aluno na escola, somente podemos afirmar que a aprendizagem ocorreu quando o aluno dominou completamente o assunto objeto da aprendizagem, domínio esse traduzido na aquisição de novas habilidades e atitudes, implicando em mudança de comportamento.

Portanto, aprendizagem é diferente de aquisição de conhecimentos e essa não tem outra finalidade senão a própria aquisição. A aprendizagem só se completa na medida em que a posse de conhecimentos pela pessoa permita a mudança de comportamento.

Paulo Freire apresenta uma visão revolucionária sobre o processo de aprendizagem que rejeitava os métodos tradicionais de educação, pois, segundo ele, esses métodos não passam de processos de domesticação capazes de transformar indivíduos potencialmente brilhantes em burocratas monótonos. Para Freire, o processo de aprendizagem não deveria preocupar-se apenas com os fundamentos tecnológicos das estruturas do desenvolvimento do educando, mas também e especialmente com a vocação ontológica.

ENTENDENDO O SIGNIFICADO DE ENSINAR E APRENDER

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, afirma que não há docência sem discência. Os sujeitos (docente e discente) apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Só existe ensino quando o aprendiz se tornou capaz de refazer o ensinado, ou seja, entre o que foi ensinado, o que foi realmente aprendido pelo aprendiz. Ensinar-aprender é uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

"Nós somos seres programados, mas, para aprender" (FRANÇOIS JACOB in FREIRE, 2012, p.205). Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

O educador democrático crítico, inventivo, criativo em sua prática docente deve forçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Só pode ensinar certo quem pensa certo e isto é não estar certo de nossas certezas. Pensar certo é deixar transparecer aos educandos a beleza de estarmos no mundo como seres históricos, intervindo, conhecendo-o.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos gnosiológicos: o momento que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o momento em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. É a prática da do-discência. Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Discutir os problemas por eles vividos. Estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social. Ensinar exige criticidade. A curiosidade ingênua associada ao saber do senso comum vai sendo substituída pela curiosidade crítica ou epistemológica que se rigorosa metodicamente. Ensinar exige estética e ética. Se a natureza do ser humano é respeitada, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando. Ensinar exige a corporeificação da palavra pelo exemplo. O professor que ensina certo não aceita "o faça o que eu mando e não o que eu faço". É preciso uma prática testemunhal que confirme o que se diz em lugar de desdizê-lo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno aprende sozinho? Ele aprende com o objeto do conhecimento (conteúdo) e a mediação do professor. Se o aluno estivesse apenas diante do objeto do conhecimento e isso o fizesse aprender, não haveria analfabeto.

O professor não tem papel secundário no processo de conhecimento. Assume o papel da ambiguidade. A presença da mediação do professor faz o aluno aprender. O professor que ensina, favorece a aprendizagem. A unidade básica de análise do processo de ensino aprendizagem está na atividade articulada aluno e professor. Essa atividade denominamos de Atividade Auto-Estruturante, que é gerada, toma corpo e transcorre não como um atividade individual, mas parte integrante de um atividade interpessoal. A atividade do aluno está na base do processo de construção do conhecimento. Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo é um desdobramento do plano interno ao indivíduo. Para usar uma



expressão piagetiana o desenvolvimento cognitivo é o equilíbrio das estruturas operatórias exercido pelo indivíduo. E são exatamente os processos cognitivos que determinam as relações interpessoais e não o inverso. Considerando a diversidade, a singularidade e a complexidade do ser humano, conclui-se que há diferentes estilos de aprendizagem e diferentes preferências dos aprendizes. Sempre teremos alunos com temperamentos diferentes, com percepções diferentes, com ritmos diferentes, com interesses e motivações diferenciadas, que agem pela emoção ou pela razão, que pela cognição aprendem de forma extremamente didática e os que aprendem de forma global, interagindo com os demais.

O processo ensino-aprendizagem ocorre a todo momento e em qualquer lugar, contudo em se tratando de ensino aprendizagem na escola, o papel desempenhado pelo professor é de extrema relevância. Neste ambiente da escola onde se insere o professor como educador, ele não se porta como um indivíduo superior, em hierarquia com o educando, como detentor do saber, mas um mediador para que o conhecimento se processe e o vínculo entre professor aluno se fortaleça.

No que pese às barreiras que se interpõem no desafio que é o processo ensino aprendizagem, pressupõem-se que o professor ou a maioria deles sejam preparados e vocacionados para a arte do ensinar, e assumam a missão, mesmo na diversidade que se lhe apresenta.

Ser um bom pesquisador não é suficiente, é necessário também que seja um bom mediador de conhecimentos, pois há muitos que apesar de conhecerem profundamente o assunto são muito limitados na comunicação e na partilha desse conhecimento.

Pensar no educador como um ser humano é levar à sua formação o desafio de resgatar as dimensões cultural, política, social e pedagógica, isto é, resgatar os elementos cruciais para que se possa redimensionar suas ações no e para o mundo, tornando as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo no seu todo, promovendo o conhecimento e a educação.

Crendo que a aquisição do conhecimento é processual faz-se necessário ao professor compreender como está o processo, analisar e valorizar as conquistas, realizar as intervenções necessárias, buscando o sucesso do aluno, entendendo que ele já possui uma bagagem cultural e pedagógica que, relacionadas a novos conhecimentos desenvolvidos na escola dará origem a novos conhecimentos. O professor precisa ser seduzido pela responsabilidade e compromisso, como argumenta Arendt (2011, p. 235) "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens".

A educação deve ser prazerosa, no sentido da afetividade, da parceria, do fortalecimento de vínculos, do reconhecimento da necessidade do viver aprendendo para poder ensinar. Professor parceiro e aprendente, cujas ações sejam pautadas com o discurso dos pressupostos pedagógicos, família cujo vínculo maior de envolvimento e cristalização da história pessoal desenvolva atitudes positivas e de crédito em relação ao sujeito, e este, cujo interesse cresça somado ao compromisso autônomo, são ações afirmativas com chances de serem assertivas.

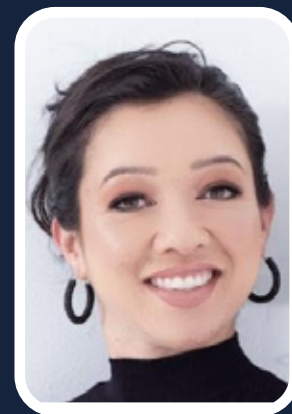
Um profissional comprometido com a educação deve preocupar-se em formar um aluno com uma visão crítica da sociedade, dando-lhe oportunidade de expressar suas ideias, tornando-o um cidadão ativo e participante na vida social, cultural e política do seu povo. Somente assim a escola estará pondo em prática a sua função política, facilitando a mediação entre o aluno e a sociedade.

É importante estudar o professor como um ser contextualizado levando em consideração o seu papel de educador juntamente com sua realidade, pois se trata de um ser que contribui com sua sociedade e sofre as consequências dos problemas existentes no meio onde vive. No entanto, mais importante é conscientizar o professor de seu papel na sociedade, para isso é imprescindível sua formação técnica e política. Enfim, o professor deve ser um aliado na construção do indivíduo - aluno e não, simplesmente, um transmissor de disciplinas. O professor deve ainda estar apto as contínuas mudanças no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ARENDR, H. A crise na educação. In: ARENDR, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOCK, Ana M. Bahia et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1998.
- CHIAROTTINO, Z.R. A teoria de Jean Piaget e a educação. In.: PENTEADO, W. M. A. Psicologia e Ensino. Papervivos, 1980. p.84-100.
- CURY, A.J. Inteligência Multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores. 7ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix Ltda., 1998.
- FREIRE, Paulo. Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar. 23ª Ed. Civilização Brasileira, 2012.
- KUPFER, M.C.M. Freud e a Educação o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1988. p.31-93
- MANNONI, M. e col. Educação Impossível. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.p.171-197.
- SEBER, Maria da Glória. Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.





PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL VOLTADAS A MUSICALIZAÇÃO

RENATA DOS SANTOS IOKOIAMA RAMALHO - Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr Edmundo Ulson (2009); Professora de Educação Infantil - na EMEI Francisca Julia da Silva.

RESUMO

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009), as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais e que considerem a heterogeneidade cultural, étnica, religiosa, social do país. A música como linguagem organiza os signos sonoros no espaço e no tempo, motivo pelo qual constitui-se como possibilidade de trazer reflexão ao ouvinte sobre o mundo. Assim, é de suma importância assegurar o ensino da música entre as crianças para que as mesmas possam entender e construir seu cotidiano e parte do seu mundo a partir da linguagem sonora. Por isto, a presente pesquisa teve por objetivo discutir as implicações da musicalização na Educação Infantil no desenvolvimento das crianças da creche e pré-escola. Os resultados indicaram que o uso da música é de fundamental importância para o desenvolvimento sociocognitivo das mesmas, em interdisciplinaridade com outros conhecimentos e conteúdo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Musicalização; Educação.

INTRODUÇÃO

A música faz parte da vida das pessoas. Ela acompanhou o desenvolvimento da humanidade durante os séculos e cumpriu uma ampla variedade de funções. Está presente no mundo todo em todos os tempos, o que significa que a música se tornou uma língua universal que transcende as fronteiras do tempo e do espaço.

Especialmente nos tempos de hoje, a música pode ser considerada como um tipo de linguagem que facilita a comunicação, além de ser uma ferramenta útil para o ensino e aprendizagem, utilizando mecanismos como a ludicidade para desenvolver integralmente a criança.

Ao longo de sua história, a música serviu a múltiplos propósitos contribuindo para construir diferentes valores e ações. A criança mostra desde cedo interesse pelos sons e ritmos que compõem as músicas. A receptividade com relação a música se inicia a partir do momento que a criança entra em contato com os diferentes sons que a cercam desde que nasceu.

Como justificativa, tem-se que a música está presente nas mais diversas situações permitindo que as crianças e bebês comecem a conhecer a música intuitivamente.

Além disso, os sons produzidos por diferentes brinquedos se torna campo de observação e descoberta que provoca respostas.

De um a três anos, os bebês desenvolvem suas próprias expressões musicais por meio da performance vocal e física. É possível articular e cantar diversos tipos de sons, reproduzir letras simples, coros, onomatopeias, principalmente depois de conquistar a marcha, correr, saltar e mover-se ao som da música.

Como problemática tem-se que infelizmente no Brasil, as pesquisas apontam que muitos professores têm dificuldade em fazer o uso da música enquanto instrumento de aprendizagem, excluindo muitas vezes esse tipo de atividade do seu planejamento.

Por isso, a área da Educação Infantil tem sido alvo de inúmeras pesquisas, em especial quanto ao desenvolvimento educacional junto aos alunos, com um olhar mais cuidadoso, principalmente devido ao fato de que nesta fase as crianças estão bastante abertas a aprendizagem em todos os níveis.

Assim, este artigo foi concebido a partir de revisão bibliográfica a respeito do tema, gerando reflexões sobre as discussões encontradas em artigos, teses, dissertações, livros, dentre outros materiais, além da própria vivência ocorrida na escola.

Portanto, o objetivo da presente pesquisa foi discutir as implicações da musicalização nesta etapa escolar.

DESENVOLVIMENTO MUSICAL DAS CRIANÇAS



Mariano (2015), discute que os estudos relacionados a origem da música e a sua importância para as relações sociais vem sendo aprofundadas desde o século XX, buscando explicações tanto na sociologia, na biologia quanto na antropologia.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), nos leva a pensar sobre a sonoridade na infância, sendo importante observar que as crianças nesta fase atribuem importância e igualdade a cada som.

Tuleski e Eidt (2016), discute que as funções psicológicas superiores vão sendo desenvolvidas nas crianças segundo dois tipos de fenômenos: as transformações psíquicas como o desenvolvimento da fala, da escrita e do desenho, por exemplo; e os processos de desenvolvimento das funções relacionadas à memória, julgamento, concentração e inteligência conceitual.

Desta forma:

Improvisar significa criar imediatamente, guiado por alguns critérios. Se a fala espontânea requer manter o assunto em mente, dominar um vocabulário, mesmo que pequeno, e algum conhecimento de gramática, algo semelhante acontece com a música (BRITO, 2003, p. 57).

Então, caracterizar as produções infantis com relação a música nesta fase é geração de som e suas especificidades como timbre, altura, tempo e intensidade, como por exemplo: "A voz, uma riqueza tão natural do nosso corpo, é como um instrumento musical que carregamos conosco e que a maioria das pessoas não sabe usar (ou tocar e cuidar) bem" (FERREIRA, 2005, p.29).

Nessa fase, expressar-se musicalmente para as crianças desenvolve os aspectos intuitivos e afetivos, bem como na exploração sensorial e motora dos diferentes objetos sonoros.

As crianças conseguem integrar a música com outros jogos e brincadeiras, pois, muitas gostam de cantar ao mesmo que brincam, acompanham os movimentos do seu carro com sons, dançam, entre outras ações a partir de situações sonoras, criam significados pessoais e simbólicos para objetos ou instrumentos sonoros musicais e sua produção musical (BRITO, 2003).

Entre quatro e seis anos, as crianças conseguem fazer pequenas composições musicais dedilhando inclusive alguns instrumentos, mesmo que de forma errada. Ainda é difícil criar estruturas definidas, ou seja, o filho cria uma estrutura, mas varia a cada nova interpretação.

O contato com a música se dá pela apreciação, ou seja, não pela execução de um instrumento, mas pela escuta atenta e correta que envolve a estimulação cerebral também são muito intensos. A música cria uma diversidade de estímulos, podendo estimular a absorção de conhecimentos (MARIANO, 2015).

Praticar com música, seja aprendendo um instrumento ou de apreciação ativa, melhora o aprendizado cognitivo, particularmente nas áreas de raciocínio lógico, memória, espaço e pensamento abstrato.

Outra área de negócios de desenvolvimento com afeto humano. Muitas vezes esquecido pela nossa sociedade tecnológica, é nesta área que impacta a prática musical é mais evidente, independente da pesquisa e experiência.

A linguagem da música é considerada como uma das mais importantes áreas de conhecimento na educação infantil, junto com linguagem oral e escrita, movimento, artes plásticas, matemática e as humanidades e as ciências naturais devem ser trabalhadas. Desta forma, é preciso falar do efeito que a música tem nas emoções humanas está mudando a sabedoria popular em virtude do conhecimento científico.

A música tem efeitos muito importantes no amadurecimento social durante a infância. A partir de diferentes gêneros musicais, o ser humano começa a se integrar em dado grupo social (TOURINHO, 1999).

A música também é importante para o amadurecimento individual, já que contribui para a criança aprender regras sociais. Por exemplo, ao brincar é possível vivenciar diferentes situações, sejam elas positivas ou negativas a partir da ludicidade. Nesse contexto, as pesquisas contribuem com reflexões sobre as práticas pedagógicas a partir desse recurso.

MÚSICA NA ESCOLA

A experiência musical antes de aprender os códigos convencionais presentes na sociedade é muito importante. Pedagogicamente, a música é vista como um processo que é construído continuamente, que inclui percepção, sentimento, experimentação, imitação, design e reflexão.

A Lei Nacional nº 11.769/2008, trouxe que a educação em música nas Escolas de Educação Básica tornou-se obrigatória, alterando assim o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), onde os docentes foram convidados a repensar nas práticas artísticas como as artes visuais, a dança, o teatro e a música.

Outra lei relacionada ao tema, as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino da Música na Educação Básica (CNE/CEB nº 12/2013 de 04/12/2013), trouxe a urgência de um currículo que contemplasse uma matriz de saberes para o ensino de música, constituindo-se em uma ferramenta que contribui para o trabalho do docente especialista e não especialista desenvolvendo a Educação Musical na Educação Básica e, especialmente na Educação Infantil. Assim, no caso da música, esta foi considerada uma área de competência que requer estudo, prática, reflexão e diversidade, devendo existir no Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, ela deve constar nos planejamentos pedagógicos, ser trabalhada interdisciplinarmente, contribuindo para desenvolver os aspectos cognitivos de forma plena em crianças e adolescentes.

Brito (2003) mostra a música como uma arte que envolve a criatividade. O autor tenta reunir não educadores neste campo para ver sua importância educacional holística de crianças pré-escolares.

Em primeiro lugar, o autor define tom e silêncio como complementares, possuindo diferentes qualidades: intensidade, altura e timbre. Existe assim uma grande variedade, devendo se atentar a importância acústica, prevenindo a superexposição a vários estímulos sonoros que podem afetar a qualidade de vida. Dependendo da época e da cultura, a



linguagem musical é interpretada.

Tourinho (1999), traz que a musicalidade enquanto linguagem envolve sistemas de signos e contribui dinamicamente com as relações simbolizando a vida em sociedade e nos diferentes sons existentes.

Esta linguagem é definida por criar formas sonoras diferenciando-se em diferentes tipos: som e ruído. Além disso, diferentes possibilidades lúdicas coexistem dentro da mesma peça.

Segundo Brito (2003), pode-se encontrar as ideias de Piaget nas brincadeiras infantis às três dimensões da música: sensorio-motora, simbólica e de regras. Trazer isso para as práticas pedagógicas requer atenção em como a criança interage com ele em cada estágio do desenvolvimento.

Piaget traz analogamente com as atividades lúdicas, os comportamentos da experiência são classificados de três formas: explorar e manipular objetos que produzem som, de oito meses a cinco anos; construir a preocupação da organização da música, dando-lhe forma, de seis a sete anos quando ela começa a seguir as regras do jogo, como os jogos de canto; e expressão representando jogos simbólicos com crianças de cinco a dez anos.

Dessa forma, a música segue um caminhar impreciso e preciso ao mesmo tempo. Assim, pode-se variar a velocidade e a intensidade, criando e explorando sons de diferentes alturas e durações sem ser guiado por um pulso regular.

A partir dos quatro anos, fazer música significa contatar elementos que estão associados a mesma. Não precisa se preocupar com a indicação da altura e do tempo, pois, no início da infância ainda não se conhece os termos melodia, ritmo e harmonia. Por isso é de suma importância trabalhar a música nesta etapa escolar:

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2019, p. 154).

Desta forma, a BNCC voltada para a Educação Infantil ampliou a carga horária destinada às experiências, envolvendo a Arte como um todo e suas linguagens, trazendo a música como elemento obrigatório desde a infância. Neste sentido, as discussões do trabalho docente têm ocorrido de forma significativa, a fim de trazer métodos adequados ao trabalho com a primeira infância (BRASIL, 2019).

Quando entra em cena brincando com regras, sistematiza-se e organiza-se o conhecimento. Finalmente, aos cinco ou seis anos, a criança pode se interessar por sua escala e se tornar familiarizado com suas regras. No entanto, é preciso compreender que cada criança é única e deve ser respeitada na sua individualidade.

Na Educação Infantil é preciso valorizar práticas que envolvem a criação. A música enquanto linguagem é construído sobre experiência e reflexão guiada. Todos devem ser capazes de tocar um instrumento, por intermédio dos métodos que envolvem as músicas apreciadas durante sua construção.

Esta produção deve ser feita através da criação e reprodução, que três opções de ação garantem: interpretação, improvisação e uma composição. É preciso que o ensino de música inclua a vocalização, interpretação e composição; brinquedos sonoros; jogos sonoros, movimento e dança (GODOI, 2011).

Ainda, pode-se utilizar jogos improvisados; contação de histórias; preparação e condução de arranjos; construção de objetos sonoros; escuta de música, reflexões sobre produção e escrita.

É preciso também coletar diferentes fontes e criar uma grande coleção com os alunos. Dessa forma a criança passa a fazer parte do processo de criação reproduzindo o desenvolvimento humano em busca da construção de seus instrumentos. Ao trabalhar a vocalização o professor torna-se referência, onde cantar com a turma acaba resultando em um maior vínculo afetivo.

Cantando, a criança aprende a ouvir uma a outra e desenvolve aspectos de personalidade, como atenção plena, cooperação e senso de comunidade. As crianças devem ser estimuladas a improvisar e inventar músicas, e ampliar seu universo de conhecimento com o trabalho em grupo.

Ferreira (2005), relata que o tempo da narração é um momento importante para a criação musical, pois, pode-se interpretá-lo com o auxílio do recurso linguístico. Para ilustrar a narração sonoramente, objetos ou materiais sonoros podem ser usados instrumentos para contar pode servir como design de som a fim de imitar sons reais.

A história também pode ser usada como roteiro para desenvolver uma obra musical, devendo-se notar que esta fase não é adequada para a gravação de notas.

Ter um bom ouvido não significa necessariamente um dom para a música. O poder de definir sons não garante o poder de tocá-los. A capacidade de definir sons é, na melhor das hipóteses, um pré-requisito favorável para a capacidade de fazer música (HOWARD, 1984, p. 63).

No entanto, é possível registrar esse processo a partir de práticas pedagógicas que constroem sentidos a partir da apropriação sonora. Observar e analisar revelam a forma como as crianças conseguem perceber e se relacionar com os efeitos sonoros.

A ação é integrada a partir da escuta consciente. Cabe ao professor explorar obras que remetam àquelas produzidas pelas crianças, ampliando assim seu universo musical. Portanto, o aluno deve aprender a ouvir e interpretar a música com a ajuda do professor.

No caso da utilização da música enquanto estratégia pedagógica envolve várias habilidades e competências em jogo é muito importante que a proposta de autoavaliação seja feita.

Pode-se supor que a música é uma ferramenta essencial para o educador que busca renovar e editar sua metodologia de forma divertida e criativa desenvolvendo a criatividade da criança no aspecto pedagógico, o que favoreceu de forma lúdica e construtiva caminho para uma melhoria significativa de seus aspectos motivacionais (GODOI, 2011).

As metodologias pedagógicas utilizadas na Educação Infantil requerem cuidados porque é a educação da criança, mas



para que isso aconteça de forma tranquila e lúdica devemos utilizar ferramentas que nos levem a um bom aprendizado das crianças, e a música é uma ferramenta valiosa, mas você precisa saber como engajar o conteúdo para enriquecer sua metodologia.

Assim, o professor que utiliza música em sua prática vai perceber a sua importância, pois, só é preciso conferir o resultado junto as crianças que, despercebidas, aprendem a partir da ludicidade que está no trabalho com as crianças se torna essencial na criação dos filhos (GODOI, 2011).

O PAPEL DA MUSICALIZAÇÃO

Pensando no papel da musicalização nas escolas, tem-se que:

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal vínculo afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças (BRASIL, 1998, p. 59).

A música é muito importante para a educação, pois, integra melodia, ritmo e muitas vezes harmonia e é uma excelente ferramenta para desenvolver o ouvido.

Ao cantar, as crianças tendem a imitar o que escutam, desenvolvendo assim as condições necessárias para elaborar o repertório de informações que mais tarde lhes permitirá criar e comunicar essa linguagem.

Os professores devem trabalhar dinamicamente e criativamente na dramatização, fortalecendo a compreensão das letras por meio da interdisciplinaridade na abordagem do conteúdo tratado e observação (BRESCHIA, 2003).

Oferecer instrumentos musicais e objetos sonoros são importantes para a criança explorar, imitar, observar, perceber as possibilidades sonoras que podem desenvolver aspectos físicos e cognitivos da criança.

Depois desta fase é possível compreender o quanto som, ritmo e melodia são elementos básicos musicais e o quanto a expressão musical pode despertar e fortalecer a sensibilidade da criança nele provocar suas reações de cordialidade e entusiasmo cativar sua atenção e desperte seu desejo.

O aprendizado musical ativo e contínuo integra prática, reflexão e consciência, e leva a experiências mais sofisticadas. A música consegue também unir as pessoas. A criança que tem contato com a música acaba aprendendo a viver melhor com os demais colegas e desenvolve a comunicação muito mais harmoniosa. A música faz a infância mais plena:

A aprendizagem deve acontecer de tal forma que o indivíduo seja socializado, que conquiste autonomia e desenvolvendo a criatividade e a criticidade. O respeito pela autonomia e dignidade de cada indivíduo é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder a outros (BEZERRA, 2010, p.162).

A aprendizagem ocorre de várias maneiras, como no uso de tecnologias de informação e comunicação que incorporam a música na apropriação e uso de novas metodologias como o áudio e vídeo, contribuindo com uma aprendizagem mais efetiva por meio do uso de mídias que trazem informações importantes de formas diferentes da cultura contemporânea. Ausebel (2003), discute a existência da aprendizagem mecânica, em que o aluno aprende pela descoberta, ou seja, descobre o conteúdo antes de apropriar-se dele. Assim, a aplicação da mídia precisa estar adaptada as necessidades das crianças.

Utilizar métodos que promovam uma aprendizagem saudável e significativa e que ofereçam novos métodos de aprendizagem torna possível a aprendizagem na prática. Com a música, pode-se integrar esse conteúdo no contexto escolar, como a consideração do teatro, das melodias, a busca de variações linguísticas, valorizando as diferenças culturais.

A criação da música é o que molda seu gênero, podendo-se abordar dentro da sala de aula para criar letras e gêneros peculiares que mostrem como a estrutura musical consegue evoluir. A dança deve ser incluída ao longo desse desenvolvimento faz parte da composição de gêneros que podem ser abordados dentro da música (BRESCHIA, 2003).

Existem diferentes gêneros musicais o que permite que o professor busque os ritmos e harmonias que melhor se adequam a um conteúdo que ele deseja aplicar. A voz contribui muito para que a percepção musical possa se desenvolver nas crianças.

No caso do professor, o mesmo usa sua voz o tempo todo para conduzir suas aulas; assim deve-se realizar exercícios que trabalhem na manutenção e qualidade de sua voz, respiração adequada, exercícios de voz que estimulam a garganta, verifique como a voz soa (BEZERRA, 2010).

O fonoaudiólogo fornece informações sobre os cuidados adequados com a voz e garganta. Exercícios como descansar a voz, beber água e falar com calma são medidas benéficas para os professores para que se garanta a saúde da voz para o exercício da profissão.

Esse cuidado é um assunto a ser abordado com os alunos ao se trabalhar com música, despertando o aluno e conscientizando sobre a necessidade de cuidar da voz e da garganta quanto aos aspectos fonéticos, acústicos e de comunicação.

Assim:

O som é uma onda invisível, e através da percepção tornamos isso invisível, visível, a medida respeitando o tempo no tempo da medida e de suas direções. A música é construída através da manipulação do som. O som é formado na construção musical, que se adquire através do conhecimento criado por e com crianças. O conceito de conhecimento em música surge a partir de como as crianças lidam com a música (LINO, 2012, p.64).

A voz e os instrumentos são integrados aos elementos sonoros, descobertos e renovados pelas crianças. Por meio de objetos é possível criar sons como batucar na mesa, o barulho de abrir um zíper, dentre outros materiais que estiverem



disponíveis podem ser explorados sons, que podem desenvolver diferentes construções sonoras, que vão estimular a curiosidade da criança e fazê-la buscar sons.

Assim, a exploração sonora destes objetos podem compreender: “[...] Atividades de improvisação e composição pode ser utilizadas pelo educador para desenvolver o processo de percepção - expressão - comunicação possibilitada pela música” (LINO, 2012, p.67).

A orientação da compreensão dos domínios musicais, proporcionada pela qualidade da compreensão dos elementos do som, que, além de formas livres de expressão, oferece, entre outras coisas, variedade rítmica que pode ser impulsionado e descoberto.

Para Lino (2012), a escola precisa ter um espaço dedicado à música onde os alunos consigam utilizar objetos sonoros e músicas para compartilhar com os demais colegas.

É necessário que no trabalho desenvolvido junto a Educação Infantil tenha um ambiente que desenvolva a musicalidade, e que se possa ofertar conforto às crianças com tapetes e almofadas, por exemplo, com infraestrutura adequada para o sistema de som das escolas, onde está localizado longe de zonas muito movimentadas e oferecendo um ambiente agradável.

Composto por brinquedos, discos compactos, vídeos, áudio, equipamentos de gravação, instrumentos, microfones, livros e histórias. É interessante que o professor que irá trabalhar com música construa um espaço em que todos os equipamentos musicais sejam acessíveis à criança, planeje o cotidiano com a ambientação de músicas, e trabalhem diferentes músicas.

Assim, planejar momentos de descontração e diversão musical, colocando as crianças para interagir, garante que a musicalidade seja considerada e permite que os alunos se envolvam no momento, com o conteúdo respeitado e ritmos musicais são usados. É preciso utilizar todo o material possível para que a criança desenvolva uma relação afetiva, criando um estímulo ambiental de forma estimulante para que as atividades de percepção musical transformem-se efetivamente em aprendizagem (FERREIRA, 2005).

O professor deve incentivar as crianças a explorar o som dos instrumentos e todos os materiais disponíveis na sala e misturar os sons, que podem ser graves leves ou altos, curtos ou longos e fortes ou fraco meio de expressões sonoras. Deve-se ainda criar atividades orientadas, que são sempre desenvolvidas através da educação e do cuidado, por meio da supervisão dos professores, observando se o ambiente encontra-se em condições adequadas e se os materiais para tal são de qualidade. A atividade é realizada com sucesso, sem prejudicar os órgãos auditivos ou vocais da criança, além de respeitar suas capacidades intelectuais e físicas.

O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA MÚSICA

Para desenvolver diferentes atividades voltadas para a educação musical, tem-se os jogos musicais, recursos educativos, brinquedos sonoros, objetos sonoros, jogos linguagens rítmicas, rimas, etc.).

Godoi (2011), explica que as aulas de música devem ser realizadas por profissionais que compreendem a importância do ensino de música, educam e reabilitam a todo momento afetando a pessoa em seus principais aspectos: físico, mental, emocional e social.

O jogo de música tem a ficção de funcionar muitas vezes para a memorização de crianças. Os jogos de música estão normalmente disponíveis comercialmente, com marcação por cores, notas, números, para que sequências de som ou movimento e notas musicais sejam desenvolvidas dentro do jogo. Com esse tipo de jogo, as crianças podem aprender letras e melodias musicais, tornando divertido aprender através das tecnologias (MARIANO, 2015).

Os brinquedos que emitem sons também devem contribuir com a aprendizagem, pois, possuem uma interação para trazer um desempenho contínuo em relação ao ensino de música. Diferentes brinquedos como chocalhos, guitarra, pandeiro, teclado, quando usados, dão entonações acústicas aos sons rítmicos de forma diferenciada.

Assim:

Construir instrumentos musicais ou objetos sonoros é uma atividade que desperta a curiosidade das crianças. Uma forma lúdica para as crianças fazerem suas descobertas sobre a origem da produção sonora e elas podem ser produtoras do mecanismo sonoro e fazer instrumentos musicais de que gostam (BRITO, 2003, p.69).

Deve-se possibilitar a criança o protagonismo na produção de instrumentos, por exemplo, possibilitando desenvolver a arte da criação. Assim, a questão ambiental também pode ser introduzida neste tipo de atividade. Pode-se utilizar materiais como por exemplo, latas, canudos, bastões, resíduos de papel, balões, tinta, cola, para produzir instrumentos:

As crianças devem ser orientadas para escolher aquelas que formem uma série interessante de sons, explorando contrastes, tais como: uma lata com som mais grave, outra com som agudo, uma que vibre mais, produzindo um timbre mais metálico outra com timbre mais abafado (BRITO, 2003, p.74).

Brincar com música possibilita a interação com os adultos durante o jogo e incentivar os alunos. As rimas são jogos rítmicos que podem ser utilizados mesmo sem fundo sonoro (BRITO, 2003).

Tratam-se de versos animados a partir de rimas, que carregam uma linguagem própria estimulando a memória e a associação de aspectos da realidade por meio de brincadeiras, que podem ser realizada pelas próprias crianças para entretenimento.

Eles são projetados melhorando as relações entre alunos e professor e entre os próprios alunos, linguagem e memorização. Estimulando ideias sobre aprender a distinguir dias, semanas, meses, gênero, variações regionais, alfabeto e fonemas.

Outra forma de se trabalhar é a partir do uso do trava-línguas que visa desenvolver a linguagem da criança através da pronúncia de sílabas repetidas: isto se torna um desafio de pronúncia no qual a criança explora formas linguísticas por



meio de frases populares com dificuldade pronúncia. A produção do trava-línguas também proporciona momentos de descontração por meio da vivência folclórica (GODOI, 2011). A dança circular é uma outra forma de salvar as brincadeiras antigas. Através da canção infantil, as crianças passam a interagir com a cultura popular, de modo que os movimentos corporais se desenvolvem através de ritmos e melodias adaptados a partir de coreografias. São amplamente utilizados nesta etapa escolar para trabalhar o desenvolvimento da linguagem e os aspectos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa realizada através de revisão bibliográfica e com base na prática pedagógica, demonstra necessidade e importância do contato com o mundo da música.

Aplicar a música nas escolas pode mudar a aprendizagem infantil de forma exemplar, a música ajuda no apoio afetivo, amplia certas áreas de reação e como reforço dá às crianças mais segurança, suas ideias desenvolvidas e sua própria expressão.

A alegria resultante da música compreende o desenvolvimento da identidade do grupo. Quanto aos professores, deve-se ressaltar que eles precisam ser criativos, trabalhar seus métodos e lembrar que é preciso utilizar a música segundo a idade das crianças em questão.

Com recursos básicos, vontade e empenho, pode-se obter resultados satisfatórios porque o importante é a forma como os materiais são utilizados para contribuir com o ensino, aprender e acreditar que a escola e os professores são pessoas que estão construindo uma aprendizagem efetiva, isso acontece melhor quando cada membro dessa equipe desempenha seu papel com responsabilidade pensando no desenvolvimento do aluno.

Os documentos orientadores da Educação Infantil, trazem que é imprescindível trabalhar a musicalidade utilizando-se de improvisações, de estudos corporais, da escuta de sons e música, da construção de instrumentos musicais, gerando e pensando em música.

Assim, a ludicidade, a musicalização e as demais formas de arte são a base forte da Educação Infantil. Para que o trabalho com música se torne viável é necessário pensar em ferramentas e práticas trabalhando a diversidade e o contexto da criança, explorando assim suas potencialidades.

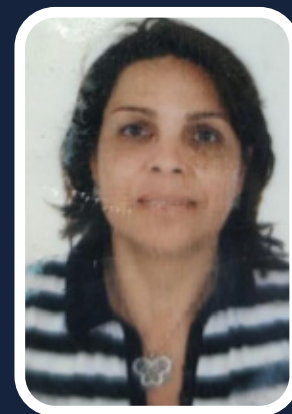
O ensino da música envolve a construção do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso desse tipo de conceito transforma a criança, no que se refere à percepção, formas de agir e pensar, quanto os aspectos subjetivos.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P. A aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. 1ª edição PT-467-Janeiro de 2003. Paralelo Editora LDA
- BEZERRA, M. da C. Revisitando o Conceito da Autonomia. In: BRENNAND, Rossi Edna et al. Trilhas do Aprendiz – Volume 7. Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2010. p. 162 - 206.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de Agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. Parecer CEB 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.
- BRESCIA, V.L.P. Educação Musical: base psicológica e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, T.A de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Pierópolis, 2003.
- FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. 4 Ed., São Paulo, contexto, 2005.
- GODOI, L.R. A importância da música na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- HOWARD, W. A música e a criança. São Paulo: Summus, 1984.
- LINO, D.L. Música é cantar, dançar, brincar! E tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.). As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 193 - 234.
- MARIANO, F.L.R Música no berçário: formação de professores e a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: doi:10.11606/T.48.2015.tde-14122015-153241. Acesso em: 12 mar. 2022.
- TOURINHO, J. Encontros com Koellreutter: sobre suas histórias e seus mundos. In: Estudos Avançados 13 (55), São Paulo: USP, 1999.
- TULESKI, S.G.; EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G (Org.), Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice (pp.35-62). Campinas, SP, 2016: Autores Associados.



O PROBLEMA DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SANDRA REGINA SANTIAGO - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho em 2013; Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC) em 2014, Segunda Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales em 2016; Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Itaqua em 2019; Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – FAHE em 2021. Professora de Educação Infantil na CEMEI Andaguauçu.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um argumento e algumas reflexões sobre a problemática da indisciplina escolar, especialmente no campo da educação infantil. Propõem a estudar, discutir e refletir sobre a disciplina na primeira etapa da educação básica. Este assunto está se tornando mais complexo, e a questão de sua autenticidade o torna um assunto importante que vale a pena ser discutido ao se pensar sobre questões disciplinares escolares, especialmente seu caráter. Portanto, nesta pesquisa, tanto teórica quanto qualitativamente, objetiva-se demonstrar esse debate, investigar os pontos de vista da disciplina escolar e as pesquisas mais recentes no campo da educação infantil quanto à existência de tais eventos educacionais, a fim de finalmente responder a esta questão. Parte-se da ideia de que, assim como nem todas as atividades desordenadas podem ser classificadas como disciplina inadequada, tampouco quaisquer obstáculos que impeçam o ensino-aprendizagem e a interação podem ser considerados características adequadas para essa faixa etária. Portanto, abandonar um comportamento que pode ser caracterizado como disciplinar, e mostrá-lo na primeira infância, claramente distinto de outros comportamentos, não só pode dar continuidade ao comportamento, mas também prejudicar o crescimento da criança e o processo de aprendizagem. Pode afetar a dificuldade de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e moral.

Palavras-chave: Indisciplina; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A disciplina é fundamental para todo aprendizado. É muito essencial para qualquer ensinamento. É também muito importante para a paz e harmonia em qualquer ambiente de aprendizagem: paz entre alunos, professores e administração. É por isso que é sempre necessário que a disciplina seja incutida na sala de aula para tirar o melhor proveito de seus alunos. Na disciplina de sala de aula é considerado como um código de conduta que tanto professores quanto alunos concordam e cooperam em sua aplicação. Eu insisto em cooperação e acordo na gestão de sala de aula. Uma vez que as regras são estabelecidas por todos os participantes aprendendo e ensinando, será difícil para eles negar ou recusar a ação disciplinar em caso de qualquer transgressão das regras.

A indisciplina na educação infantil ainda é um fator muito complexo de lidar, mas infelizmente ela existe e está mais presente nas escolas do que podemos imaginar. São vários os fatores que podem causar a indisciplina desde cedo na vida de uma criança. Os alunos agem de várias maneiras, impactando sua própria capacidade de aprender, bem como aqueles que os rodeiam. Alguns dos tipos de problemas disciplinares mais comuns são: Desrespeito- onde os alunos falam e agem de forma desrespeitosa com adultos e colegas. Desafio- onde os alunos se recusam abertamente a ouvir os adultos ou seguir instruções. Bullying – onde os alunos constantemente intimidam os outros, muitas vezes para se sentirem melhor. Agressão – onde os estudantes tornam-se fisicamente ou verbalmente violentos.

Não há uma resolução simples para o comportamento problemático, e não é possível aplicar uma abordagem geral a todas as circunstâncias. Isso torna a disciplina nas escolas muito complexa. As escolas obviamente precisam ser envolventes e seguras para os alunos aprenderem. No entanto, muitas vezes há um grande foco no que acontece na sala de aula. Isso significa que os professores muitas vezes são deixados para trabalhar com os alunos isoladamente e gerenciar os problemas de comportamento dos alunos sozinhos.

Quando uma questão se torna difícil de gerenciar, os professores muitas vezes têm pouca escolha a não ser remover o aluno ofensor do ambiente de aprendizagem. A disciplina precisa ser flexível, mas consistente. Em outras palavras, a boa disciplina não é permissiva nem rigorosa. É moderada em termos de permitir que as crianças tenham algum controle ou digam em algumas áreas. Se uma criança não tem controle, ele se revolta; se ele tem controle total, ele se sente perdido e inseguro de si mesmo. Dar às crianças uma escolha entre duas coisas para comer, duas roupas para vestir, dois ou três materiais de arte diferentes. As circunstâncias especiais em casa podem incluir problemas familiares ou morte na família, criança excessivamente cansada, etc. Isso merece que as regras sejam reajustadas para se ajustarem às circunstâncias. É preciso não confundir a criança mudando as regras com frequência.

Atualmente, já na educação infantil o comportamento desrespeitoso dos alunos passa a ser um problema que os professores geralmente enfrentam. O comportamento desrespeitoso é amplamente reconhecido. As crianças veem



exemplos de atitudes desrespeitosas em relação aos professores em muitos lugares. Para combater esses retratos negativos, os professores precisam incentivar os pais a se envolverem na educação de seus filhos. Construir um relacionamento irá encorajá-los a ensinar seus filhos a respeitarem seus professores e valorizarem sua educação. Os docentes às vezes têm medo de disciplinar um aluno por causa do risco de uma ação judicial caso não consigam lidar corretamente com a situação e precisam do apoio dos pais, da administração e do conselho escolar a esse respeito. Todos têm uma grande responsabilidade e para atender a essa responsabilidade, precisam de apoio e ajuda. Os pais e a administração da escola devem se comunicar adequadamente para melhorar os alunos e disciplinar as aulas. A indisciplina na educação infantil é um dos grandes desafios no ambiente escolar para os professores, e para os próprios educandos e a família. Além de bloquear o processo de aprendizagem, esse tipo de conduta pode afetar a constituição das relações e atrasar a sociabilização dos alunos. Enfrentar a indisciplina, seja em casa ou na escola, pode ser um desafio, mas não é difícil. Por isso, esse artigo traz alguns fatores relevantes para compreender as causas e consequências dessa dificuldade, bem como para evitar e superar tal questão.

A INDISCIPLINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra indisciplina pode ser descrita como um modo de vida que não está de acordo com regras e não está sujeito a regras. O termo conota os regulamentos capazes de obstruir o funcionamento regular e ordenado do sistema escolar. Alguns estudiosos identificam a indisciplina como uma ameaça social que permeia toda a indisciplina humana e como um verme que tem comido profundamente os tecidos da vida nacional.

A indisciplina foi sugerida por si mesma como um fator responsável por todos os problemas e vícios da vida acadêmica, religiosa, política e social permitida contra o crescimento e desenvolvimento de uma nação. Em instituições de ensino, a indisciplina entre os alunos do ensino médio varia de evasão escolar, negligência do dever, absentismo vagabundo, vestimentas malfeitas, desfalque de gangsterismo, escândalos sexuais e assim por diante, além disso, Já se foram os dias em que os alunos acreditam no trabalho árduo como o caminho honroso para o sucesso.

O lar, assim como a escola, constitui um fator importante na formação da boa ou má disciplina de uma criança. O currículo, a instrução fornecida pelo sistema educacional, deve ser do tipo que atenda às necessidades morais e sociais e ao desenvolvimento da nação. Outras causas de indisciplina entre os alunos do ensino médio são a sociedade, a falta de uma boa liderança, o deslocamento rural-urbano e assim por diante.

Caridade, eles começam em casa. No desenvolvimento de uma criança, o lar é o agente mais importante onde os alicerces da criança e o futuro são colocados pelos pais. O lar é suposto ser um lugar de amor, cuidado, paz, harmonia, segurança e felicidade, mas onde um se perde, acumula efeitos adversos nas crianças, alguns dos problemas domésticos identificáveis são: lares desfeitos, foi identificado que a grande parte das meninas rebeldes do ensino médio são formadas em lares desfeitos ou acoçadas por brigas e tensões de tal forma que foram negligenciadas pelos pais. Essas meninas podem assumir a má conduta sexual como forma de carinho que faltava em seus lares parentais desfeitos.

Outras crianças de lares onde os pais estão sempre discutindo e brigando desenvolvem atitudes negativas em relação à vida. Na escola, é necessário averiguar a atitude de alguns pais em relação à autoridade escolar e aos professores, aqueles que sempre tomam partido dos filhos sempre que estes estão envolvidos em alguma atividade criminosa na escola. Se ao menos os pais pudessem cooperar com a autoridade escolar para erradicar a indisciplina nas escolas, a própria sociedade estaria em paz.

Quando vemos o desempenho da indisciplina na fase da educação infantil, podemos entender que ela se manifesta de diferentes formas, mas é bastante singular e desigual ao desempenho das crianças mais velhas. Vergés (2003, p. 19) sugeriu que "algumas crianças têm mostrado certo grau de indisciplina desde que entraram na escola", o que torna esse problema uma das maiores angústias dos professores nessa fase.

De um modo geral, na educação infantil, um estudo realizado por Kemple (1995, p. 108) em escolas públicas, foi descoberto que a indisciplina é um dos fatores mais importantes para os professores de educação infantil e é considerada um de seus problemas mais graves. A autora afirma que na etapa da educação infantil, deve-se concentrar em projetos e tarefas que promovam o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, incluindo o desenvolvimento do autodomínio, da sabedoria e da autodidata. Isso porque a criança em idade escolar está em fase de desenvolvimento em vários aspectos, e os obstáculos nessa fase podem prejudicar no início e no final do desenvolvimento cognitivo, moral e social.

Da mesma forma que promove o desenvolvimento escolar, os problemas disciplinares podem ser evitados. Outro estudo de Upshur, Wenz-Gross e Reed (2009) em escolas públicas e privadas com alunos de 3 a 5 anos constatou que as dificuldades disciplinares encontradas na educação infantil pioraram nos últimos anos.

Dentre essas dificuldades encontradas na educação infantil, são descritos os problemas de intolerância, agressividade e adaptação à prática escolar. O estudo também apontou que as aulas de treinamento disciplinar para prevenir tais desempenhos reduziram as reclamações dos professores sobre a disciplina e melhoraram o desempenho dos alunos. Muitos estudos somam a dificuldade da indisciplina na educação infantil à dificuldade de alfabetização, ou seja, além dos problemas de desenvolvimento social e moral, os alunos indisciplinados têm maior probabilidade de apresentar mau desempenho e insucesso escolar.

Em pesquisa realizada por Howse, Calkins et al. (2003, p. 14), os atributos que correlacionam o autocontrole de emoções e comportamentos com o sucesso da escola constataram que existem problemas emocionais, decepções e falta de adaptabilidade. A maioria dos alunos apresentava problemas de concentração, planejamento nas tarefas das aulas e na realização das atividades propostas, o que atrasava o desempenho escolar.

Webster-Stratton (1998, p.715) afirma que os problemas escolares, como dificuldades de leitura e diminuição da linguagem e da compreensão, estão relacionados à indisciplina, poucas habilidades sociais e resolução de problemas. Mas o que a disciplina tem a ver com esses problemas de aprendizagem? Ou, de fato, se não há disciplina na educação infantil, mas apenas o comportamento de crianças em idade pré-escolar é comum, como essas questões estão relacionadas?



Este tópico é difícil, mas a pesquisa mostra que impaciência e decepção, resistência em se adaptar à vida em grupo e à vida normativa, reações hostis, tensão no trabalho escolar e comportamento desrespeitoso para com os outros é uma disciplina, ou seja, como uma luta, não gosta de regras, discriminação de comunidades, grupos e disciplina.

Na sala de aula, a disciplina é considerada um código de conduta com o qual professores e alunos concordam e cooperam em sua aplicação. Insisto na cooperação e no acordo na gestão da sala de aula. Uma vez que as regras sejam estabelecidas por todos os participantes de aprendizagem e ensino, será difícil para eles negar ou recusar a ação disciplinar em caso de qualquer transgressão das regras.

Muitas crianças que exibem esses comportamentos, e em números, há menos crianças nas classes da educação infantil em comparação com anos escolares mais desenvolvidos; portanto, prestar atenção nelas não é uma tarefa muito difícil, pois a indisciplina atrapalha o aprendizado e o progresso das crianças.

Toda a turma está em risco, principalmente o próprio desenvolvimento escolar. Conforme apontado pela pesquisa, muitos desses alunos da educação infantil são difíceis de entender, focar nas atividades, realizar tarefas, planejar e organizar, o que significa não apenas suas habilidades de aprendizagem, mas também sua interação social e pedagógica.

Esses alunos serão rejeitados e condenados ao ostracismo e terão grandes dificuldades em estabelecer e manter amizades, o que aprofundará ainda mais seu comportamento indisciplinado. "Pesquisas com crianças em idade pré-escolar mostram que o investimento em processos de habilidades sociais e morais está associado a desprezo e distanciamento dos pares, desobediência, dificuldades de comportamento e baixo desempenho escolar" (CURENTON; CRAIG, 2009, p. 1).

Portanto, não há melhor oportunidade para intervir nessas coisas que podem atrapalhar o futuro desses alunos e de outras pessoas ao seu redor. Outros estudos têm apontado justamente o sucesso e a prática contínua de intervenções voltadas para problemas disciplinares na educação infantil. Os especialistas Stefan e Miclea (2010, p. 1103) afirmaram que a interferência na educação infantil no início da matrícula de uma criança "foi amplamente reconhecida porque as crianças em idade pré-escolar fornecem os melhores horários de trabalho. Resolver dificuldades, como disciplina escolar "

Os estudiosos Howse, Calkins e outros (2003, p. 15) também descobriram que os alunos podem perceber de antemão que o comportamento é classificado como comportamento disciplinado, e é a intervenção no início de seu desempenho que pode atingir o objetivo. O melhor resultado é que tentam proteger esses comportamentos e respostas no ano letivo seguinte.

DeVries (2002, p. 9-11) concorda com essa visão ao mostrar os resultados de um projeto de construtivismo inserido pelo Development Research Center da Califórnia, que ajuda a melhorar a compreensão das comunidades infantis e sua cooperação. método de trabalho. Um estudo do projeto foi realizado em mais de 300 crianças entre a educação infantil e a quarta série.

Esta pesquisa mostra que os alunos participantes do projeto possuem um conhecimento mais profundo da comunidade escolar, maior ansiedade em relação aos seus colegas e produtos, maior determinação de princípios democráticos, ética e ações positivas e capacidade de resolução de quebra-cabeças. O comportamento positivo é uma espécie de harmonia e amizade, e o relacionamento interpessoal entre os alunos é melhor e o respeito e a confiança dos professores são maiores. Esses estudos mostram que projetos como este analisam a atuação de indisciplinados na educação infantil, e apontam que isso pode ser percebido desde a mais tenra idade, e quanto mais cedo você reconhecer e prevenir esse fenômeno, maior será o impacto nos alunos e nos jovens. Campos sociais, cognitivos e éticos) e salas de aula gerais.

Carter e Van Norman (2010, p. 279) observaram crianças entre 3 e 5 anos, não apenas admitindo que pode haver problemas disciplinares na educação infantil, mas também garantindo que esses problemas estejam aumentando. O autor mencionou que, como essas ações representam desafios para os professores de educação infantil, a acurácia dos procedimentos e métodos de pesquisa e inserção para reduzir e evitar ações desordenadas entre os alunos também está aumentando. Eles apontaram exercícios que podem acessar o desenvolvimento social e emocional dos alunos dessa idade.

Nesse sentido, também foi citado o estudo de Howse, Calkins et al. (2003, p. 16), que observou a relação entre a capacidade de controlar as emoções das crianças na educação infantil e a ocorrência de disciplina e fracasso escolar. Eles descobriram que os desafios singulares relacionados ao autocontrole emocional podem ser vistos desde muito cedo nas crianças, e crianças com problemas nessa área apresentam dificuldade em controlar e organizar as atividades escolares, alcançando assim o desenvolvimento escolar.

Portanto, esses estudos recentes sugerem que os exercícios combinados com a estimulação do desempenho emocional, social e moral nas aulas de educação infantil não só ajudam e promovem o crescimento das habilidades intelectuais e motoras, mas também ajudam e promovem a formação e o crescimento da honestidade, equilíbrio e o comportamento próprio das crianças nesta fase escolar. Desta forma, acabaram por contribuir para um método de ensino duradouro, melhorando o entretenimento dos alunos e o desenvolvimento escolar, reduzindo e prevenindo o surgimento da não disciplina na sala de aula e proporcionando uma garantia de maior segurança. Ou seja, esses investimentos na educação infantil serão feitos de uma vez por todas permitindo que os alunos tenham mais compreensão, educação e senso de responsabilidade sobre a escola por vários anos.

O autor de Webster-Stratton (Webster-Stratton, 1998, p. 715) também enfatizou que as famílias das crianças têm um maior compromisso e obrigação de participar da educação infantil. Ela alertou que as crianças cujos familiares participam mais das atividades escolares, reuniões e tarefas, apresentam mais autoestima, equilíbrio emocional e comportamental, maior amor-próprio, sentimento de pertencimento ao grupo e comunicação e comunicação com os outros. A interpretação de Vergés (2003) sobre a indisciplina na educação infantil mudou, pois ela depende da vida familiar de cada criança, dos hábitos de vivência da criança, crenças e tradições, e assim como isso acontece, o estágio de atuação, mesmo com a interferência de professores, escolas e métodos de ensino utilizados.

As crianças que estão na fase da educação infantil possuem uma quantidade grande de energia corporal, estão começando o aprendizado da convivência e a empregar a oralidade para apontar suas vontades, muitas ainda têm um aspecto egocêntrico ou estão iniciando a consideração um com o outro, entendendo o sentimento do próximo, precisando



do de auxílio para analisar as regras comuns e as regras das escolas e é papel do professor e da família ajudá-las nessa aprendizagem, pois não tem como querer que já saibam como devem agir antes mesmo de vivenciar. É preciso entender que sempre existirá confusões, debates e desafios e isso é necessário, para formar sujeitos autônomos, críticos, colaboradores e prestativos e esses teores só são absorvidos se vivenciados; a escola é ambiente para esse processo de aprendizagem, e em muitos casos o único na vida da criança.

SOLUÇÕES PARA A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Garcia (2010 p. 34), “a educação infantil é uma fase em que as crianças ainda estão desenvolvendo sua percepção e suas habilidades cognitivas sociais e morais”. Portanto, as questões disciplinares devem despertar grande atenção. Geralmente, as crianças consideradas indisciplinadas podem precisar examinar o ambiente social e emocional mais especificamente. Certas atitudes podem ser consideradas relacionadas à saúde mental ou ao período de desenvolvimento da criança.

Para saber como lidar com alunos indisciplinados na educação infantil, é preciso tratar a indisciplina como uma violação do acordo. Todo ambiente tem regras, e o não cumprimento das regras em um ambiente escolar pode impedir o crescimento dos alunos e de outros membros da classe. Garcia (2010 p. 36) orienta que “praticar atividades educativas e divertidas para cultivar bons hábitos é bom justamente por se encontrar em um período de desenvolvimento social e moral, as crianças precisam compreender e sempre lembrá-las das regras de vida de cada ambiente”.

Nada melhor do que uma atividade que alia diversão e conhecimento! Para cada atividade realizada, uma tabela de recompensa pode incentivar os alunos a participarem ou ainda melhor: ter bons hábitos ao participar das atividades. Por meio dessas ações, os alunos podem perceber a importância de cumprir um acordo específico e porque o não cumprimento do acordo é prejudicial à sua própria aprendizagem.

Vergés (2009) relata que na infância, as crianças repetirão a ação de viver com um adulto. Então, por que não proporcionar um ambiente que gere instintivamente disciplina e rotina? Uma sala de aula inspirada no método Montessori é um bom exemplo de como encorajar os alunos a praticar a autoconfiança e a autonomia. Nossos hábitos são formados por sua repetição, e a disciplina é um hábito que se aprende ao longo de nossas vidas ao lidar com ambientes diferentes.

Vergés (2009), também fala que o envolvimento da família é muito importante. Para integrar as ações disciplinares, eles também precisam manter uma boa consistência com outros ambientes em que as crianças vivem. Os pais podem auxiliar nessa integração conversando sobre a escola todos os dias e identificando possíveis problemas emocionais.

Orientar os pais para tentar entender as experiências de aprendizagem de seus filhos e as primeiras experiências sociais. Compreender as informações de outro ângulo pode ser um atalho para atender às necessidades das crianças como alunos.

Para Barreto (2010), envolver os alunos em atividades de relaxamento quando percebem que a aula é chata e pouco atraente, eles perdem o foco ou ficam frustrados. Isso os leva a mostrar insatisfação com algo. Na fase escolar da educação infantil, devem ser promovidos projetos e atividades que possam atrair sua atenção. Isso auxilia no desenvolvimento das crianças em diversos campos, como autonomia, autoconhecimento e curiosidade. Provar que os alunos podem ser protagonistas de seus próprios conhecimentos aumentará sua participação.

Brigas, gritos ou repreensões podem causar mau comportamento nas crianças. Para lidar com alunos indisciplinados na educação infantil, essa atitude vai agravar essa situação. Segundo Barreto (2010), ouvir os alunos é uma atitude muito importante para entender os motivos da disciplina, pois como qualquer pessoa, todos desejam que suas necessidades sejam bem compreendidas. Usar a comunicação é bom para você e pode explicar por que algumas atitudes indisciplinadas podem ser prejudiciais. Falar com o aluno e dizer exatamente qual atividade ele interrompeu e por que não deveria. Também vale a pena conhecer o ambiente em que se encontram os educandos e, a partir disso, construir relacionamentos e trocas sob a orientação do respeito, do amor e da emoção. Desta forma, ajuda a promover comportamentos semelhantes nas crianças, ajudando e reduzindo conflitos, promovendo e mantendo a harmonia no meio ambiente. Os benefícios dos estudantes participantes podem trazer benefícios para toda a turma, e saber lidar com alunos indisciplinados na educação infantil é fundamental para fomentar sua participação. Estratégias para incentivar os alunos a irem para a escola com mais interesse devem ser consideradas.

Usar atividades e jogos como recursos didáticos pode ser uma forma eficaz de atingir esse objetivo. A aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional dos alunos são o foco da formulação e implementação desses comportamentos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas crianças na etapa da educação infantil tentam realmente argumentar ou “negociar” com seus pais ou professores quando não querem seguir uma regra ou obedecer a um comando. Para essas crianças, o comprometimento é muitas vezes uma estratégia eficaz. Na verdade, mesmo crianças desafiadoras e agressivas respondem mais rapidamente ao comprometimento, mas podem mostrar comportamentos piores se você tentar essa tática com muita frequência.

As crianças pequenas que respondem bem ao compromisso podem não precisar da ameaça de punição. No entanto, às vezes, a ameaça de consequências negativas é necessária para crianças “difíceis de gerenciar”. Quando usada da maneira correta, a punição ocasional é, na verdade, um elemento importante da disciplina de longo prazo na educação infantil. A palavra-chave é “ocasional”, porque só funciona bem com moderação. Ameaçar ou implementar a punição deve apenas perfazer um sexto (ou menos) do seu tempo de disciplina.

A punição deve ser pouco frequente, mas também deve ser imediata, sem adiamentos ou ameaças vazias para enfraquecer sua estratégia disciplinar. Se uma criança tiver um padrão de mau comportamento a longo prazo, responda imediatamente a cada novo “crime” em vez de adiar sua resposta. A Sociedade Canadense de Pediatria encoraja pais e professores a permanecerem consistentes e controlados, e usar a punição como uma oportunidade para estabelecer respeito e ensinar autocontrole saudável.

Não se deve limitar a reagir a casos de mau comportamento; bom comportamento também merece uma reação.

Quando seus filhos seguem seus esforços para se comprometer, aprender com o castigo ou mudar o mau comporta-



mento do passado, você deve elogiá-los por terem crescido com seus erros. O reforço positivo, no entanto, precisa ser muito específico. Apenas dizer “bom trabalho” quando uma criança segue as regras é muito vago. Em vez disso, elogie um comportamento fora do comum. Por exemplo, se uma criança tagarela ficar completamente quieta durante o tempo da história e você não tiver que discipliná-la como costuma fazer, diga que está orgulhosa por se comportar como pediu. As crianças pequenas prosperam e crescem quando os adultos sabem como se relacionar e responder a elas. O objetivo como educadores é promover a disciplina apoiada pela pesquisa na educação infantil, e ajudar os pais e outros membros da família a aprender estratégias melhores e mais saudáveis para administrar os maus comportamentos. Não se pode esquecer que as crianças também merecem assistência com transições, agradecimentos e desculpas, conforme apropriado. Para sentir (e tornar-se) capaz, as crianças precisam de uma estrutura consistente de rotinas, bons modelos, instrução respeitosa e expectativas progressivas para que tenham uma experiência contínua de sucesso. Para crescer como indivíduos, eles precisam de oportunidades para fazer escolhas relevantes para seus interesses e oportunidades de assumir papéis para obter uma perspectiva sobre interação social. Elogios e recompensas motivam e instruem as crianças, mas também precisam ter consequências em suas ações. As consequências naturais são ótimas, mas os pais e professores também precisam projetar consequências lógicas que sejam classificadas, relacionadas, prontas e razoáveis para os maus comportamentos de uma criança. As consequências são mais eficazes quando dadas após um pedido, exatamente como prometido pelo adulto envolvido, sem interferência de terceiros. O tempo limite é uma das consequências mais eficazes para as crianças pequenas quando usadas adequadamente. O castigo físico tem múltiplos efeitos negativos no desenvolvimento da criança, especialmente se usado de forma não contingente. Fatores intrapessoais e familiares predispõem os pais a problemas previsíveis no estabelecimento de disciplina saudável.

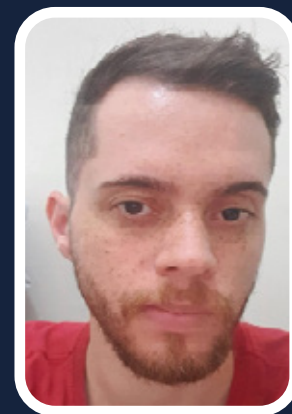
Os pais devem ser todos os meios para atender às necessidades das crianças na escola (não exigências excessivas) e devem ter pelo menos tempo para visitas periódicas à escola de seus filhos para obter as informações necessárias sobre a carenagem acadêmica. A autoridade escolar deve dar a máxima prioridade ao fornecimento de instalações recreativas adequadas e adequadas, como biblioteca com livros didáticos bem equipados, salas de aula. Os alunos devem evitar manter más companhias porque a má associação corrompe os bons modos. A unidade de orientação - aconselhamento escolar deve ser mantida ativa na rede de ensino com a função de orientar os alunos sobre a necessidade de serem cumpridores da lei.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, L. G. M.; SILVA, N.; MELO, S. S. A história da educação infantil. Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT, 2010.
- CARTER, Deborah R.; VAN NORMAN, Renée K. Apoio ao comportamento positivo em toda a classe pré-escola: melhorando a implementação do professor por meio de consulta. Primeira infância. Revista de Educação. n. 4, v. 38. Ano:2010.
- CURETON, Stephanie; CRAIG, Michelle J. Leitura compartilhada versus narrativa oral: associações com habilidades pró-sociais e comportamentos problemáticos. Criança adiantada Desenvolvimento e Cuidados. n. 1, v. 181, p. 123-146, jan. 2009.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GARCIA, Joe. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. In: Seminário Internacional de Educação – SI Educa, 15, 2010, Cachoeira do Sul. Anais... p. 1-10. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2010.
- HOWSE, Robin; CALKINS, Susan; ANASTOPOULOS, Arthur; KEANE, Susan; SHELTON, Terri. Contribuidores normativos para a realização do jardim de infância infantil. Cedo Educação e Desenvolvimento. n. 14, p. 101-119, 2003.
- KEMPLE, Kristen. Disciplina, gestão e educação: redescobrimo toda a criança. Em: Formação de Professores Trimestral. p. 107-115, mar 1995.
- STEFAN, Catrinel; MICLEA, Mircea. Programas de prevenção voltados para questões emocionais e sociais desenvolvimento em pré-escolares: estado atual e direções futuras. Desenvolvimento Infantil e cuidado. n. 8, v 180, p. 1103-1128, setembro de 2010.
- UPSHUR, Carole; WENZ-GROSS, Melodie; REED, George. Um estudo piloto da infância e consulta de saúde mental para crianças com problemas comportamentais na pré-escola. Cedo Pesquisa de Infância Trimestral. n. 1, v. 24, p. 29-45, 2009.
- VERGÉS, Maritza Rolim de Moura. Os sentidos da indisciplina na educação infantil, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.
- VERGÉS, Maritza Rolim de Moura; SANA, Marli Aparecida. Limites e indisciplina na Educação Infantil. 2. ed. Campinas: Alínea, 2009.
- WEBSTER-STRATTON, Carolyn. Evitando problemas de conduta em crianças do Head Start: fortalecimento das competências parentais. Revista de Consultoria e Psicologia Clínica. n. 5, v. 66, p. 715-730, 1998.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRODUÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INOVAÇÃO SUSTENTADA



TALES DOS SANTOS - Graduação em Letras pela Universidade Paulista – UNIP (2011); Especialista em Língua portuguesa e literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre (2016) e doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Coordenador pedagógico na EMEI Professor Orlando de Alvarenga Gáudio, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Neste artigo, apresentamos tópicos do conceito de inovação sustentada para discutir a formação inicial e continuada de professores. Tendo em vista a necessidade de ressignificar o contexto de educação bancária ainda presente nas escolas e universidades brasileiras, o ensino híbrido, por meio de suas inovações sustentadas, apresenta metodologias que colocam o estudante no centro de sua aprendizagem, de maneira criativa, reflexiva e considerando um processo dialógico e colaborativo entre professor e aluno.

Palavras-chave: Inovação sustentada; Ensino híbrido; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuramos contribuir para o campo de formação de professores da educação básica, em especial professores de escolas públicas. A discussão do texto tem como objetivo colaborar para que os docentes sejam capazes de produzir situações de aprendizagem alicerçadas em modelos inovadores, nos quais os resultados da aplicação corroborados pelos autores citados tenham evidenciado sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Nessa contribuição, procuramos cooperar com sugestões de inovação para o período educacional denominado ensino fundamental.

Porém, antes das contribuições é necessário refletir sobre o papel do educador contemporâneo. Tal discussão parece ser constantemente necessária, pois pouco se tem observado no que diz respeito às mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem. Nos últimos anos, por exemplo, houve a realização de concursos públicos no Estado e no município de São Paulo com o objetivo de resolver a falta de professores e tinha-se como pressuposto que professores com vínculos permanentes com a escola resultaria na melhoria da qualidade de ensino. Foi possível perceber que este pressuposto não se efetivou porque há outros fatores relevantes que contribuem para o sucesso do estudante em sua jornada rumo à construção do conhecimento.

Em seguida, foram atualizados os currículos para garantir o aprendizado independentemente de qual escola pública o estudante estivesse. A ideia de um currículo atualizado, contextualizado e com situações de aprendizagem tornou o documento orientador mais atraente e apostilado, porém não resultou necessariamente em um currículo eficiente. Dessa forma, tem-se feito esforços no contexto maior, mas não no nível micro. Com essa afirmação, estamos constatando que não foi pensada a interferência e atualização dos professores no processo anterior à entrada em sala de aula: formá-los para produzir e gerenciar situações de aprendizagem em um modelo que supere a lógica da educação bancária.

Essa formação exige do formador e do docente uma postura que considere salas de aula heterogêneas com média de trinta e cinco a quarenta alunos. E para elaborar uma aula dialógica e eficiente nesse contexto, é necessário que o professor tenha contato com recursos metodológicos que possibilitem transformar a realidade do estudante. O estudante nesse processo transforma sua realidade pela tomada de consciência de sua condição, tornando-se agente de sua própria aprendizagem. Dessa forma, discutimos na primeira seção a problemática da ausência desses recursos metodológicos e a problemática do enraizamento da educação bancária nas escolas e propomos a reflexão a respeito da educação problematizadora.

FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A formação inicial e a formação continuada são períodos distintos na vida de um docente. Enquanto aquela corresponde ao período universitário e antecede o ingresso do estudante universitário no mundo do trabalho, esta diz respeito a atualização durante o serviço, promotora de aperfeiçoamento das competências para exercer a função. No contexto educacional, ambas as formações são responsáveis pela promoção de um professor competente que saiba gerenciar os



mais diversos aspectos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, tanto nas licenciaturas como nas reuniões de aperfeiçoamento profissional percebe-se que o papel do estudante permanece passivo quando o assunto é formar professores de educação básica competentes. Sobre isso é necessário entender que:

[...] a qualidade envolve não só um conjunto de características desejadas pelas pessoas (professores, gestores e demais agentes escolares) que fazem a instituição escolar, mas também o conjunto de características percebidas por aqueles que se utilizarão/beneficiarão dos serviços educacionais por esses profissionais prestados (pais e alunos). (VASCONCELOS, 2016, p. 27).

Isso significa que todo o processo de formação de professores deve considerar seu público em uma relação dialógica. Porém, o que observamos é a construção de currículos, aulas e projetos por especialistas na área que, majoritariamente, não serão os aplicadores desses documentos em sala de aula. E tais documentos refletem o papel do professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, perpetuando dessa forma a ideia de educação bancária.

A ideia de o professor estar no centro do processo de educação dos estudantes no nível fundamental não é uma ideia ruim, afinal é necessário ter o professor em momentos expositivos, explicativos. O que não deve ocorrer é o professor ser o centro, ou seja, um local permanente, fechado ao diálogo e aos debates para a construção cooperativa de sentidos. Para Paulo Freire (in VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 83) “[a educação] é, antes de mais nada, ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate”.

Ora como seria possível a construção de conhecimento por meio do diálogo pedagógico se a figura do professor permanece centralmente rígida e distante dos estudantes? Sabemos que o estudante, nesse processo de transmissão, torna-se um receptor que reproduz as falas e ensinamentos do professor sem de fato entender o conteúdo e com a realidade de salas cheias e heterogêneas é perceptível que o professor não consiga mensurar qualitativamente o aprendizado de seus educandos.

Ensinar bem não significa que o aluno aprenda bem. A construção de conhecimento não é uma relação entre causa e consequência. Há um processo subjetivo que não é amplamente discutido nos cursos de licenciatura e, por consequência, os professores licenciados também não conseguem explorar o processo de maneira diretiva em seus respectivos ambientes educacionais. Sobre o conceito de diretividade, sabemos que:

Consiste na percepção, por parte do professor, de que o diálogo, o reconhecimento e o respeito ao conhecimento de mundo que o aluno traz não são sinônimos de abstenção de liderança por parte do professor; a licenciosidade e o desregramento, por sua vez, desumanizam tanto quanto o autoritarismo. Cabe ao professor, em respeito à liberdade do aluno, assumir sua autoridade e seu papel de regulador na sala de aula, sem se afastar dos parâmetros éticos, para que não se silencie a voz do educando nesse mesmo processo. A intervenção do professor é ser exemplo para o aluno, em quem ele credita a possibilidade de transformar o que “está sendo” no que “pode vir a ser”, em processo contínuo de desenvolvimento do homem e da sociedade. (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 75).

Dessa forma, o que propomos como reflexão é que o professor pense em atividades e sequências didáticas que considerem a realidade de seus estudantes para, a partir deste ponto, construir de maneira colaborativa, cooperativa e dialógica o caminho rumo a consolidação de uma educação integral, educação esta que é compreendida por promover no educando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural.

E um dos caminhos fundamentais para o professor trilhar e refletir de tempos em tempos, é o caminho que leva à compreensão da importância de um processo de ensino-aprendizagem que rompa a estrutura tradicional do professor verboso e que tal caminho permita que entre seus pares o docente possa conhecer e discutir a postura dialógica de ensino. Tal postura ganha sustentação pelo conceito de educação problematizadora:

É antagônica à educação bancária, já que, ao problematizar, rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizando-se como prática da liberdade e do dialogismo. É aquela capaz de fazer com que o oprimido tome consciência de sua condição e da relevância de se ter consciência disto, ou seja, da importância de ser um cidadão que sabe que já foi inconsciente (alienado) e reconhece as implicações dessa alienação. Entende-se que somente assim será possível a educação de indivíduos capazes de agir criticamente e de fazer uso das informações que o processo educacional lhes dá para transformar efetivamente a realidade em seu próprio benefício. (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 92).

Em suma, o docente que busca mensurar qualitativamente o progresso de seus estudantes deve assumir uma postura democrática, ou seja, assumir uma postura de que os conteúdos não são o motivo final de suas aulas, mas sim o desejo e o esforço de formar um estudante que pense de maneira reflexiva sobre o que está aprendendo. Tal postura coloca o professor em uma relação onde há trocas significativas com o educando, tornando as situações de aprendizagem vividas em situações educativas libertadoras, progressistas.

A postura democrática do professor e as situações de aprendizagem dialógicas são elementos constitutivos de professores que acreditam no ensino híbrido. O ensino híbrido é uma forma de unir aspectos qualitativos do ensino tradicional e do ensino online e tem como propostas promover ganhos reais no planejamento e na execução da aula e promover também a possibilidade de mensurar e gerenciar os progressos e dificuldades dos estudantes. Dessa forma, na próxima seção apresentamos o ensino híbrido, na sua dimensão de inovação sustentada, em contraponto à inovação disruptiva, como recurso capaz de possibilitar avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem.

INOVAÇÃO SUSTENTADA COMO RECURSO PARA PRODUÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM EFICAZES

Observando o pressuposto de uma educação democrática na qual o diálogo é peça fundamental para a construção do aprendizado do educando, apresentamos dois conceitos que permeiam o ensino híbrido: os conceitos de inovação sustentada e inovação disruptiva, e damos ênfase àquela, pois consideramos mais adequada à realidade de profes-



res de educação básica, em especial à realidade de professores da esfera pública, por se tratar de um tipo de inovação que o professor pode construir e gerenciar de maneira autônoma.

O ensino híbrido permite ao professor promover uma gestão eficiente do processo de ensino-aprendizagem. A eficiência significa executar um processo de maneira correta, com qualidade expressiva com o menor número de erros (DRUCKER, 1990). No entanto, para atingir essa eficiência almejada, o papel do professor também é reconfigurado para o papel de tutor/orientador que carrega altas expectativas sobre o desempenho dos seus tutorandos/orientandos. Sobre a noção de eficiência aplicada no mundo da educação Horn (2015, p. XV) explica que:

A decisão de posicionar empresas ou produtos em um ponto em uma fronteira de eficiência entre concessões [...] é o que meus amigos Michael Raynor e Michael Porter chamam de “estratégia”. Na educação, algumas delas poderiam ser as seguintes: O modelo de ensino deve ser de mão única (palestra) ou de mão dupla (discussão)? Nosso modelo deve ser baseado em aulas particulares ou no ensino em grupo? Devemos construir escolas grandes para tirar partido das economias de escala ou devemos preferir escolas menores com menos alunos por professor? Essas são concessões estratégicas ao longo de uma fronteira teórica. Após uma concessão estratégica ter sido feita, os tipos de inovação em que os educadores se focalizam são chamados de “inovações de sustentação”. Esses tipos de inovação tornam bons produtos ainda melhores. Eles ajudam a fazer de maneira eficaz as concessões estratégicas selecionadas.

As concessões citadas acima são maneiras de abrir mão de algo com o objetivo de promover avanços em seu curso final. Essas concessões no âmbito da educação são chamadas de inovações sustentadas, ou seja, a inovação “sustentada é criar uma solução híbrida que dê aos educadores “o melhor dos dois mundos”, isto é, as vantagens do ensino online combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional”. (HORN, 2015, p. XV).

Ainda sobre as inovações sustentadas podemos interpretar que são mudanças em um nível mais simples no contexto escolar, porém não significa menos importante. Para isso, equipes funcionais ou equipes de peso leve, que são, respectivamente, equipes que lidam com uma parte de um processo e que lidam em situações de interdependência previsíveis, trabalham na zona híbrida. Essa zona corresponde ao uso da sala de aula convencional aliada aos benefícios do ensino online e tem como elemento principal o modelo de sala de aula em rotação, seja por rotação em estações, por laboratório rotacional ou por sala de aula invertida.

O modelo de rotação diz respeito a “[...] qualquer curso ou matéria em que os estudantes alternam – em uma sequência fixa ou a critério do professor – entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja on-line”. (HORN, 2015, p. 37). Dentro do modelo de rotação, temos as seguintes subdivisões: rotação por estações, onde os alunos alternam entre estações temáticas seguindo um determinado tempo para mudar de estação; laboratório rotacional, nesse modelo os alunos vão ao laboratório de informática para continuar o curso da sala de aula. O laboratório é a parte física da escola em que os estudantes realizam o componente do ensino online; e, por fim, a sala de aula invertida:

Em uma sala de aula invertida, os estudantes têm lições ou palestras on-line de forma independente, seja em casa, seja durante um período de realização de tarefas. O tempo na sala de aula, anteriormente reservado para instruções do professor, é, em vez disso, gasto no que costumamos chamar de “lição de casa”, com os professores fornecendo assistência quando necessário. [...] o tempo em sala de aula não é mais gasto assimilando conteúdo bruto, um processo amplamente passivo. Em vez disso, enquanto estão na escola, os estudantes praticam resolução de problemas, discutem questões ou trabalham em projetos. (HORN, 2015, p. 43).

Cabe acrescentar que a ideia desses modelos de rotação bem como a ideia em si do ensino híbrido é desenvolver:

[...] um programa de educação formal, no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino on-line. Nesta modalidade, o aluno exerce algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ritmo, e as atividades são realizadas, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma disciplina, são conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. (HORN, 2015, p. 53).

Em oposição, temos outro modelo de inovação, o modelo de inovação disruptiva. Tal modelo tem como fundamento criar uma ruptura no modelo tradicional de sala de aula, diferentemente do modelo sustentado que promove melhorias. Sobre os modelos disruptivos de ensino híbrido Horn esclarece que:

Existe um princípio básico simples para identificar um modelo disruptivo de ensino híbrido: se os alunos estão aprendendo em um contexto híbrido, e você não consegue imaginar onde é a frente da sala de aula, então provavelmente é um modelo disruptivo. Esta diretriz não é invulnerável, mas geralmente funciona. O ensino on-line é tão central à gestão e ao acompanhamento da aprendizagem do aluno que a maioria dos antigos construtos que definem a sala de aula tradicional – como um quadro-negro ou um quadro-branco na sala de aula – não são mais relevantes. Idealmente, o papel do professor passa de “detentor do saber” para um membro ainda ativo – ou mesmo um planejador – do processo de aprendizagem, porém em um papel muito diferente, frequentemente na forma de tutor, facilitador de discussão, líder de projetos práticos ou conselheiro. (HORN, 2015, p. 74).

Os modelos que caracterizam a inovação disruptiva de ensino híbrido são: o modelo flex, o modelo à la carte, o modelo virtual enriquecido e a rotação individual. No primeiro modelo, “os alunos [...] têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino on-line”. O ritmo de cada estudante é personalizado, e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 58). No segundo modelo, “o aluno é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 58).

No terceiro modelo, os alunos têm, em todas as disciplinas, o tempo de aprendizagem dividido entre o presencial e o on-line, os alunos geralmente se apresentam na escola uma vez por semana. Por fim, o último modelo é caracterizado por existir uma lista de propostas com temas a serem estudados, a criação de uma “playlist” para cada aluno e uma



agenda diária individual são elementos essenciais para esse modelo. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). A princípio, os modelos disruptivos parecem estar muito distantes de acontecer em um contexto de educação básica da esfera pública. No entanto, os modelos de inovação sustentada se apresentam como palpáveis para tal contexto. E por palpáveis compreendemos um modelo que se apresenta como otimizador do espaço da sala de aula e alicerçado em conceitos freirianos. Dessa forma, na próxima seção apresentamos um relato de uma formação de professores onde as vinculações entre os conceitos da educação democrática e os conceitos de ensino híbrido se explicitam e somam para um avanço na educação básica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

É de suma importância para os professores de educação básica visualizar modelos teóricos aplicáveis na sala de aula. Muitos professores esperam de seus coordenadores de área e coordenadores pedagógicos, em reuniões de aprimoramento profissional, a postura de facilitador e não apenas a figura daquele que cobra resultados, metas, provas, sondagens, etc. Dessa forma, essa seção dedica-se a apresentar uma sugestão de formação de professores no modelo de rotação por estações, a sugestão é uma aula de inglês pensada para uma turma de quarto ano do ensino fundamental. A aplicação da aula de inglês ocorreu em uma escola municipal de ensino fundamental na região do Capão Redondo. A participação contou com vinte professores, sendo eles de diversas disciplinas: história, geografia, ciências, inglês, arte, língua portuguesa, pedagogos, POIE (professor orientador de informática educativa) e POSL (professor orientador de sala de leitura). Todos eles reunidos para um período de formação e atualização em horário de serviço chamada JEIF (Jornada especial integral de formação). A formação aconteceu em duas etapas: a primeira, os professores foram expostos a uma situação de aprendizagem no modelo de rotação por estações; a segunda, os professores tiveram contato com a parte teórica do ensino híbrido.

Na primeira etapa da formação, os professores foram reunidos em uma roda com cadeiras e receberam a pauta do encontro e nela estava escrita que o objetivo era participar de uma aula de língua inglesa no modelo de rotação por estações, o objetivo específico daquela aula/formação era aprender nomes de alimentos em inglês. A roda foi um dispositivo de warming up, ou seja, para “aquecer”, para dar início a formação. O formador apresentou flash cards para os professores, falou os nomes dos alimentos que estavam escritos abaixo da imagem e solicitou que os professores repetissem. Em seguida, o formador apresentou as regras da brincadeira chamada *who took the cookie from the cookie jar?* que davam sentido ao uso de flash cards pelos participantes.

A brincadeira de aquecimento aconteceu da seguinte maneira: um formando iniciou cantando a música *'who took the cookie from the cookie jar?'* e delatou alguém de ter pego, essa pessoa acusada respondeu à acusação com uma pergunta *'who me?'* e todos os outros responderam *'yes, you!'*. Se a pessoa não for a que está com o flash card do cookie ela vai responder *not me* e os demais perguntarão *then who?* e a pessoa acusada vai apontar outra de ter pego cantando a música. Quando alguém descobrir com quem está com o flash card, todos cantarão a música falando o nome da pessoa e afirmando que ela pegou o alimento.

O aquecimento serve como ativador dos conhecimentos prévios dos alunos para as próximas atividades. Essa atividade foi feita com uma turma única de vinte professores, no entanto em uma sala de aula comum nas diversas redes públicas existe a quantidade, em média, de trinta e cinco alunos, desse modo seria necessário dividir a turma em duas ou três rodas se necessário. O levantamento de conhecimento prévio é um momento fundamental no processo educativo. É nesse momento que o professor tem a oportunidade de iniciar um vínculo com o estudante e construir uma relação dialógica. Sobre o diálogo, afirma-se que

É pelo diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Ninguém pode, querendo dialogar, estabelecer uma relação em que um dite as normas e o outro, simplesmente, as observe. No diálogo, as pessoas são livres para desejar, cultivar e estabelecer encontros. Transitando na construção de sua visão de mundo, na situação dialógica, os indivíduos não são seres coisificados, mas sujeitos que se humanizam totalmente. O diálogo não é um bate-papo desobrigado, mas sim a oportunidade, “não isolamento”, com a possibilidade de compreensão do pensamento do outro. É, por fim, o espaço onde se expressa o pensamento verdadeiro, esperançoso e confiante. (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 73).

Logo é importante que, antes de ensinar um conteúdo novo, uma conexão dialógica seja estabelecida com o estudante para que o processo de aprendizagem seja real.

Após a atividade da brincadeira *who took the cookie from the cookie jar?* no corredor, os professores foram direcionados à sala de inglês e foram apresentados à próxima atividade: as três estações com atividades.

A primeira estação com seis lugares, tinha como objetivo brincar de jogo da memória com flash cards de alimentos em inglês, a segunda estação também com seis lugares, havia dicionários e uma atividade impressa com oito QR-Codes na qual os professores utilizaram os celulares para descobrir qual era o alimento por trás daquele código para, em seguida, procurar no dicionário o nome do alimento em inglês e, por fim, fazer um desenho colorido. Por fim, a terceira e última estação tinha seis lugares. A proposta era vendiar um dos participantes e fazê-lo experimentar diferentes sensações de alimentos: doce, azedo, amargo e picante. Após experimentar, o participante deveria dizer, em inglês, qual foi a sensação que teve, se foi *sweet*, *bitter*, *sour* ou *hot*.

Todas as três estações pressupõem uma relativa autonomia dos participantes, visto que o formador havia explicitado quais são as propostas e modos de participação. As três estações estavam fundamentadas em situações de aprendizagem lúdica, pois é uma das orientações para o ensino de língua estrangeira na Secretaria Municipal de educação de São Paulo. O foco do quarto ano do ensino fundamental está no investigar, no entanto o currículo pede que o brincar esteja presente nas práticas educativas nos três ciclos (alfabetização, interdisciplinar e autoral) devido ser um facilitador do processo de aquisição de linguagem.

Cada grupo de professores teve um tempo determinado para ficar em cada uma das estações. Ao final do tempo determinado, eles seguiram a orientação de trocar para as próximas estações. Enquanto isso, foi possível perceber que o formador conseguia ir em cada estação, verificar e anotar como os participantes interagem em equipe, quais grupos



e/ou membros de equipe precisaram de uma orientação personalizada para prosseguir e etc. A experiência no modelo de rotação por estações deixa evidente que a figura do professor verboso pode ser reconfigurada pela figura de um professor orientador que está mais preocupado em verificar as aprendizagens na prática, por meio de metodologia ativa do que por aulas somente expositivas.

Cabe ressaltar que a figura do professor no ensino fundamental enquanto aquele que expõe o conteúdo em frente a uma turma, ou seja, a figura do professor tradicional, também é constitutiva da profissão e dificilmente será desenraizada. O que acreditamos é que essa figura não pode ser permanente em todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos não deveriam ter exclusivamente aulas expositivas durante toda a disciplina.

Após as rotações dos três grupos pelas três estações, o grupo de professores teve a oportunidade de refletir e socializar a respeito da formação proposta. Nessa segunda etapa, os conceitos de inovação sustentada e inovação disruptiva foram expostas aos professores. Alguns professores chegaram à conclusão que trabalhar com rotação por estações é de muita complexidade, pois envolve a criatividade do professor em separar diferentes formas de aprender o mesmo conteúdo e ainda mais sendo uma dessas estações com aspecto online, porém a conclusão desses professores é que a aprendizagem é melhor e mais significativa.

Outros professores expuseram que ficaram inspirados a planejar aulas nesse modelo, pois, apesar de ser árduo o planejamento, a execução de uma aula nesse modelo pode trazer resultados qualitativos no desempenho dos alunos e o tempo para verificar a aprendizagem seria maior e mais significativa. Outros professores ficaram curiosos para saber a bibliografia sobre ensino híbrido para saber como planejar aulas diferentes. Outros poucos professores não se manifestaram e a formação se encerrou com feedback majoritariamente positivo dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram relacionados os conceitos freirianos de educação e conceitos do ensino híbrido e por meio de uma formação de professores foi apresentada a possibilidade de romper a estrutura do professor como centro do processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas. A formação abriu horizontes para que cada professor em sua respectiva disciplina possa inovar suas aulas e perceber que o ensino híbrido, em sua face online, não vem para substituir o professor.

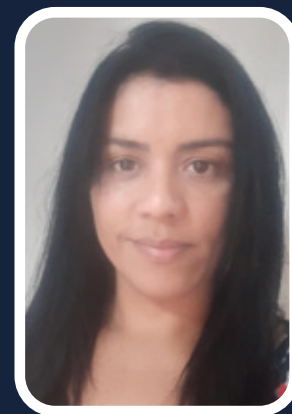
A ideia de o professor expor a todo o tempo um conteúdo é um dos fatores para a estagnação ou declínio de resultados escolares. A utilização do ensino híbrido em seu caráter de inovação sustentada mostrou ser uma das ferramentas para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, uma boa formação docente nos dias atuais é aquela que oferece aos educadores instrumentos para enxergar o processo educativo como dialógico. E, além disso, essa boa formação considera também o professor como um produtor de situações de aprendizagem em modelos onde o aluno tenha a responsabilidade e a consciência sobre sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. (Org). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. O gerente eficaz. 11ª ed. São Paulo: Grupo Gen – LTC, 1990.
- HORN, Michael B. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SÃO PAULO. SME (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO). Currículo da cidade: Componente curricular Língua Inglesa. 2017. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/47277.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- VASCONCELOS, Maria Lucia. (Org). Língua e literatura: ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016



A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



VALDINÉIA DE LIMA - Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2010); Especialista em Transtorno do Aspecto Autista pela Faculdade Faveni (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Profº Jorge Americano, Professora de Educação Infantil – no CEMEI Jd. Dom José I.

RESUMO

No decorrer desse artigo pretende-se trazer alguns elementos de contribuição para análise de estudos a respeito da inclusão de crianças e jovens com TEA – Transtorno de Espectro Autista, preferencialmente os que estão em processo inicial de ensino aprendizagem. Tenta-se tirar o habitual para dar um enfoque nos principais aspectos, no estudo dos processos de significação do Transtorno do Espectro Autista na sociedade atual: a questão da cultura, a questão do poder, a questão das identidades e a questão da educação. A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista tem sido vista como uma meta a ser alcançada, visto que as tentativas educacionais feitas até o momento não têm se mostrado suficientemente eficientes (salvo algumas experiências) para fazer com que estes possam atingir o mesmo desenvolvimento acadêmico, social, e profissional que aqueles que não possuem nenhum transtorno.

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento Acadêmico; Identidade

INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema abordado mundialmente em diversas conferências do âmbito social e educacional. Resultando na elaboração de documentos e leis que deram espaço a uma nova visão sobre a inclusão na educação, tendo como princípio garantir o acesso à escola a todas as crianças.

Tendo como foco a educação para todos, sem discriminação racial, econômica, social, cultural e incluindo as crianças deficientes e superdotadas, independente das necessidades educacionais especiais que apresentem (mesmo as que possuam desvantagens mais severas), a escola se deparou com um grande desafio de desenvolver uma pedagogia centrada na criança e que desempenhe o atendimento educacional adequado as características individuais de aprendizagem dos educandos. Mudanças essas que advêm desde década de 1990, e, gradativamente vem sendo absorvido pelo sistema educacional. O qual tem enfrentando dificuldades de atender a demanda de alunos com necessidades especiais, satisfatoriamente. Estudando meios e, alternativas, para lidar com a diversidade, e com as peculiaridades das crianças, tendo como objetivo incluí-las no processo educativo com plenitude.

Pensando em educação inclusiva, na perspectiva de uma educação para todos sem distinção e discriminação, independente de idade, de etnia, credo, condição física, intelectual e social.

Nós brasileiros temos que superar os mecanismos objetivos e subjetivos que tem impedido o acesso ou dificultado a permanência de alunos com necessidades educativas especiais em escolas, aspectos já superados em vários países em décadas passadas.

Diante deste quadro, há que se atentar constantemente para que os direitos, historicamente conquistados sejam assegurados e possam proporcionar condições benéficas a inclusão social e conseqüentemente à educação de todos os alunos, alcançando patamares mais elevados que busque efetivar a educação como direito de todos, ou seja, garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Percorrendo os períodos da história, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais marginalizadas, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições da existência humana.

A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, assegurando, portanto, o mesmo direito para as crianças com necessidades especiais, com atendimentos especializados complementares, de acordo com a vontade dos pais.

A partir do impacto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), 9394/96, gerou-se a visibilidade quanto à existência e os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quanto antes o diagnóstico puder ser feito e as intervenções necessárias realizadas, maior a chance da criança com necessidades especiais progredir no âmbito escolar, social e afetivo.

Observa-se que a maioria dos professores se queixa de seus alunos, ou porque são irrequietos, ou porque não prestam



atenção quando eles estão falando.

Portanto, os professores não devem julgar seus alunos pelos comportamentos que segundo eles são inadequados, mas, devem buscar conhecimentos necessários para trabalhar com os mesmos.

DEBATES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Quando indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA), seus familiares e profissionais da educação pensam sobre o termo “inclusão” e seu significado, geralmente resultam em diferentes ideias, expectativas e preocupações. Para alguns, “inclusão” é sinônimo de educação totalmente inclusiva ao lado de colegas ao longo do dia; outros podem pensar em “inclusão” como participação de colegas em algumas atividades educacionais, mas não em outras atividades.

Independentemente da terminologia usada, pensar em incluir alunos com TEA frequentemente evoca esperanças, ansiedades e debates apaixonados entre os investidos na educação de alunos com TEA. Os pais frequentemente relatam emoções e opiniões contraditórias sobre inclusão, querendo que seus filhos e filhas sejam educados ao lado de colegas, mas muitas vezes temem provocações, exclusão e intimidação.

Segundo Paulon, Freitas, e Pinho (2005, p. 9):

Um pressuposto frequente nas políticas relativas à inclusão supõe um processo sustentado unicamente pelo professor, no qual o trabalho do mesmo é concebido como o responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É claro que a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la.

A prática da inclusão baseia-se na proteção do acesso das crianças à educação e no benefício de tal prática. Para os portadores de TEA, os benefícios propostos geralmente se concentram na aceitação social aprimorada e na comunicação social aprimorada, e os pares desempenham um papel crítico nesses resultados. Por exemplo, a inclusão pode reduzir o estigma, permitir a aprendizagem social, aumentar a aceitação social e melhorar a posição social dos estudantes com TEA. Infelizmente, para alguns estudantes com TEA, as experiências sociais são negativas, com os alunos relatando se sentirem sozinhos, excluídos socialmente e intimidados.

A educação inclusiva para estudantes com TEA tem fortes raízes nos movimentos de justiça social para acabar com a discriminação em relação aos indivíduos com deficiência.

Embora muitas crianças com necessidades especiais sejam educadas com sucesso em ambientes de educação geral com apoio, algumas crianças precisam de um ambiente mais especializado para uma fase específica de sua carreira educacional ou sua totalidade. Crianças com comprometimento cognitivo significativo que lutam com o raciocínio abstrato básico têm dificuldade em participar de um currículo convencional. As crianças com inteligência média, mas com dificuldades de aprendizado, como a dislexia, de grau severo, não conseguem acompanhar as demandas acadêmicas e exigem uma colocação especializada para progredir. Crianças com condições médicas, por exemplo, epilepsia mal controlada ou uma deficiência física que os impeça de escrever ou usar um teclado, e crianças que não adquiriram a capacidade de falar precisam ser colocadas em ambientes especializados.

Como afirma Silva (2012, p. 109):

Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que tem maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados.

Muitas crianças com distúrbios do espectro do autismo podem ser ensinadas em contextos comuns de “inclusão”. A avaliação cuidadosa de cada criança, a disponibilidade de uma variedade de suportes, criatividade, flexibilidade e boa comunicação com os pais são ingredientes essenciais para o sucesso.

As deficiências de comunicação no TEA variam em todo o espectro, desde crianças que nunca adquirem a capacidade de falar até aquelas que demonstram habilidade verbal avançada, mas têm dificuldade em usar a linguagem e a comunicação não verbal de maneiras socialmente típicas.

Mazzotta afirma:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista. (MAZZOTTA, 1999. p.17)

Da mesma forma, os prejuízos sociais variam de profundo, na criança que mostra apenas apego básico a seus cuidadores, a leve, na criança que quer desesperadamente fazer amigos, mas carece de uma compreensão instintiva de como fazê-lo. Comportamentos repetitivos e interesses restritivos vão desde a criança que persiste em brincadeiras na água simples ou agitação de um objeto favorito, até a criança brilhante que exhibe interesses extraordinariamente intensos ou estranhos, na doença gengival ou na história do carrossel, por exemplo.

As crianças com TEA também diferem bastante em relação à presença e gravidade dos sintomas associados, incluindo comprometimento cognitivo, atrasos finos e / ou graves nas habilidades motoras, desatenção, hiperatividade e disfunção executiva (que inclui déficits no planejamento, organização e tomada de decisão), habilidades e controle de impulsos),



déficits em habilidades acadêmicas, ansiedade e obsessão, mudanças de humor, hipersensibilidade à luz, ruído e outros estímulos sensoriais e dificuldade para dormir.

Atualmente, sabe-se que o retardo mental não é uma característica da síndrome autista. Entretanto, uma grande porcentagem de pessoas com autismo pode apresentar retardo mental como característica associada. Muitas vezes, por desconhecimento ou falta de “olho clínico”, ocorre uma confusão entre retardo mental e autismo (GOMÉZ; TERÁN, 2014, p. 450).

Uma avaliação neuropsicológica, que envolve testes detalhados para identificar as habilidades e os déficits únicos de uma criança em aprender e se comunicar, é fundamental para identificar suas necessidades educacionais e terapêuticas.

Além de testes abrangentes, geralmente concluídos durante uma série de consultas, o processo de avaliação também inclui a coleta de um histórico abrangente dos pais de comportamentos e sintomas desde o nascimento, bem como a coleta de dados dos professores ou a observação direta de uma criança na sala de aula.

Uma avaliação neuropsicológica, que envolve testes detalhados para identificar as habilidades e os déficits únicos de uma criança em aprender e se comunicar, é fundamental para identificar suas necessidades educacionais e terapêuticas.

Os professores e sua equipe de suporte podem oferecer ajuda individualizada com funções executivas, como iniciar, persistir e manter o foco nas atividades em sala de aula. Às vezes, um plano simples de modificação de comportamento - recomendar as crianças por manterem o foco, concluir tarefas ou usar um bom autocontrole - é útil. Incentivos para alcançar metas podem ser entregues na escola e em casa.

A SALA DE AULA, O AUTISTA E O PROFESSOR

Os alunos com autismo geralmente apresentam desafios únicos para as escolas, e os professores costumam ter dificuldade em atender suas necessidades de maneira eficaz.

Internacionalmente, cerca de 1 em 68 crianças agora diagnosticada com um distúrbio do espectro do autismo (TEA). O TEA é uma deficiência no desenvolvimento que pode causar comunicação social e desafios comportamentais significativos.

Os professores, então, precisam ter uma melhor compreensão do autismo e como isso pode afetar o aprendizado. Eles também precisam de ajuda para implementar estratégias apropriadas.

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos (GAUDERER, 1985, p. 119).

Cada pessoa no espectro do autismo é única e suas necessidades serão refletidas de maneira diferente.

Os desafios experimentados na interação social e na comunicação com outras pessoas são comuns entre os alunos do espectro e terão impacto em todos os aspectos de suas vidas.

Esses desafios podem levar a níveis de estresse, ansiedade e depressão muito mais altos do que em outros estudantes. Até 72% dos estudantes no espectro do autismo têm necessidades adicionais de saúde mental.

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-las ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado ‘ativo, mas estranho, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 8)

As salas de aula são ambientes sociais que dependem muito de poder interagir, socializar e se comunicar com outras pessoas de maneira eficaz. Isso pode intensificar o estresse, a ansiedade e a depressão que os alunos do espectro podem experimentar.

Isso pode apresentar desafios únicos para escolas e professores, com estudantes no espectro quatro vezes mais propensos do que seus colegas a exigir serviços adicionais de aprendizado e apoio social.

Pesquisas mostram a importância de entender o vínculo entre aprendizado acadêmico e competência social e emocional.

A falta de competência sócio emocional pode levar a não apenas uma diminuição da conexão do aluno com a escola, mas também ao desempenho acadêmico.

Isso reforça a noção de que a aprendizagem sócio emocional tem um papel crítico a desempenhar na aprendizagem, bem como na frequência escolar, no comportamento da sala de aula e no envolvimento acadêmico de todos os alunos. O foco pesado nos aspectos acadêmicos do currículo e a demanda por responsabilidade baseada em dados que as escolas precisam atender frequentemente resultam no foco na aprendizagem social e emocional e na saúde mental sendo ofuscadas ou empurradas para o lado.

De acordo com Cunha (2008, p. 15):

Decerto, convém ao professor confiar nos seus alunos e demonstrar sua confiança. Poderá alguém educar se não acreditar em quem aprende? Da mesma forma, poderá alguém aprender se não confiar em quem educa? O amor lança fora as incertezas. Os alunos percebem quando o professor neles acredita. São capazes de captar as incongruências entre a nossa fala e atitude. São mestres nessa matéria.

A inclusão é ser proativo na identificação das barreiras que os alunos encontram na tentativa de acessar oportunidades para uma educação de qualidade e depois removê-las.



Trata-se de atender às necessidades de todas as crianças para garantir que elas recebam uma educação de qualidade e tenham a oportunidade de alcançar seu potencial.

Frequentemente, são feitas suposições de que “inclusão” significa que os alunos precisam estar nas salas de aula comuns o tempo todo. Quando a inclusão é interpretada dessa maneira, os alunos podem não conseguir acessar os ajustes que atendem adequadamente e atendem às suas necessidades.

A implementação de quaisquer ajustes precisa ser adaptada às necessidades individuais dos alunos.

As escolas também precisam ter cuidado para não correr o risco de generalizar demais, pois os alunos com autismo podem ser tão diferentes um do outro quanto qualquer outro aluno.

Compete à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar. (KELMAN, et al, 2010, p. 226)

Os alunos do espectro geralmente precisam de tempo longe de outros alunos e das demandas da sala de aula comum. A frequência com que isso precisa acontecer será baseada nas necessidades individuais dos alunos envolvidos e aonde eles vão nessas situações dependeria do ambiente escolar.

Isso os ajudaria a gerenciar não apenas os desafios sociais e sensoriais do ambiente escolar, mas também o estresse e a ansiedade que eles podem experimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo pode apresentar muitos desafios para a vida cotidiana de uma criança. Em particular, isso pode afetar o modo como eles se envolvem com o aprendizado na escola. A posição do professor oferece a oportunidade perfeita para ajudá-los a superar essas barreiras e a tirar o máximo proveito de sua educação.

Um ambiente de sala de aula ruim para o autismo pode prejudicar enormemente as crianças com a condição. Mais notavelmente, isso pode causar-lhes dificuldade em se envolver em atividades de aprendizado e em lidar com a vida cotidiana. Além disso, essas questões podem ter um impacto duradouro nelas.

É por isso que, o professor, deve estar ciente das implicações educacionais do autismo e como adotar métodos eficazes de ensino do autismo. Ao integrar estilos adequados de aprendizado do autismo e aliviar qualquer desconforto na sala de aula, o professor permitirá que as crianças autistas participem do aprendizado com mais conforto e se preparem melhor para o futuro.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Antônio Eugênio. Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak. Ed. 2008.

GAUDERER, E. C. Apud PRAÇA, E. T. P. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf>. Acesso em 13 Jun 2020.

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. Transtornos de aprendizagem e autismo. Cultural, S.A, 2014.

KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar. Brasília, Editora UnB, 2010.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria. V.28 p. 3-11, 2006.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, A. B. B. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.





GESTÃO DEMOCRÁTICA E O TRABALHO DOCENTE

VANDER GASPARINI - Graduação em Licenciatura Plena-Matemática pela Faculdade Uniban(1998) Especialista em Educação Matemática, A Arte na Matemática Faculdade Corporativa Cespi(2018);Professor de Ensino Médio e Fundamental II – de Matemática-na EMEF CEU Cantos do Amanhecer.

RESUMO

O artigo objetiva identificar os conceitos e princípios da Gestão Democrática, assim como os desafios para sua implementação nas escolas a partir de pesquisas bibliográficas, para tanto, os procedimentos metodológicos se deram com base em artigos científicos. Analisa a gestão, apontando as diversas dimensões que a constituem e, sobretudo, enfatizando seu caráter pedagógico. Os resultados apontam que os gestores precisam estar preparados para enxergar as novas necessidades e cumprir seu papel de forma sensível, criativa, dialógica e participativa. Descentralizando a tomada de decisões e buscar uma verdadeira gestão participativa, em que todos os protagonistas do processo de ensino busquem soluções comuns, testem novos caminhos para se avaliar e se readequar a cada dia. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Trabalho Docente; Participação Docente.

INTRODUÇÃO

Gestão Democrática na educação é o processo pela qual os envolvidos no processo educativo têm discutem, deliberam e planejam as soluções para os problemas e os encaminham, acompanhado e avaliando ações que serão voltadas ao desenvolvimento da própria escola.

Estabelecer uma gestão que seja democrática é acreditar que juntos têm condições de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a em relação à escola, ampliando as pessoas que participam da vida escolar, com relações mais flexíveis entre educadores e a comunidade.

O trabalho justifica-se, pois a gestão deve ser democrática, opinando e propondo medidas que visem o aprimoramento do trabalho escolar, o sucesso da instituição, além de exercer sua liderança administrativa e pedagógica, visando a valorização e desenvolvimento de todos os envolvidos.

Como problema pode-se definir a seguinte questão: Quais são as contribuições da gestão democrática e como se do trabalho docente? O principal objetivo deste trabalho é identificar os conceitos e princípios da Gestão democrática, assim como os desafios para sua implementação nas escolas. Os objetivos específicos são: discutir quais as atribuições do trabalho docente; conhecer a gestão democrática no cotidiano escolar; destacar os desafios da gestão pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica embasada em diversos autores que versam sobre o assunto a fim de construir um referencial teórico que apresenta a importância do tema. Entre eles Libâneo (2012); Luck (2011) e Paro (2015). O procedimento utilizado foi desenvolvido com base no método dedutivo e a coleta de dados feita por análise de amostragem e predominantemente descritiva. De natureza e abordagem qualitativa.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Atualmente, no cenário educacional, o tema da gestão escolar democrática tem sido alvo de grandes discussões e muito se fala sobre esta questão, mas poucos conseguem compreender o significado deste conceito. Entender como surgiu e como se aplica esta concepção no âmbito escolar é de grande importância para o início de uma transformação no sistema de ensino, visto que essa luta pela democratização da escola pública é o “resultado de um grande processo reivindicatório que surgiu por meio da organização de diversos segmentos da sociedade, organizado em defesa de um projeto de educação pública e com qualidade”, uma luta em que temos como principais atores os educadores comprometidos com a educação brasileira (FRIGOTTO, 2010). Mas o que de fato é essa gestão democrática?



“A gestão democrática está amparada pela Constituição Federal de 1988, que no seu art. 206, em seu inciso VI define que o ensino será ministrado com base nos princípios da “gestão democrática” (BRASIL, 1988), e que é enfatizando como princípio educacional no art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN”, Lei 9394/96 (BRASIL, 1988).

No corpo do documento, pode-se notar que é frisado a autonomia que outrora foi proclamada na CF de 1988 no que diz respeito aos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, que agora com seu livre–arbitrio podem definir as suas normas para a gestão da escola (LIB NEO et al 2014).

Segundo Luck (2011, p.44) “a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os níveis de segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas”. Esse compartilhar das responsabilidades diante da gestão democrática traz como atores nesse processo de gestão, a família e a comunidade para atuarem na tomada de decisões (LUCK, 2011).

Diante disso, é importante que haja a execução desses princípios com base nesse ideal de partilha dentro das escolas e tal princípio é designado na meta 19 do Plano Nacional de Educação, que dispõe:

“Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2001)

Esses princípios da gestão democrática que nascem diante da participação de todos os atores na tomada de decisões da escola, nos remetem a Paro (2005), que ao comentar sobre esse modelo de gestão da educação, pensa o homem como um ser histórico, que busca o natural e a liberdade em todas as suas ações, para que assim se faça sujeito quando está participando, produzindo uma ação e respondendo por ela mediante a coletividade da ação (PARO, 2015). Ao se falar da gestão democrática é preciso citar a concepção democrático-participativa, que por ela tem como característica a relação orgânica existente nos setores da escola. Essa relação orgânica, que é uma relação entre a direção e a participação dos outros membros que compõe a escola é um princípio que condiz a gestão compartilhada, e que define não só as responsabilidades como também os direitos de cada membro da equipe.

Outra característica de grande importância dessa concepção de gestão democrático-participativa é o destaque nas relações humanas, que são extremamente importantes dado que quando a gestão é participativa se mostra resistente contra as formas conservadoras de organização escolar (LIB NEO et al, 2012).

Quando a gestão democrático-participativa é executada, a comunidade passa a participar nas decisões de forma coletiva, com isso, a escola deixa de ser um lugar fechado e passa a ser uma comunidade educativa colaborando para a melhoria da qualidade de ensino. Mas, pensando agora na realidade brasileira escolar existe desafios para que de fato esse gestão democrática aconteça, sendo estes desafios encaminhados no próximo tópico.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao se analisar as políticas de Gestão educacional em um contexto de mudanças relacionados aos aspectos políticos e históricos no Brasil, verificando-se as possibilidades de avanços, observa-se a Gestão Democrática, no ensino público, diante de lei:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Percebe-se que a educação como um direito de todos, é uma responsabilidade coletiva, e que ao Estado cabe ou pelo menos deveria, ofertar escolas com qualidade para a sua demanda, objetivando o desenvolvimento da mesma, e a sua promoção e incentivo pela participação da comunidade no ambiente escolar, o que referenda ser na escola o lugar em que se faz presente o exercício da cidadania (LUCK, 2011).

Cária e Santos (2014) afirmam que apesar de a gestão democrática ainda não ter sido efetivada de fato, ela está presente e sancionada em lei, faltando apenas ser implantada “na prática e no cotidiano da escola, para isso, o processo de gestão da escola deve contar com a participação dos mais diversos segmentos da escola”, internos e externos, principalmente na elaboração de documentos e procedimentos regulamentares, como: na elaboração do projeto político pedagógico, nos conselhos e colegiados ou equivalentes, que são processos democráticos previstos apenas às escolas públicas, com raras exceções no ensino privado (CÁRIA e SANTOS, 2014).

Entretanto, apesar do reconhecimento da gestão democrática como possibilidade de melhoria nos processos educacionais, estando legalmente prevista pela CF de 1988 e visando uma sistematização do ensino com base em seus princípios, ainda se encontram dificuldade para que haja de fato a sua implementação, tais como na elaboração do Projeto Político Pedagógico, que é “um instrumento de legitimação da democratização da escola, da mesma

maneira que a participação efetiva de pais, alunos, professores e funcionários nos conselhos escolares, que em sua funcionalidade, como bem pontuado no programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares” (CÁRIA, SANTOS, 2014) é de caráter consultivo e deliberativo que congrega a participações dos atores que anteriormente foram citados.

Ainda sobre o PPP da escola, Cária e Santos afirmam que (2014):

“O projeto pedagógico é o que deve nortear a escola nas suas propostas educacionais, devendo ser voltado para a realidade escolar e em relação com as políticas mais amplas. É, ainda, uma ferramenta por excelência para que o gestor possa se desenvolver na sua prática cotidiana e dar à escola uma dimensão democrática e participativa, Ao abrir



espaço para a participação de todos os atores da escola na construção do projeto político pedagógico, o gestor estará contribuindo para a implementação da gestão democrática na escola” (CÁRIA e SANTOS, 2014).

É através do Projeto Político Pedagógico que a escola pode sistematizar as suas atividades, voltando-se para uma proposta de trabalho que englobe a realidade onde os alunos estão inseridos, e por meio dele também que o dirigente escolar irá poder integrar a sua prática, a participação de pais, alunos e demais membros da escola, efetivando o exercício da participação de todos e da democracia (CÁRIA e SANTOS, 2014).

O desafio para a legitimação da Gestão Democrática consiste, pois, na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, pois, faz-se necessário a disponibilidade de toda a comunidade escolar, gestores, professores, pais e alunos-evidenciando processos democráticos que visem a discussão das propostas para a tomadas de decisões posteriores referentes aos processos educacionais.

Nesse contexto, exercer a gestão democrática é o caminho para uma educação de relevância social, cuja principal força é a ação coletiva, sendo esta a política aparentemente ideal para uma melhor gestão escolar, que favorece o processo de formação do cidadão. Outro ator importante nesse processo de democratização da escola é o professor que também tem a sua importância no corpo desses princípios da gestão democrática.

AS ATRIBUIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Segundo Libâneo et al. (2012, p. 310) “o exercício do professor compreende, ao menos, três atribuições: à docência, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico”. É importante ressaltar essa afirmativa de Libâneo, pois o docente não possui apenas o dever de transmitir conhecimentos pedagógicos, que era um exercício comunal nos antigos modelos de Gestão.

O corpo docente é quem possui maior interação com os alunos e os pais, e tal interação é essencial para que haja a troca de informações, e a partir da vivência dentro da sala de aula é que o docente tem a oportunidade de conhecer a realidade dos seus alunos e proporcionar ocasiões para criar um melhor relacionamento entre família, da comunidade e da escola, o que contribui para a elaboração de um documento essencial da escola que é o Projeto Político Pedagógico (PPP) mais completo (LIB NEO et al, 2012).

O art. 14 da LDBEN em seu inciso I traz como princípio a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996). Partindo disso, o docente tem como atribuição ir além da sala de aula, passando a ter o papel de agente integrador para alcançar os objetivos da escola tornando-se um profissional que possui compromisso de atuar frente a tomada de decisões da escola, pois “cada membro da organização tem seu lugar determinado, função específica para que o sistema possa funcionar em harmonia” (FERREIRA, 2011).

Além da participação nas tomadas de decisões, outra atribuição do docente é de promover ações para formar alunos participativos e críticos na construção da gestão democrática, buscando uma mudança na realidade escolar e da comunidade. Libâneo et al (2014) afirmam que:

“Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da

transformação das relações sociais presentes” (LIB NEO, et al 2014, p. 328).

Assim sendo, fica evidenciado mais uma vez que as atribuições do docente não cabem apenas transmitir o saber, pois diante de uma gestão democrática o objetivo da escola passa ser também de contribuir para a formação de um cidadão que pode cumprir com o exercício democrático. A promoção de ações onde os alunos possam vivenciar e participar da transformação social da escola e da comunidade contribui de forma significativa, pois:

“Só se pode aprender a democracia por meio do fazer e da vivência de processos e espaços participativos avaliados, constantemente, em sua qualidade democrática: a aprendizagem conceitual e teórica da democracia tem, na verdade, menor relevância nesse processo. A participação adulta pode ser prognosticada pela participação como estudante, daí a importância da escola dedicar tempo para fazer democracia e promover a participação” (WERLE, 2013, p. 24).

Com os dizeres de Werle (2013), podemos afirmar que a escola é o lugar onde se forma o cidadão democrático e é essencial a contribuição do docente para que de fato isso ocorra. As atribuições que a gestão democrática propõe para os docentes exigem comprometimento e é preciso suscitar a responsabilidade disso.

Vale ressaltar que não cabe apenas aos docentes, é preciso gestores comprometidos com a gestão participativa, que estimulem o corpo docente para formular novas hipóteses, a socializar as suas metodologias de ensino- aprendizagem, fortalecendo os vínculos da escola, professores, alunos com a comunidade e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios da Gestão democrática foi postulado em Lei a partir da Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e bases da

Educação em 1996, tais princípios definem as normas da gestão democrática no ensino público brasileiro e requer a participação do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola assim como a participação da



comunidade escolar na tomada de decisões.

Diante desses princípios, podemos perceber que a gestão democrática visualiza o compartilhamento das responsabilidades que outrora era imposta pelo sistema, mas apesar de solicitar a participação dos atores internos e externos da escola, as dificuldades em colocar em prática a gestão democrática é fazer principalmente os atores externos (família e comunidade) assumir suas responsabilidades, visto que, a presença dos mesmos contribuiria para uma melhor elaboração no PPP, assim como a presença dos mesmos nos Conselhos escolares em que assumiriam responsabilidade de caráter consultivo e deliberativo.

O professor diante desse nova Gestão também assumiu novas atribuições diante do artigo 14 da LDB, que o faz presente na elaboração do PPP, frente a isto, a gestão democrática o transforma em um agente integrador para que se possa alcançar os objetivos da escola e deixar a frente das tomadas de decisões frente a realidade da sua sala de aula, assim como também assume um papel de promover a participação e críticas de seus alunos a luz da realidade escolar e contribuir para a formação cidadã do mesmo.

Desse modo sugerimos como proposta para fortalecer a gestão democrática no interior da escola, buscar incentivar a importância do papel da família na escola, deixando claro nas reuniões escolares, que existe um conselho escolar em que eles podem assumir responsabilidades mediante a esse conselho e também podem opinar na tomada de decisões, assim como fazer presente a comunidade nas atividades extraclasse e no conselho escolar.

Sem esquecer-se de instigar o professor a assumir de forma comprometida a sua real função dentro dessa nova escola atendendo as finalidades da gestão democrática, afinal, os princípios que a CF de 1988 postula busca através da gestão democrática equalizar através do

compartilhamento das responsabilidades uma educação de qualidade, fazendo com que o exercício da democracia seja algo presente dentro da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

CARIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e Democracia Na Escola: limites e desafios. Rio Grande do Sul: Regae, 2014

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da organização: atuais tendências, novos desafios Ferreira. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 26

LIB NEO, José Carlos et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LIB NEO, José; DE OLIVEIRA, João; TOSCHI, Mirza. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloisa A evolução da Gestão educacional: uma mudança paradigmática. In: Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes 2011.

PARO, Vitor. A gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática, 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.





Unifahe

FACULDADE A DISTÂNCIA



Revista Faculdade Unifahe - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós
CEP: 79.980-000 - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 2
(Julho, 2022) - SP
Revista sem fins lucrativos