

Gestão & Educação

Vol. 5, No 10 Dez./2022

G363

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 5
n.10 {dez. 2022} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2022.

167p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista . ISSN 2675-2891
(digital)

1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Tecnologia educacional. 4. Inovações educacionais . 5. Ensino à distância – Legislação – Brasil. 6. Matemática {ensino fundamental} – estudo e ensino. 7. Crianças- desenvolvimento. 8. Desenho infantil – aspectos psicológicos. 9. Crianças – desenvolvimento. 10. Brincadeiras – aspectos psicológicos. 11 Jogos Infantis – aspectos psicológicos. 12. Arte de contar histórias. 13. Crianças – livros e leituras. 14. Crianças – desenvolvimento. 15. Teixeira, Anísio, 1900 – 1971. 16. Democratização na educação. 17. Escolas públicas. 18. Parques infantis. 19. Inclusão escolar. 20. Crianças – desenvolvimento. 21. Professores – formação. 22. Educação permanente. 23. Avaliação educacional. 24. Equações 25. Álgebra – estudo e ensino. 26. Matemática – estudo e ensino. 27. Educação. 28. Desenvolvimento social. 29. Educação – aspectos morais e éticos. 30. Teatro na educação. 31. Arte na educação. 32. Educação de crianças. 33. Alfabetização. 34. Letramento. 35. Crianças- escrita. 36. Alfabetização – história. 37. Professores – formação.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin CRB -8/5598

EDITORIAL

COMO A LEITURA PODE MUDAR A SOCIEDADE

A leitura nos traz a oportunidade de adquirir conhecimento, sabedoria, descobrir mundos novos, desenvolver uma capacidade analítica e crítica frente às situações de vida, e consequentemente, a possibilidade de atuação ativa na formação e no desenvolvimento do meio onde estamos inseridos.

A leitura é essencial para adquirirmos mais conhecimento. Estamos sendo bombardeados de informações instantâneas através da internet, mas vale ressaltar que o conhecimento é para sempre e as informações são passageiras, muitas vezes não acrescentam nada.

Através do conhecimento que adquirimos através da leitura, temos nossas dificuldades diminuídas. Quanto mais eu leio mais conhecimento eu tenho, isso é cientificamente comprovado. Para ter êxito na vida é preciso gostar de ler e viajar, viajar há lugares que talvez nunca fossemos e que só foi nos permitido ir através dos livros. A leitura pode mudar muito à vida de alguém, a pessoa que lê tem uma compreensão que abrange melhor a realidade, a leitura faz com que o indivíduo seja mais crítico e mais ativo no mundo e na sociedade onde ele vive.

Cabe a cada um de nós incentivar o hábito da leitura. Devemos falar dos benefícios e da importância dos livros para amigos, parentes, crianças, jovens, adultos e idosos!

Entendemos, também, que aqueles que não têm oportunidades terão grandes dificuldades, pois seu conhecimento torna-se precário, não tendo uma visão mais extensa acerca dos problemas de seu cotidiano e do que acontece no país e no mundo.

A leitura é essencial, é a mais poderosa ferramenta para que possamos ter opiniões e nos posicionarmos com afinco. É a maior arma existente contra a ignorância, a alienação e a massificação. É a liberdade de pensamento e do raciocínio. É a independência.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe

Conselho Editorial

Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Carvalho Jr.
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar
Rede Volume 5, Número 10
(Dezembro) - SP
ISSN 2675-2891 (Digital)
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

06 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, AS TRANSFORMAÇÕES E OS ANSEIOS

ANDRE DE SOUZA

19 PORQUE O PROBLEMA MATEMÁTICO É UM PROBLEMA PARA AS CRIANÇAS?

BEATRIZ BORGES DE OLIVEIRA ARAUJO

30 A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

CREUSA GONÇALVES DE SOUSA ALMEIDA

44 EDUCAÇÃO INFANTIL: CANTINHOS LÚDICOS

ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO

64 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA INFÂNCIA

ELISANGELA DE SOUSA SANTOS

70 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA - UM OLHAR SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA

FABIANA CAMPELO VIANA

75 O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

84 O PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI

IZABEL CHRISTINA FUNICELLI DA SILVA

95 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA PRÁTICA DO COTIDIANO ESCOLAR

LUCIANO DANILLO DE FREITAS

101 EQUAÇÕES DIFERENCIAIS DIFERENCIADAS E AS DIFICULDADES DOS EDUCANDOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MARLI LOPES ARAUJO

116 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SUA CONSTRUÇÃO

MONALISA GOMES DE SOUSA

Sumário

125 JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA PÚBLICA: UM
EXPERIMENTO COM CRIANÇAS PEQUENAS
DE QUATRO A CINCO ANOS

NATHALIA SOUZA LACERDA

137 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A
IMPORTÂNCIA DE AMBOS

POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS

146 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO
SUCESSO DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

ROBERTA QUEIROGA LIRA DE NOBREGA

157 O USO DA MÚSICA COMO PRÁTICA
COTIDIANA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

ROSENILDA SANTANA COELHO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, AS TRANSFORMAÇÕES E OS ANSEIOS

ANDRE DE SOUZA

Graduação em Pedagogia; pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2007); Professor de Educação Básica na rede pública de São Paulo.



RESUMO

Este estudo busca colocar a Educação a Distância dentro do contexto da sociedade atual, através de um recorte histórico. Para tanto nos propomos a analisar o processo histórico, bem como as instâncias que fizeram e fazem da EaD uma signatária da expansão tecnológica e dos recursos utilizados, abordando as vantagens, as desvantagens, os desafios e as perspectivas desse sistema de ensino, bem como a possibilidade de que essa modalidade de educação tem nem sua função democratizante. A informação e as comunicações, principalmente no campo do desenvolvimento tecnológico, oferecem ferramentas úteis para a sociedade em diferentes campos, incluindo a educação. Além disso, a sociedade do conhecimento enfrenta novos desafios concernentes aos sistemas educacionais e para as pessoas que devem seguir os processos educativos durante toda a vida. Nesse contexto, a educação a distância é uma resposta crítica e viável a uma demanda generalizada de educação, particularmente por pessoas que não podem acessar a educação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Distância; Acesso; Legislação; Democratização.

INTRODUÇÃO

Buscaremos aqui tratar de questões relacionadas à autonomia na interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto da educação a distância online. Uma das principais razões para esse interesse são minhas atividades de pesquisa e coordenação em ensino a distância online nos últimos dez anos, durante os quais os programas de desenvolvimento de professores de idiomas receberam atenção especial. No âmbito desses programas, o desenvolvimento da autonomia tem sido uma questão central, quer se trate de processos de literacia digital, aprendizagem de línguas ou desenvolvimento do ensino de línguas, e, muitas vezes, com referência às três áreas em simultâneo. Uma segunda razão pode ser, que "as TIC's e a autonomia são cada uma possível representação na medida em que têm potencial para promover a aprendizagem.

Para lidar com essas questões, lançaremos mão de uma estrutura de suporte com ferramentas teóricas e conceitos oferecidos por pesquisas diferentes áreas de estudo. Na área de ensino à distância, particularmente úteis serão as noções-chave de investigação crítica, pensamento crítico, presença social, presença de ensino e presença cognitiva. Essas noções são especialmente úteis no contexto da interação assíncrona, o meio mais apropriado na educação a distância para explorar ao máximo a conectividade e o planejamento.

Para tentar conduzir uma discussão sobre o significado do desenvolvimento da autonomia na educação a distância. Em primeiro lugar, referir-nos-emos à definição de autonomia, ou seja, a capacidade de tomar conta da própria aprendizagem, que parece colocar em posição central as capacidades cognitivas e metacognitivas para estabelecer objetivos de aprendizagem, planejar o seu percurso de aprendizagem e avaliar o seu próprio desempenho. A autonomia é então resultado da reflexão crítica e da capacidade de tomar decisões conscientes sobre a própria aprendizagem. Também são importantes para a discussão as ideias de que a autonomia do aluno pode ser desenvolvida e que há dificuldades em desenvolver a capacidade de reflexão crítica exigida pela tomada de decisão consciente, base para o desenvolvimento da autonomia.

Em continuum o suporte, para observar como o desenvolvimento da autonomia no contexto do ensino a distância pode se materializar na linguagem. O suporte tecnológico fornece ferramentas analíticas para a análise das interações faladas e escritas em termos do que as pessoas falam, como elas se relacionam umas com as outras e como a linguagem é organizada em uma estrutura geral e em padrões de uso da linguagem. As ferramentas permitem descrições linguísticas em diferentes níveis de delicadeza que explicam como a linguagem é usada para alcançar uma variedade de objetivos comunicativos ou educacionais. O contexto de situação aqui são as aulas online de desenvolvimento de professores e alunos.

O tipo de ensino a distância relevante para esta discussão favorece a construção de comunidades críticas, composta por professores e alunos transacionando com propósitos específicos de facilitar, construir e validar a compreensão e desenvolver capacidades que levarão a uma maior aprendizagem. Essa comunidade crítica, também chamada de comunidade de investigação, requer uma presença social apropriadamente forte, que ajude a moldar e apoiar a comunidade. Em contextos educacionais, uma comunidade de investigação também desfruta de alguma forma de presença de ensino, seja realizada pelo professor ou qualquer outra pessoa que assuma a liderança e a mediação. Mas uma comunidade de investigação implica mais importante interação entre seus membros e construção colaborativa de significado.

AVANÇOS TECNOLÓGICOS E AS BENESSES APRESENTADAS

Os avanços tecnológicos têm um enorme impacto em muitos aspectos de nossas vidas, incluindo a educação. Nos últimos anos, muitas instituições educacionais têm tentado encontrar novas formas e métodos para usar tecnologias baseadas na Internet com sucesso no ensino e aprendizado por meio de iniciativas de ensino à distância. Os avanços nas tecnologias interativas e educacionais nos obrigam a mudar o paradigma de ensino e aprendizagem existente.

Quando incluída no ensino à distância, a presencialidade, tem sua função revista, bem como a frequência, os objetivos e a forma das situações presenciais de contato dos alunos entre si e dos alunos com aqueles que os apoiam ao longo do processo de aprendizagem. Há esquemas operacionais de ensino à distância em que os educadores se encontram diariamente, não em termos obrigatórios, com um tutor ou orientador de aprendizagem, seja para assistir algum programa em vídeo, para receber algum tipo de material, para resolver um problema, etc.; há outras em que os educadores se reúnem periodicamente para debater assuntos que estejam estudando - reuniões estas que podem ou não contar com a presença de um tutor. (GONÇALVES, 1996, p.13)

Embora as práticas de ensino a distância sejam teoricamente aceitas como um modelo de auxílio na educação formal, pesquisas aprofundadas devem ser realizadas sobre as práticas de ambos os sistemas de ensino, sendo EAD e presencial, e os efeitos dessas práticas em alunos e professores devem ser avaliados e medidos. No ensino a distância, o conhecimento e as tecnologias interativas, bem como a capacidade dos membros do corpo docente e dos alunos de usar essas tecnologias interativas, são importantes. O foco em uma metodologia para educação a distância geralmente se torna um foco em tecnologia.

O ensino à distância aberto está agora amplamente disponível na maior parte do mundo e muitos adultos que trabalham escolhem o ensino a distância para obter qualificações. Da mesma forma a educação a distância vem passando por processos de aprimoramento e ampliação, mas ainda existem campos da educação a distância que apresentam dificuldades de acesso. Com as prioridades conflitantes de trabalho, casa e escola, os alunos em todos os lugares desejam uma educação com alto grau de flexibilidade e acessibilidade. A estrutura do EAD oferece aos alunos a maior flexibilidade. Isso lhes dá controle sobre o tempo, local e ritmo de sua educação. No entanto, aprender à distância não é isento de desafios.

A principal tarefa de qualquer provedor de EAD é projetar uma experiência educacional que encoraje a aprendizagem. As instituições e provedores de ensino aberto à distância precisam considerar muitos fatores para superar diferentes barreiras e implementar programas de EAD de forma eficaz e eficiente. Um fator que afeta o sucesso dos alunos no EAD é a extensão das comunicações de aprendizagem e interatividade disponibilizadas.

À medida que os alunos em um ambiente de EAD iniciam o trabalho de aprendizagem, eles precisam de acesso contínuo a professores, bibliotecas e outros recursos estudantis. Os alunos devem ter acesso adequado a recursos apropriados para apoiar sua aprendizagem. A instituição de ensino deve avaliar a capacidade dos alunos para obter sucesso na aprendizagem online.

Os alunos deste estudo são incentivados a interagir online por meio do fórum de discussão e e-mail para facilitar o ensino e a aprendizagem. Embora proporcione aos alunos a oportunidade de interagir dessas formas, a maioria, entretanto, não interage online ou interage minimamente online por meio de fóruns de discussão (SEABRA, 1997). Muitas tecnologias de educação a distância são empregadas para superar as deficiências dos sistemas de educação tradicionais, mas essa abordagem tem se mostrado ineficaz devido às diferenças de paradigma entre o ensino presencial tradicional e os sistemas de educação a distância. A falha pode ser atribuída à má utilização de ferramentas interativas on-line por parte de professores e alunos para facilitar o ensino e a aprendizagem. Deve-se ter em mente que, à medida que os desenvolvimentos em tecnologia educacional continuam avançando, a maneira como entregamos e recebemos conhecimento, tanto na sala de

aula tradicional quanto on-line, evoluirá ainda mais.

A maioria das instituições de ensino a distância espera que os alunos interajam principalmente por meio de suas ferramentas tecnológicas on-line prescritas para aprender com sucesso e alcançar o resultado pretendido. Espera-se que os alunos interajam ativamente online com outros alunos, professores, o conteúdo e o material de estudo para ter sucesso acadêmico (NAJMANOVICH, 2007). A instituição de EAD prescreve o fórum de discussão como um link para interatividade online entre os alunos e entre o aluno e o professor. Professores e funcionários da administração da universidade publicam informações na página do fórum de discussão e os alunos são incentivados a formar grupos de estudo e são lembrados de fazer suas tarefas para facilitar o aprendizado. As atividades nos fóruns de discussão ajudam ainda mais os alunos a compartilhar seus conhecimentos e aprender uns com os outros.

Embora as instituições acadêmicas tenham investido recursos substanciais em tecnologias de aprendizagem interativa online, os benefícios de tal sistema não serão percebidos se os alunos não conseguirem usá-lo de forma eficaz ou se o sistema não for amigável.

O aluno de hoje é mais informado e tecnologicamente experiente do que qualquer aluno do passado. Com os avanços da tecnologia medidos em dias e não em anos, os alunos tornam-se cada vez mais avançados tecnologicamente (NAJMANOVICH, 2007). No entanto, isso não parece verdadeiro para os alunos de baixa renda, pois a maioria deles interage minimamente online e não utiliza ferramentas interativas online de forma eficaz, o que é motivo de grande preocupação.

A presença cognitiva é crucial porque pode resultar em, assim como resulta de pensamento crítico, desde que os alunos sejam capazes de construir significado por meio de reflexão e discurso contínuos.

A reflexão contínua pode resultar na construção colaborativa de significados se os membros da comunidade conseguirem passar do reconhecimento de um dilema ou da colocação de um problema para a construção gradual de uma solução ou de uma nova proposição por meio de intensa troca e conexão de ideias (NAJMANOVICH, 2007).

A educação a distância é um dos temas mais discutidos atualmente, e encontra um apoio muito eficiente nas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's). Em todo o mundo esse modelo de educação é amplamente aplicado, proporcionando um espaço de intercâmbio entre professores e alunos, pesquisadores e especialistas em determinado assunto. Disponibilizando assim uma grande quantidade de informações que podem ser consultadas de qualquer lugar e a qualquer momento.

A educação a distância como parte de nosso sistema educacional deve contribuir para alcançar a integração cultural entre a universidade e a sociedade, trabalhar de forma cooperativa com a educação presencial e oferecer uma contribuição significativa para materializar a ideia de tornar o sistema educacional um grande avanço.

O professor do final do século deve saber orientar os educandos sobre onde colher a informação, como tratar essa informação, como utilizar a informação obtida. Esse educador será o encaminhador da autoformação e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual., ora apoiando o trabalho de pequenos grupos reunidos por áreas de interesses. (SEABRA, 1994, p.1)

O papel que as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) pode desempenhar na aprendizagem também foi justificado, pelo número de sentidos que podem estimular, pelo seu potencial na qualidade indispensável da formação e na manutenção, permanência e postura crítica com relação as informações as quais são alvo dos esforços. Diversos estudos, clássicos, mostraram que 10% do que se vê é lembrado, 20% do que se ouve, 50% do que se vê e ouve, e 80% do que se ouve, vê e faz. Em outras palavras, algumas das TICs são perfeitas para promover a qualidade das informações, como as multimídias, que combinam diferentes sistemas simbólicos e sistemas interativos, em que os alunos, além de receberem informações por meio de códigos diferentes, precisam realizar diversas atividades (NAJMANOVICH, 2007).

No contexto da sociedade da informação e das tendências educacionais modernas, a educação enfrenta novos desafios, uma vez que se torna um sistema de formação cultural em sua relação com a sociedade, com a introdução revolucionária e uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação nas condições socioeconômicas do momento, com vistas a identificar e solucionar os problemas de integração de ensino, cuidado e pesquisando para elevar a qualidade da formação profissional com maior contribuição para o desenvolvimento social.

O objetivo desse trabalho veio de encontro com algumas inquietações que nos levaram a sua preparação nas quais as seguintes investigações foram revisadas: A evolução da Educação a Distância, Educação a Distância e sua ligação com a cultura atual, a cultura da educação presencial, as barreiras da educação a distância e qual a função dos professores nessa modalidade.

Podemos dizer que o termo educação a distância pode ter uma série de variantes que se integram em um processo, individual e coletivo, permitindo a formação, atualização e renovação do conhecimento. O processo educativo, em suas diferentes variantes, baseia-se na utilização de diferentes tecnologias da informação e comunicação e, em alguns casos, baseia-se na utilização da Internet, promovendo uma aprendizagem colaborativa, aberta e flexível. A introdução de computadores na educação estabeleceu um novo padrão e novas maneiras de se fazer educação à distância. Embora inicialmente pudéssemos pensar que a educação a distância nos levaria a um retrocesso, agora com as TIC's como redes sociais é permitido repensar o conceito de distância através de uma educação ligada à crescente presença de computadores em instituições de ensino superior, permitindo a comunicação tanto síncrono em tempo real, quanto independente do tempo, assíncrono, promovendo uma interação bidirecional.

EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os avanços sociais e políticos, a necessidade de preparo para o mundo do trabalho, a falta de sistemas convencionais adaptados às mudanças da vida atual e o crescimento irrefreável das ciências da educação e da tecnologia tornaram possível o desenvolvimento de educação à distância

em todo o mundo.

“[...] a educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade.” (BUENO; GOMES, 2011, p. 54)

No entanto, a educação a distância passou por uma evolução incrível para alcançar o que conhecemos hoje. Pode-se dizer que tem sido desde meados do século XVIII, quando a história dessa modalidade de ensino começou. Com o surgimento e a invenção da imprensa e o surgimento da educação por correspondência teve início os primeiros impulsos educacionais não presenciais. A expansão das tecnologias navais fez com que as informações fossem difundidas num ritmo cada vez mais veloz. Então, o uso da mídia – aqui não nos referimos a ideia de mídia digital – foi colocado em benefício da educação e com esse cenário o início da modalidade.

“O processo histórico da Educação a Distância foi marcado por experimentações, sucessos e fracassos. Sua origem foi caracterizada pela educação por correspondência iniciada no final do século XVIII e com ampla divulgação em meados do século XIX. A EaD tem sido adotada em diversos países e com várias possibilidades de atuação. Entre os propósitos da EAD temos a democratização do saber; formação e capacitação profissional; atualização de professores; educação aberta e continuada e uma educação que promove a cidadania.” (CASTANHO, 2012. p. 2)

Esses fatores, intimamente ligados uns aos outros, juntamente com as teorias filosóficas que eliminaram a existência de privilégios e permitiram que o conhecimento fosse um direito de todos os homens, apoiaram o desenvolvimento da educação à distância. Os avanços sócio-políticos, trouxeram nesse sentido, vários eventos interessantes: A demanda por educação aumentou graças à superlotação, à explosão demográfica e à democratização dos estudos, que passaram a ver ofertados em salas convencionais que impediam a relação individual do professor com o aluno. Além disso, as grandes guerras e revoluções levaram algumas sociedades diretamente afetadas a buscar novas rotas educacionais acessíveis e tão eficazes quanto possíveis. Algumas pessoas que moram em áreas distantes dos centros educacionais convencionais, especialmente nas áreas rurais, compunham camadas da população que estavam desassistidas e incapazes de ter acesso à educação. Migrantes, donas de casa, internos hospitalizados também entram nesse grupo.

Antes de tudo isso, passou a ser necessário criar instituições disponíveis para esses grupos ou adaptar as existentes para cobrir essa nova demanda. Há um fator adicional que se baseia na ideia de que é necessário aprender ao longo da vida. Atualmente, a ideia compartilhada e bastante difundida é que a educação não se limita ao período escolar, mas há sempre algo novo para aprender (LÉVY, 1999). Essa ideia de educação permanente inaugura um novo marco na educação e gera um novo panorama educacional à medida que novas situações surgem: pessoas que devem combinar sua vida pessoal com os estudos ou seu trabalho com as atividades acadêmicas etc. As estruturas convencionais, definitivamente, não podiam mais responder a essa ideia.

Outro fator que deu origem à educação a distância foi o avanço da ciência da educação. Efetivamente, mas planejamento começou e a ênfase foi colocada na metodologia, onde o professor, nos níveis de educação de adultos, não desempenha um papel tão relevante porque as pessoas preferem aprendizado pessoal, mais reflexivo e individual. Junto com esse avanço no pensamento humano e na abertura do leque de formas de aprendizagem, surgem transformações tecnológicas. Isso permite reduzir a distância.

“[...] deve estar atento a “tudo” e a “todos”, analisando as certezas apresentadas pelos professores em formação; analisando o processo de aprendizagem destes e trazendo questões que mantenham os professores na busca pelo conhecimento. [...] O professor formador precisa estar presente virtualmente, sendo habitante do ambiente virtual” (OLIVEIRA, 2012, p. 81-82).

Os avanços técnicos ocorrem tanto na área de comunicação quanto na informática, com equipamentos de gravação, transmissão de texto etc. Todo esse desenvolvimento pode ser dividido em etapas

O ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA NA GÊNESE DA EaD

A educação por correspondência nasceu no final do século XIX e início do século XX, após o desenvolvimento da imprensa e avanço do serviço postal. Alguns programas de treinamento propunham um texto escrito – às vezes manuscrito – que era enviado por correio aos alunos, buscando reproduzir uma aula presencial. Logo perceberam que esse tipo de aprendizado era bastante difícil porque não era acompanhado de guias para auxiliar o aluno, nem tinha exercícios, avaliações, etc. A relação do aluno com o seu centro de estudos era muito básica e, portanto, passou a se repensar a figura do professor mais para uma ideia de conselheiro que pudesse responder por correio às dúvidas dos alunos, além de corrigir as avaliações e retornar o trabalho concluído corrigido. O contato entre o aluno e o professor foi assim estabelecido, mesmo que não fosse pessoalmente.

A educação a distância, embora usada por academias e centros semanticamente relevantes, é um fenômeno tão antigo quanto a invenção do selo, permitindo o desenvolvimento de cursos por correspondência. O conceito corresponde a uma filosofia de educação envolvendo abertura e disponibilidade, enfatizando a flexibilidade esperada dos novos esquemas de treinamento e educação.

“Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais” (LÉVY, 2000, p. 127).

A expressão “e-learning” surgiu no final dos anos 90, simultaneamente nos dois lados do Atlântico. O termo referia-se à evolução da educação a distância baseada, pelo menos em parte, no uso das tecnologias e da Internet. Embora nos últimos anos a educação a distância também tenha mudado, pode-se dizer que o estágio da educação dos anos 80 veio com a evolução da informática e programas flexíveis de educação assistida por computador que fizeram com que esse método se sedimentasse em escala global. Um momento posterior é aquele em que começamos a trabalhar nos campi virtuais, algo que a princípio não existia (LÉVY, 1999). Enquanto todos estes desenvolvimentos não podem ser datados com precisão, é bem verdade que, neste momento, tudo pode ocorrer se for provado que o sistema EaD que faz uso de todas as ferramentas tecnológicas que a modernidade colocou à disposição dos estudantes.

Entre as décadas de 1980 e 1990, a EAD progrediu, principalmente em projetos relacionados à informática e a idiomas estrangeiros, graças ao desenvolvimento do ensino em informática, o vídeo e a fita K-7. Nesse período, estamos presenciando a consolidação do sistema de comunicação e transporte, essencial para a EAD, porque o Brasil é um país cujas dimensões são agigantadas em territorialidade. Mas para a maior parte do XX, o Brasil não possuiu qualquer regulação e pro-

cedimento de acreditação pública no campo da EAD. Essa situação tem duas consequências que dificultam o desenvolvimento desse tipo de educação. A primeira é que os alunos não têm certeza de ver o aprendizado à distância reconhecido; a segunda é que as instituições privadas não são incentivadas a intervir nesse mercado sem um marco legal. Os materiais eram enviados por correio e caracterizaram-se como comportamentalistas. O feedback era feito através da avaliação escrita feita pelo aluno e corrigida pelo professor.

Se o sonho determinista tradicional permanece, no entanto, as tecnologias mudaram amplamente sua natureza. Por um lado, as tecnologias de informação e comunicação que conhecemos hoje são radicalmente diferentes de suas antecessoras, na medida em que estão se tornando "mercadorias", tecnologias do consumo cotidiano presentes em todas as atividades humanas profissionais ou recreativas (LÉVY, 1999). Este não foi o caso do cinema, rádio, televisão ou dos primeiros computadores, independentemente do seu impacto na sociedade. Por outro lado, além de sua onipresença, essas tecnologias também se distinguem das anteriores que muitas vezes impunham um modelo de uso. Tecnologias de controle pessoal de informação, fazem o controle para o professor, dando-lhe cada vez mais a capacidade, por meio da unificação digital e facilidade de redes de acesso, adaptar os recursos a especificidade de qualquer situação educacional e estratégica. E, não menos importante é, para escolher a evoluir no seu próprio ritmo. Neste contexto, o que dizer dessa revolução escolar anunciada?

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A educação a distância de seu advento aos dias atuais passou por diferentes períodos históricos, está ganhando posição e se destacando na sociedade moderna. Indubitavelmente será o sistema de ensino do século XXI nos países desenvolvidos e emergentes. Os altos déficits públicos na maioria dos casos exigem cortes nos investimentos e redução dos gastos, o que implica em cortes de pessoal e material, enquanto a população continua crescendo, principalmente em países emergentes. A educação a distância é considerada uma forma de atender a uma demanda cada vez maior da população que busca o ensino básico, superior e profissional, além de cursos de atualização.

“[...] as tecnologias de comunicação e informação atuais oferecem meios facilitadores, mas, de forma isolada, não garantem em absoluto novas formas de ensinar, pensar e conviver. O que se tem agora é a oportunidade de desenvolver um ambiente com a possibilidade técnica de entrelaçar a cultura, a prática social, saberes, a prática pedagógica, a ciência, expressando-se por diferentes linguagens, na tentativa de produzir novos sentidos e, em consequência, uma nova paisagem educativa.” (NAJMANOVICH, 2001 p. 44)

Por outro lado, há uma preocupação generalizada com o futuro do Estado, ou seja, a impossibilidade de atender a serviços sociais essenciais: educação, saúde, segurança, previdência etc., essenciais para a população (LÉVY, 1999). Desse modo, através do uso das tecnologias, os governos vem procurando maneiras de atender às necessidades básicas das pessoas, ao mesmo tempo em que buscam métodos para obter soluções aos crescentes desafios. Nesse mundo em que as mudanças são cada vez mais velozes e apresentam complexidades e contradições, além do aspecto econômico, é necessário considerar que uma parcela significativa da população mundial está

desempregada e carece urgentemente de atualização a fim de se lançar ao mercado de trabalho, ou então alguma atualização para reinserção nele. As constantes atualizações são necessárias em quase todas as do conhecimento e requer recursos humanos criativos, atualizado nas mais recentes tecnologias.

Atualmente, principalmente em países emergentes, a educação convencional não consegue atender quantitativa e qualitativamente. Por exemplo, no Brasil, o sistema convencional de educação exclui um número cada vez maior de indivíduos, pois apresenta uma metodologia de ensino arcaica, conteúdo desatualizado e professores mal preparados e remunerados. A educação convencional visa fornecer educação básica e superior a jovens e adultos para o mundo do trabalho. Cada dia mais vemos que esse mundo do trabalho não existe mais e que não tem perspectiva imediata de crescimento. Há quase unanimidade entre os estudantes quanto ao tipo de ensino ministrado pelos agentes convencionais de conteúdo, teórico, abstrato, elitista, desarticulado e que não coincide com a realidade.

Por esses motivos é viável investir recursos escassos na educação tradicional, ou devemos tentar corrigir essa forma caótica de ensino? Outro aspecto importante que deve ser analisado é que a educação a distância pode servir para complementar a educação convencional sem causar competição numa ação mútua cumprindo o compromisso de formação e promoção de novas leituras de mundo, modos de pensar e encarar a vida. A complementaridade beneficiará ambos os sistemas de ensino, além de oferecer ao aluno a possibilidade de escolher.

A educação a distância vem provando ser um complemento exemplar para o ensino em sala de aula, uma vez que permite levar a educação às mais diversas regiões – inclusive aquelas que se viram privadas do sistema de ensino – que de outra forma não teria sido possível seu alcance.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A educação a distância é oficialmente nascida no Brasil com a Lei 9.394 de dezembro de 1996, durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta lei estabelece novas diretrizes dentro da educação nacional e reconhece, regula e apoia a EAD. Anteriormente, não houve regulação ou garantia de qualidade por parte do estado, mas já havia muitas conquistas através do aprendizado por correspondência. E isto, paradoxalmente, por iniciativa de organizações dependentes do Estado (CASTANHO, 2012).

Tratando-se de uma modalidade de educação, na qual as definições referentes à função docente ainda caminham no sentido de construir elementos que deem características, alguns pontos são relevantes nesse sentido, pois as principais disposições que tratam da EaD no âmbito legal representam um marco da expansão educacional apresentada no artigo 80 da LDB (Lei 9.394 de 1996), cujas disposições no caput indicam que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

“§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.” (DECRETO Nº - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017)

O distanciamento notado entre professores e alunos, a comunicação por meio do uso da mídia, representam inovações que vieram no bojo da EaD constituindo um desafio apresentado às instituições de ensino. Isso porque exigem investimentos nas áreas da tecnologia e infraestrutura avançada para viabilizar a mediação enquanto altera a cultura de professores e alunos que por meio de um modelo pedagógico presencial tem as bases fundamentais desconstruídas em parte, caracterizando por meio da ausência dos entes num mesmo tempo e espaço a lacuna da atualização deficitária (CASTANHO, 2012).

É necessário perceber que a educação a distância propõe um desenvolvimento pautado na articulação das atividades pedagógicas as quais buscam desenvolver aspectos significativos, psicomotores, cognitivos e afetivos dos educandos. Para tanto, se utiliza de métodos de comunicação não adjacentes, que podem servir de impeditivos ao tempo e espaço que se encontram os protagonistas do processo, esse motivo cria uma favorável zona de interesse aos alunos adultos compromissados com o mercado de trabalho. É importante apresentar um referencial teórico didático na EaD, pois sua teoria se apresentando enquanto um método de prática guiada faz com que o sistema a distância implique na capacidade do aluno estudar por si mesmo, ao mesmo tempo que mostra a ele que não está só, pois dessa maneira propor-se-ão meios de interação entre instrutores, organização de apoio e instituição criando um diálogo de mão dupla.

“Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o caput deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para educação a distância ofertante do curso quanto a:

I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;

II - corpo docente;

III - tutores;

IV - material didático; e

V - expedição das titulações conferidas.” (DECRETO Nº - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017)

O Ministério da Educação (MEC) criou uma estrutura administrativa da EAD, onde por meio de uma secretaria, específica para Educação a Distância desenvolve manuais de avaliação e regras para o credenciamento de Instituições, autorizações e reconhecimentos dos cursos, essas prerrogativas têm feito com que seja possível que a educação a distância trilhe um desenvolvimento em concomitante à Educação Presencial. Contudo, existe a perspectiva da confluência de ambas modalidades, contando com um fator comum as duas, ou seja, a necessidade das novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC's) para o bom desenvolvimento das atividades educativas. Desse modo, viabiliza-se mais a transposição de barreiras em criar instrumentos de gestão e admi-

nistração do sistema de ensino que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino ofertado, assim como, a estrutura justa da EaD de acordo com a realidade educacional brasileira (CASTANHO, 2012).

Acreditamos que essa modalidade de ensino tende a ganhar mais campo na medida em que o desenvolvimento tecnológico vai ganhando espaço em territórios onde outrora fora insipiente, as áreas do conhecimento buscam cada vez mais atualização das plataformas digitais e conteúdo que estimulem o potencial criativo dos alunos. Por outro lado, existe a crítica por parte dos professores – em muitos casos os mais tradicionalistas – que veem na EaD uma forma de pasteurização conceitual e precarização da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos no presente trabalho desenvolver uma reflexão acerca do desenvolvimento da EaD desde suas fundações até os dias atuais. A Educação a Distância vem ganhando cada vez mais espaço no mundo moderno e propiciando novas formas de aprendizagem significativas e democratizantes.

Desde o surgimento por meio de cartas a EaD busca diminuir barreiras e criar pontes, diminuir as distâncias entre quem busca formação e as instituições formadoras. A EaD foi uma proposta que revolucionou o campo educativo porque proporcionou quebras de paradigmas presentes no tradicionalismo da sala de aula e da educação enquanto privilégio de alguns grupos sociais citadinos, que deixava – por exemplo – camponeses distantes do processo, isso levou à resistência dos setores profissionais mais conservadores.

Em seu processo histórico fizemos alguns recortes com relação a gênese e aos momentos de fundamentação do sistema de EaD. Acreditamos que para que essa modalidade venha se fortalecer faz-se mister a participação dos Estados propondo leis que estimulem sua participação, bem como estimulem, valorizem e atualizem professores para sua continuidade no sistema de ensino.

Dentre as características da educação a distância, destacam-se algumas que dão identidade, como o papel do aluno, a flexibilidade, o uso de recursos tecnológicos, a função dos recursos educacionais e a separação entre alunos e professores. Algumas dessas propriedades podem ser vantajosas para os estudantes e outras desfavoráveis, já que muito disso depende das circunstâncias e do perfil do aluno, da instituição e das necessidades referentes a formação que se busca. Enquanto para alguns, autonomia significa a oportunidade de tomar suas próprias decisões e ter controle sobre o processo educacional, para outros pode ser uma dificuldade na medida em que eles não dispõem de disciplina ou controle para assumir o seu processo formativo, mesmo assim, ainda há muitos aspectos que carecem ser avaliados.

Por fim, a educação a distância enfrenta resistência desde a sua criação, muitos questionam sua efetividade no que tange formar profissionais competentes, tem seus defensores e seus críticos, no entanto, é mantido, cresceu e se fortalece no curso de aproximadamente duzentos anos. Atualmente, milhões de pessoas estudam à distância e muitos tantos outros milhões estudaram e

colheram os frutos desse processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **DECRETO No - 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de maio de 2017

CASTANHO, Sandra Maria. **A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.** VXIII Semana de História UEM. Maringá, 2012.

Ceará, Assembleia Legislativa. Universidade do Parlamento Cearense. **A TAQUIGRAFIA E SEUS FUNDAMENTOS.** INESP: Fortaleza, 2012.

EDITH. (Org.). **Educação à Distância: temas para o Debate de uma Nova Agenda Educativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GONÇALVES, Consuelo T. **Quem tem medo do Ensino à Distância.** Revista Educação à Distância, n. 7-8, 1996, INED/IBASE.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 212p.

_____. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000. 264p.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, A. S. **Didática e design instrucional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

OLIVEIRA, Agnaldo de. **Formação continuada de professores de matemática a distância: estar junto virtual e habitar ambientes virtuais de aprendizagem**. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2012.

SEABRA, Carlos, **Uma nova educação para uma nova era**. In: “**A Revolução Tecnológica e os Novos Paradigmas da Sociedade**”, Edição IPSO e Oficina de Livros, São Paulo/Belo Horizonte, 1994.

PORQUE O PROBLEMA MATEMÁTICO É UM PROBLEMA PARA AS CRIANÇAS?

BEATRIZ BORGES DE OLIVEIRA ARAUJO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção (2018); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade UNIFAI Centro Universitário Assunção (2014); Professora de Educação Infantil - no CEI Vereador Cantídio Nogueira Sampaio.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como a aprendizagem do ensino da matemática, em específico, dos problemas matemáticos pode deixar de ser um fator de preocupação para as crianças. Além disso, compreender como se dá a construção dos números pela criança, analisar a relação do desenvolvimento do raciocínio lógico com a aprendizagem matemática. Tendo em vista que essas duas relações são indissociáveis para que a criança tenha uma aprendizagem matemática consciente. Além disso, serão apresentadas algumas sugestões de como o professor pode realizar um ensino dos problemas matemáticos como uma proposta para o pensar, para que este ocorra de forma construtiva, esclarecedora e satisfatória.

PALAVRAS-CHAVE: Problemas matemáticos; Raciocínio lógico; Números.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem matemática é vista como um grande desafio, em especial os problemas matemáticos, tanto para o professor, quanto para o aluno tornando assim um trabalho árduo e cansativo para ambas as partes. Desta forma instala-se uma grande indagação: como e qual tipo de atividade deve-se proporcionar às crianças para que tenham uma aprendizagem prazerosa e significativa. É necessário saber se o que se ensina é o que a criança está pronta para aprender, tendo este pensamento como princípio, o professor pode evitar que: a criança só decore e não compreenda o processo lógico; que ela veja os problemas matemáticos como um mistério incapaz de desvendá-lo. Mais importante ainda é ensinar o apropriado para a criança de acordo com seu estágio de desenvolvimento cognitivo, a fim de que não seja algo sem sentido.

O tema do presente estudo irá analisar os aspectos do ensino da Matemática, em específico, dos problemas matemáticos, como proposta para o pensar. A visão que se tem em relação a este ensino acabou tornando-o um dos responsáveis pela tensão que rodeia as questões de sua

aprendizagem na escola, antes mesmo que as crianças tenham de fato contato com o ensino dos problemas matemáticos, este já vem carregado de expectativas amedrontadas, muitas vezes, incitadas pelos próprios pais.

Contudo, uma nova visão trazida pela autora Luzia Faraco, que apresenta um aperfeiçoamento para a compreensão dos problemas matemáticos, retirando toda a tensão instalada e focando numa forma concretamente esclarecedora, proporcionando um ensino satisfatório. Nesta perspectiva mais dinâmica sobre o ensino e a compreensão dos problemas matemáticos é que se observa um interesse por parte dos professores e demais preocupado com um bom ensino e com a aprendizagem dos problemas matemáticos.

O presente estudo justifica-se na escassez da aplicação por um ensino da matemática que valorize o desenvolvimento do raciocínio lógico. Este estudo verifica a existência de um ensino dos problemas matemáticos como proposta para o pensar; verifica também o perfil de profissionais da área que trabalhe para a aprendizagem de fato, visando a compreensão, a significação e que respeite a fase de desenvolvimento cognitivo de cada criança.

O objetivo deste estudo é conceituar os problemas matemáticos, compreender como se dá o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças; explicar sobre as formas equivocadas em que se aplica o ensino dos problemas matemáticos; é convidar os professores para a importância de se atentar por um ensino inovador e comprometedor com um ensino-aprendizagem dinâmico e compreensível sem grandes custos, com reaproveitamento de materiais recicláveis, proporcionando desta forma um ensino interdisciplinar.

A metodologia adotada é um levantamento bibliográfico, feito por leituras, com foco no livro da autora Luzia Faraco Ramos.

CONCEITO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Piaget (1975), psicólogo suíço, pesquisou como o indivíduo desenvolve sua inteligência, ele constatou que o conhecimento lógico-matemático é resultado de várias intervenções do sujeito com o meio físico e social, em que ao longo do tempo por meio de processos de equilibração e adaptação contínua, o indivíduo o adquire.

Diz ainda que a criança de dois a seis anos de idade encontra-se em uma fase de desenvolvimento em que ela é capaz de fazer operações e transformações no concreto com objetos, porque seu conhecimento ainda não está preparado para ações abstratas, é a fase pré – operatória. Subsequente a esta fase a criança começa a ter capacidade para realizar ações abstratas, mas antes se faz necessário um encadeamento de ações concretas.

O número é parte fundamental nos problemas matemáticos. Existem os números cardinais, estes são usados para dar ideia de quantidade, exemplo: o Brasil tem 5 títulos mundiais de futebol; existem os números ordinais que são usados para dar ideia de lugar ou ordem, exemplo: Usain Bolt chegou em primeiro lugar na competição de corrida; há ainda os números usados como códigos,

exemplo: números de telefone, senhas, placas de veículos, entre outros.

As crianças começam a se familiarizar desde pequenas com os números, seja com professores, pais, colegas, nas músicas infantis, nas brincadeiras, nos desenhos animados da televisão e agora na era digital com os jogos de vídeos games e computadores, tudo isso servirá de ajuda para o seu processo de desenvolvimento lógico-matemático. Ao longo de seu desenvolvimento a criança vai adquirindo a compreensão do que é o número e o que de fato ele representa, isso acontece a partir dos seis anos de idade. Por esta razão a criança precisa ser estimulada durante seu amadurecimento cognitivo à compreender a construção do número.

Quando a criança de três ou quatro anos de idade conta até dez ela está apenas mostrando sua capacidade de decorar músicas, assim como tantas outras que ela aprende, pois, se lhe pedir que pegue dez objetos qualquer, certamente terá dificuldade para quantificar este número, isso acontece porque nessa faixa etária a criança ainda não compreendeu como se dá a construção do número. Ela só será capaz de quantificar este número quando conseguir diferenciar o que é os números cardinais e os números ordinais.

Para compreender os números cardinais, é necessário estimular a criança a classificar objetos, a agrupá-los escolhendo uma característica comum, exemplo: separar os apontadores de lápis da sala por cor e contar quantos há de cada cor, assim ela terá mais facilidade para entender os números cardinais e para que servem. Para compreender os números ordinais, é necessário estimular a criança a seriar, a colocar um objeto em seu lugar, seguindo uma ordem, exemplo: dispor os apontadores em uma fileira do menor para o maior, assim terá mais facilidade para compreender aos poucos o que são os números ordinais e para que servem.

Após compreender a construção do número, a criança passa a ter também um pensamento reversível, que a torna capaz de realizar ações, de desfazê-la e refazer novamente. A reversibilidade é a capacidade de transformar refazendo uma ação e considerar todos os feitos, o estado inicial, sua transformação e o estado final.

Ramos (2009), trata dos problemas matemáticos como uma situação cotidiana a que se deve resolver, não como um problema em si, é uma situação que requer uma lógica que envolve números e que representadas em situações concretas ou abstratas seguido de um raciocínio lógico é possível de chegar a uma solução.

Segundo Ramos (2009), a criança aprende e desenvolve o raciocínio lógico por meio de brincadeiras que a leve a pensar, refletir sobre situações dinâmicas e simples encontradas em seu dia a dia.

Um passo importante para resolver os problemas matemáticos, é justamente, não chamá-los assim. Para Faraco o problema matemático é um fato que precisa ser analisado, que envolve cálculos e que é sempre possível de ser solucionado, portanto, seria muito bom que todos pudessem chamá-los de outros nomes, algumas de suas sugestões são: situações ou histórias matemáticas.

É recomendado apresentar os problemas matemáticos apenas quando a criança tiver mais ou menos uns seis anos de idade, pois, a partir desta faixa etária ela compreenderá a construção

do número, e estes problemas devem priorizar por situações que contenham adição e subtração.

O foco aqui será nas situações matemáticas de adição e subtração porque elas devem ser as primeiras a serem apresentadas às crianças, porém, é válido lembrar que a aprendizagem dos problemas matemáticos que tenham qualquer tipo de operação, deve ter como princípio a compreensão de todo o processo.

É muito importante e necessário que a criança participe das histórias matemáticas, que ela veja sua criação, que crie, que tenha contato visual e tátil nesta criação. Para que fique mais claro, darei aqui um exemplo: dê a ela um desenho e 2 lápis de cor para ela colorir, em seguida, diga que acha pouco para que o desenho fique bem colorido, então dê mais 3 lápis de cor e pergunte quantos lápis ela tem agora?

Este caminho certamente levará a criança aos poucos a compreender e interpretar melhor as situações simples e as complexas que virão futuramente.

A criança conseguirá realizar de fato uma somatória quando ela considera uma quantidade que já existe, adiciona uma nova quantidade e consegue chegar à quantidade final, sem a necessidade de voltar à quantidade existente no início e contar uma por uma, desta forma ela terá resolvido um problema matemático.

Nos problemas matemáticas de adição, podemos encontrar duas formas diferenciadas para solucionarmos são elas: a ação de acrescentar: nela encontramos três estágios: um existente, o outro é o que se transforma e o último que é o estágio final, por exemplo: na sala há 10 crianças, chegaram 5, quantas ficaram ao todo é o resultado final, percebe-se que é uma situação simples, fácil de entender; há a ação de reunir: nesta precisa-se mais atenção, necessita de habilidades que na ação de acrescentar não precisa, pois, as informações já aparecem, o que se faz necessário é um reagrupamento destas informações, por exemplo: na sala há oito meninos e doze meninas, quantas meninas há ao todo, percebe-se que não houve nenhum dado acrescentado já estava tudo ali. As duas ações de acrescentar e reunir são formas de adicionar com interpretações diferentes.

Em situações que envolvem subtração pode e deve ser usado o mesmo procedimento, levar a criança a construir a situação, ou construir junto com ela, darei um exemplo: coloque em cima de uma mesa oito apontadores, peça para ela contar, em seguida, recolha cinco destes apontadores, pergunte a criança, quantos apontadores restam agora?

Nas operações de subtração podemos encontrar três formas diferenciadas para sua resolução, uma é a situação de retirar: onde se tem uma quantidade, retira-se parte dela e encontra a que fica, que estará em menor quantidade, exemplo: Ana tem 5 balas, comeu 2 e só restaram 3. Há a situação de completar, nela se tem uma quantidade, parte dela tem uma característica comum, precisa encontrar a outra parte para chegar ao total, exemplo: Thaís tem 12 figurinhas, 8 são do Carrossel, quantos são das Chiquititas? Há ainda a situação de comparar: nela se tem duas quantidades que precisam ser comparadas para encontrar a diferença entre ambas, exemplo: Thaís tem 12 figuras e Nathalie tem 15, quantas figuras Nathalie tem a mais?

Existem algumas atribuições dadas às situações matemáticas, dentre elas há a: simples é

a que oferece somente dados numéricos necessários e que obrigatoriamente serão usadas para chegar a sua resolução; há a situação-problema complexa nela se faz necessárias duas operações matemáticas, a primeira para encontrar um dado necessário, em seguida, uma segunda operação e assim chegar ao resultado final; há a situação-problema com informações desnecessárias aos cálculos nelas há um excesso de números, portanto é preciso distinguir os que serão usados nas operações; há a que ao contrário desta anterior a situação que falta informação, esta vem com um enunciado que não contém o essencial para fazer nenhum tipo de operação, podendo deixá-lo sem solução; há ainda a situação-problema heurísticos, estes não necessitam de cálculos, se resolve com um bom raciocínio lógico e estratégias bem estruturadas do pensamento.

A ênfase no ensino dos problemas matemáticos deve ser dada à forma com a qual se pode chegar aos cálculos e por fim solucioná-los, pois, assim, será possível que a criança entenda e desenvolva seu raciocínio lógico, levando-a à resolver qualquer tipo de problema matemático do mais simples ao mais complexo, é necessário levar a criança a refletir nas ações realizadas de fazer, desfazer e fazer novamente chegando ao final esperado e de forma satisfatória.

O problema matemático nada mais é do que situações que precisam ser analisadas, que contém números, que podem ser adicionadas, retiradas, multiplicadas ou divididas.

Se o foco do ensino for só na aprendizagem de cálculos, sem refletir nas ações que o levaram até a ele, será perdido a oportunidade de compreender o que são e para que servem os problemas matemáticos.

Uma boa aprendizagem deve também ser focada no desenvolvimento do raciocínio lógico, pois, ele é parte fundamental na compreensão dos problemas matemáticos.

O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NAS CRIANÇAS

O raciocínio lógico se faz necessário em todas as ciências do conhecimento, e no ensino da matemática não diferente, ela é indispensável na aprendizagem matemática, não há matemática sem raciocínio lógico.

Pensar logicamente faz com que uma conclusão seja validada, devido ao processamento de argumentos lógicos, ou seja, à comprovação de sua veracidade.

É pela lógica que se pode verificar se um raciocínio está certo ou errado.

Raciocinar é usar informações já comprovadas e por meio delas, chegar a um conhecimento novo, usando a lógica para que este tenha autenticidade.

Lógica é a forma pela qual se estrutura o pensamento para raciocinar.

Por esta razão é que o raciocínio lógico deve permear necessariamente a aprendizagem matemática e dos problemas matemáticos, pois, a matemática é uma elaboração de formulações cognitivas, logicamente comprovadas.

A criança desde seu nascimento até sua vida adulta passa por um crescimento e desenvolvimento contínuo. Falarei aqui de duas etapas do desenvolvimento estudadas por Piaget.

Ao nascer a criança não traz consigo conhecimentos que lhe garantem sua sobrevivência, seu desenvolvimento dependerá de sua experiência com o meio e de seus reflexos para com este.

Nesta fase de zero a dois anos de idade a criança encontra-se no que Piaget denominou de período sensório-motor, isto quer dizer que a criança é puramente intuitiva, age e desenvolve por meio de seus sentidos e de ações no meio em que vive.

Após este período a criança passa pelo período pré-operatório que vai dos dois ao seis anos, isto significa que ela já consegue agir numa determinada situação buscando experiências guardadas em sua mente, agora não há necessidade tátil, ou seja, de manuseio. É um conflito que a criança vive, porque ela tem que aprender na prática o que já sabe na mente, porém, agora é preciso executar concretamente, podemos considerar que é uma reaprendizagem, por isso, leva alguns anos para que isso aconteça por completo.

A criança passa a usar o recurso da experiência já vividas acumuladas em sua memória para agir em novos conhecimentos.

Porém nesta fase ela ainda não adquiriu o pensamento reversível, ou seja, sua forma de pensar e raciocinar ainda não são lógicos, ela age de acordo com as representações contidas na mente, não considera as transformações que ocorrem no meio, em suas ações ou nas ações de outrem.

O pensamento reversível como já vimos anteriormente, dá a criança a possibilidade de fazer experimentações, usando a habilidade de fazer, desfazer, considerando as modificações que acontece entre dois estágios: o inicial e o final, como nesta fase até os seis anos a criança ainda não o tem, ela associa o fato de acordo com a prática vivenciada por si própria. Ela não usa a lógica para tirar suas conclusões, é realmente o que os adultos chamam de pensamento infantil.

E é ao longo de sua vida que a criança passa de um estágio de desenvolvimento cognitivo para o outro, conforme as estimulações que lhe é oferecida e precisa ser estimulada passando por experiências, onde possa observar, testar, fazer relações mentais e táteis para que percebam a ligação entre algo real, imaginário e lógico, pois, é disto que a criança precisa para pensar logicamente quando estiver adulta, de experiências vivenciadas e experimentadas por ela mesma.

A partir dos sete anos de idade a criança começa a adquirir tal pensamento reversível, um pensamento mais estruturado, a criança começa a apresentar um equilíbrio em suas constatações, consegue fazer argumentos simples diante dos fatos, argumentos lógicos, porém, a lógica aqui referida ainda não é a de grandes constatações, aquela que o indivíduo é capaz de fazer experimentos cientificamente certos e comprovados, está só os adultos têm e seu desenvolvimento só começa a partir dos doze anos de idade.

No ensino da matemática o raciocínio lógico é tão necessário porque é nele que se firma a ideia de que a criança precisa criar conhecimentos por meio de suas ações, gerando assim uma reflexão sobre esta ação e adquirindo experiência para futuramente gerar novos conhecimentos, inventando, testando, descobrindo novas formas de agir, construindo seu próprio conhecimento.

Desenvolver o raciocínio lógico não é fazer e repetir ações para chegar a um determinado estágio de consciência, é muito, além disso, é proporcionar a criança ações que incentivem a ter atitudes diante dos fatos, a fazer relações entre o que se vê e o que se sabe, inventando, criando, reinventando para chegar, à medida, em que vai realizando suas hipóteses a um saber próprio, construindo e refletido por si mesmo.

É desta forma que o ensino da matemática se relaciona prontamente com o raciocínio lógico, pois, a criança precisa gerar seus conhecimentos aos poucos de forma reflexiva, aprimorando suas ações, para quando chegar na escola e se deparar com os problemas matemáticos saber como direcioná-los a uma resolução dinâmica, desafiadora e acima de tudo realizável.

O ensino da matemática é representado por signos, sinais, operações isto é fato, todos nós sabemos. Quando a criança constrói seus conhecimentos com autonomia e espontaneidade, ela perceberá facilmente a necessidade de registrar este conhecimento, fazendo assim, a sistematização exigida pela escola. Se o ensino for desafiador, a criança se sentirá motivada a buscar novos conceitos, novos entendimentos, isso fará também com que ele aprenda a ter novas relações com os amigos, professores, alcançando novas relações com o saber e com o mundo em geral, é assim que a criança cresce, desenvolve, cria, constrói, realiza, aprende a tomar decisões de forma reflexiva e construtiva.

É por aplicar um ensino contrário a este que a escola encontra grandes dificuldades no ensino dos problemas matemáticos.

OS ERROS E OS EQUÍVOCOS NO ENSINO DOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS

O que mais se encontra na escola em relação ao ensino dos problemas matemáticos é um foco exagerado na formação de continhas, é fazer com que o aluno entenda se a conta é de adição ou de subtração, isto acontece, porque por muito tempo acreditou-se que a criança só aprendia a responder problemas matemáticos por meio de continhas e até hoje infelizmente é assim que se encontra a aprendizagem matemática.

A escola também muitas vezes não conhece a forma com a qual a criança compreende a construção, a relação que ela faz entre eles, a compreensão do sistema decimal, fazendo assim com que o ensino seja direcionado à formação e resolução de continhas, à ampliação dos conceitos de unidades e dezenas. Isso faz com que a criança hoje inserida aos seis anos de idade no ensino fundamental seja deparada muito cedo ao convencionalismo da matemática e da escola, sem antes ter construído as relações que a matemática tem com o mundo e com o meio em que vive.

Este ensino não se compromete com a ação reflexiva da criança, não considera seus conhecimentos prévios, não preza a construção espontânea da criança, se preocupa só com as atividades repetitivas, mecanicamente aplicadas a fim de que entrem na cabeça das crianças o conceito que se pretende ensinar.

A consequência deste ensino estende por toda a vida escolar das crianças, ao encontrar

um problema da matemática ela quer saber primeiramente se é de mais ou de menos, procura nas entre linhas dos enunciados, onde está a dica, se é de somar ou subtrair, pois, ela foi treinada para isso, para montar continhas e resolvê-las, sem nenhum tipo de contextualização, nem ligação com a realidade da criança.

Nesta perspectiva de ensino onde a preocupação é transmitir cópias de exercícios, é treinar fórmulas e repeti-las, onde a criança aprende a fazer, mas não compreende e não reflete sobre sua ação, é que a criança que aprende a só fazer, quando tem um prática contínua, após, ela sair da escola ela esquece como aplicá-la, ora, exigiram dela dentro da escola, agora ao sair de lá, sem preocupação de executá-las, não há outra saída iminente se não esquecer como faz.

A partir daí também se instala outra dificuldade, pois, como a criança só aprendeu a fazer contas, ao ler os problemas matemáticos eles não trazem explícitos sinais de operações de mais, nem de menos e agora o que fazer para esta criança entender, como fazer com que a criança interprete e resolva, é onde começa o grande problema.

Além disso, o mais comum é encontrar nas escolas um ensino matemático que não se articula com outras áreas do conhecimento. A matemática não pode, não deve ser um ensino isolado, ela se faz necessária em todas as outras áreas do conhecimento, a matemática está em todo lugar, no dia a dia das pessoas, aos acordar, a se programar para as tarefas diárias, ao contar o dinheiro para ir ao supermercado, ao contar as figurinhas que faltam para completar um álbum de figuras e assim por diante.

Outro fator agravante é que ao chegar à escola a criança ao chegar à escola é bombardeada com um ensino da língua portuguesa, pois, ela precisa ser alfabetizada imediatamente, precisa aprender a ler e a escrever e assim ser inserida no mundo letrado e consequentemente à todas as outras áreas do conhecimento.

Com este intuito o ensino matemático acaba sendo adiado para os anos seguintes, não que não seja, mas deixa-se sua inserção maior para os anos que virão posteriormente, o que é um grande equívoco, pois, ao ensinar a escrita, a grafia das letras, a ordem das letras, a quantidade de letras para se escrever uma ou outra palavra, a grafia correta dos desenhos das letras, ao comparar palavras que se iniciam da mesma forma, mas que podem terminar e ter sentidos diferentes, todas essas percepções são diretamente relacionadas à lógica matemática.

Sendo assim, a escola não precisa desta separação, desta individualização é possível trabalhar o ensino matemático, concomitantemente com todas as outras áreas do conhecimento, inclusive da língua portuguesa.

O PAPEL DO PROFESSOR PARA UM ENSINO DOS PROBLEMAS MATEMÁTICOS COMO PROPOSTA PARA O PENSAR

A matemática é uma linguagem que envolve números, cálculos, reflexão, raciocínio, lógica, quantidades, não deve ser vista como um impasse na vida nem dos adultos nem das crianças, pelo

contrário, ela pode e deve tornar-se um aliado fundamental para que se resolva as questões do dia a dia, portanto, não é um problema, e sim uma estratégia muito funcional e de grande valia para se chegar a uma solução.

Partindo deste ponto de vista o professor deve inserir a criança no mundo do ensino matemático de forma natural que faça sentido para a criança, considerando seus conhecimentos que ela já tem, levando-a à construir seus saberes de forma construtiva e prazerosa, para que no futuro ela não esqueça como se deu a construção deste saber e assim tornar-se capaz de resolver em qualquer momento da vida, sem deixar de esquecer porque não o pratica.

O professor deve apresentar os problemas matemáticos em primeiro lugar não como um problema, ela pode como vimos algumas sugestões, mudar o nome para histórias, situações, entre outros.

Deve levar a criança a refletir diante das ações que ela realiza, afinal de contas, ninguém em vida adulta realiza contas sem sentido, é sempre para resolver uma questão financeira, profissional, corriqueiras. A criança também não precisa realizar contas sem sentido, pois, nessa percepção pode-se tirar a impressão amedrontada que elas têm sobre os problemas matemáticos.

As crianças facilmente são atraídas por desafios, porque são naturalmente curiosas, querem sempre aprender, estão sempre aptas ao novo, é neste gancho que o professor deve se apegar e proporcionar a elas um aprendizado criativo que envolva jogos, brincadeiras, gincanas e dentro disso, ao observar sua atuação, deve estimular o processo de evolução, compreensão, sem muita preocupação com o registro, este vem no final, após a criança compreender a construção do conhecimento em questão.

O papel do professor deve o de incansavelmente estimular a criança no entendimento construtivo do mesmo.

O professor pode em suas atividades fazer brincadeiras, jogos, explicando-os de forma simples e objetiva, respeitando o estágio de desenvolvimento da criança, usando para isso: bonecas, carrinhos que elas podem trazer de casa, álbuns de figurinhas, tampinhas de garrafas, potes de danone, de iogurte, caixas de tamanhos variados, sapato, cremes, perfumes e muitos outros, que muitas vezes são jogados no lixo podem ser neste aprendizado de grande utilidade e com isso contribuir para a preservação do meio ambiente

O professor pode estimular a compreensão dos números cardinais coma bonecas e carrinhos, pedindo às crianças que as organize em uma mesa da menor para a maior, e em seguida descobrir a quantidade de bonecas, da mesma forma fazer com os carrinhos, seriando em seu devido lugar de acordo com o pré-requisito: ordem crescente. Seriar faz com que a criança compreenda como se dá a construção dos números ordinais.

Pode também estimular a classificar objeto, separando-os por semelhança, por exemplo: agrupar os carrinhos de mesma cor ou de mesmo tamanho, as bonecas com cabelos, as sem cabelo, as de cor igual. Classificar faz com que a criança compreenda como se dá a construção dos números cardinais.

As caixas podem ser usadas para estimular os conceitos de grandezas: à medida que as crianças manuseiam, testando o que cabe, o que não cabe dentro de uma caixa e da outra, caixas menores dentro de caixas menores, tudo isso usando a verbalização tanto do professor, quanto da criança, enquanto realiza essas ações.

As tampinhas podem ser usadas para iniciar a sequência numérica, a criança precisa entender uma sequência para que ela perceba a ampliação dos números, assim ela compreenderá que 2 é resultado de 1 mais 1, e assim sucessivamente.

Com estes materiais e mais um pouco de criatividade o professor pode aplicar dinâmicas que envolvam multiplicação e divisão.

É importante manusear objetos, pois ao concretizar ideias a criança aprende com os erros, com as tentativas, com as descobertas, organizando e reorganizando suas hipóteses, faz relação com o que se sabe e com o que se vive, aprende a tomar decisões, troca informações com o outro e assim é desafiado a apresentar seus argumentos, desenvolvendo assim seu raciocínio lógico e aprendendo a sistematizá-los, pois, é o que a escola espera dele, desta forma as crianças aprenderão com mais facilidade, brincando, jogando e experimentando.

O professor empenhado com este ensino evitará grandes problemas futuros, a final, educar para o conhecimento é formar cidadãos conscientes, capaz de tomar decisões, de enfrentar desafios, buscando sempre saídas para vencê-los, capaz de descobrir novas relações com o próximo, contribuindo assim para seu próprio crescimento e desenvolvimento.

O professor deve ensinar para conhecer, para compreender, desta forma a criança será capaz de agir, operar, relacionar, cooperar, transformar matematicamente e até socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a matemática ainda é tratada como uma disciplina que só transmite conhecimento e que ainda só se baseia em apresentação de regras e fórmulas, sem reflexão.

A importância de compreender como se dá a construção do número pela criança, o seu estágio de desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento do raciocínio lógico, faz com que o professor tenha em mãos uma bagagem de entendimento rica e motivadora para aplicar o ensino dos problemas matemáticos de forma prazerosa tanto para ele quanto para a criança, já que, ambas fazem participam desta atividade e precisam encontrar meios para que ela de fato aconteça.

Proporcionar atividades que respeitem o estágio de desenvolvimento da criança é fundamental para que a compreensão da aprendizagem matemática aconteça. A criança traz sua contribuição positiva para isso, com sua curiosidade natural em aprender, isso favorecerá também a atuação do professor.

A criança compreende de forma concreta quando ela reflete sobre o conteúdo apresentado, por isso, o aprendizado acontece com o uso de materiais que ela tem contato, mas com a interven-

ção criativa do professor.

A reflexão, o raciocínio e a lógica devem sempre permear de forma consistente e frequente o ensino da matemática, evitando assim, um ensino cansativo, sem expectativas, para isso, o professor pode se valer de materiais recicláveis e simples que esteja ao alcance dele e das crianças, resultando num aprendizado mais significativo, e com possibilidades interdisciplinares.

O professor deve ser comprometido com o ensino que desenvolva na criança a habilidade de fazer análises, críticas sobre si e sobre o mundo ao seu redor, alcançando assim seu desenvolvimento e a compreensão não só dos problemas matemáticos, mas de sua função no cotidiano das pessoas.

REFERÊNCIAS

DANTE, Luis Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2003.

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversamos sobre números, ações e operações: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2009.

RAMOS, Luzia Faraco. **O que fazer primeiro?** 8 ed. São Paulo: ática, 1993.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos socioeconômicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIMONS, Ursula Marianne. **Blocos Lógicos:150 exercícios para flexibilizar o raciocínio**. 3 ed : Vozes, 2011.

SMOLE, Katia Cristina Stocco, MUNIZ, Cristiano Alberto. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências multiplicas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

CREUSA GONÇALVES DE SOUSA ALMEIDA

Graduação em Artes Visuais, pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Prática, Criação e Manifestação em Educação Artística, pela Faculdade Unidas de Tatuí (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Arte - na EMEF Anna Silveira Pedreira, Professora de Educação Infantil e Fundamental I - Pedagoga - na EMEI Julitta Prado Alves de Lima.



RESUMO

O tema deste trabalho é a importância do desenho infantil no desenvolvimento das crianças do Ensino Fundamental I, dentre os seus objetivos estão: estudar desde os seus primeiros anos de vida até o término do Ensino Fundamental I as fases pelas quais passa no grafismo infantil, além das suas influências e contribuições para a mesma e compreender como as ações dos adultos, em especial dos professores, podem interferir no processo de ensino e aprendizagem da criança sobre o seu traçado. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, baseado em diversos autores, os quais destaco: Sans (2009), Boneto (2010), Wallon (1975), Piaget (1999; 2008), e Vygotsky (1997).

PALAVRAS-CHAVE: Grafismo Infantil; Desenvolvimento; Desenhos Impressos ou Atividades Prontas.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo foi pesquisar e mostrar a importância do desenho infantil no desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental I, suas influências e contribuições e compreenderem os traçados infantis, sabendo como estes podem auxiliar no desenvolvimento das crianças, como as ações dos adultos, em especial a do educador, podem interferir no processo de ensino e aprendizagem da criança sobre esse representar.

Conforme Sans (2009) “esta importância se constata das próprias produções, através dos quais as crianças se expressam e se comunicam.” Assim como passam por diversas etapas do grafismo infantil, e se os adultos não souberem como orientá-los acabaram prejudicando totalmente esse desenvolvimento, como interferindo na sua criatividade e na sua autoestima. O autor ainda afirma que, o adulto ou professor deve propiciar diversos momentos de práticas de desenhar para que a criança sinta vontade de realiza-lo e tenha maiores oportunidades para desenvolver sua criatividade, podendo contribuir na sua vida profissional (adulta).

Geralmente os adultos possuem uma visão de que a criança precisa representar algo figurativo para que seja assim identificável, mostrando a falta de conhecimento sobre o grafismo infantil e de sensibilidade para interpretar suas produções. Tal visão pode levar a atitudes que podem resultar em um desinteresse ou até mesmo na desistência da prática de produzi-lo.

Um aspecto relevante para essa pesquisa foi perceber durante a mesma, que o desenho não é levado a sério por parte de muitos educadores, embora este possua um papel de suma importância no desenvolvimento da criança. Além de destacar a falta de espaço para suas produções e ainda as crianças não terem momentos e oportunidades para argumentar, sobre suas produções. As ações dos educadores, com o uso de atividades impressas para pintar, podem ter como consequência um desestímulo e a crescente frase “Não sei desenhar”.

No Primeiro momento faço uma descrição sobre o desenvolvimento infantil e a respeito da história da educação brasileira, apontando os seus benefícios e malefícios na aprendizagem das crianças. Dentre as transformações e as diversas tendências pedagógicas, também é apresentado o percurso e a implantação do ensino de Arte na Educação Básica, assunto principal desta pesquisa, o qual será apresentado e discutido no segundo momento onde apresento um estudo sobre o desenho infantil no desenvolvimento das crianças do Ensino Fundamental I, sendo apontados alguns fatores relevantes, como: as suas definições, os estudos sobre o grafismo infantil, sua relação no desenvolvimento psíquico da criança, a problemática da frase “não sei desenhar”, a sua importância no processo ensino e aprendizagem e o papel dos professores e dos adultos no desenvolvimento do traçado infantil.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, EDUCAÇÃO E ARTE

Davis e Oliveira (1994, p. 19) definem o desenvolvimento como: “[...] o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece com o ambiente físico e social, suas características...” Nesse processo compreendido dentro de uma concepção sócio construtivista o indivíduo passa pelas apropriações, formações e operações motoras e mentais, que se desenvolvem ao longo da interação da pessoa com o mundo social. A criança aprende ao interagir com o outro e quando se inicia o uso da linguagem, integra a fala ao pensamento, ou seja, passa a ter um diálogo interiorizado. A linguagem é essencial para o desenvolvimento infantil porque substitui o objeto perceptível, como também pode referir-se a algo ausente no momento. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Os autores citam duas teorias a respeito do processo de desenvolvimento: a concepção inatista e a ambientalista, antes do aparecimento do interacionismo, sendo que estes não podem ser dissociados e exercem influência mútua no desenvolvimento do indivíduo. A concepção inatista afirma que o homem já nasce pronto, e os acontecimentos após o seu nascimento não são considerados importantes para o seu desenvolvimento. Por outro lado, a concepção ambientalista destaca que o indivíduo aprende tudo com o meio, pois nasce como uma página em branco na qual irão se escrever suas aprendizagens – influencia do iluminismo (século XVIII) citado pelo pensador iluminista John Locke.

Segundo Ariés (apud MOREIRA, 2005), a criança e os adultos participavam juntos das mes-

mas atividades nas sociedades antigas. Relação esta que deixa de existir a partir do desenvolvimento da sociedade industrial na Europa Ocidental, embora atualmente ainda exista em menor número, como no caso das pequenas cidades agrícolas que são afastadas dos grandes centros urbanos, onde as manifestações expressivas da população se desenvolvem a partir do sentimento religioso e não tem uma visão do trabalho de carácter divisório.

Outro aspecto apresentado por Ariés é o sentimento de infância, que não existia nessa sociedade antiga, porque a criança mal começava a se desenvolver e logo se misturava com os adultos. Além disso, a família não tinha uma função afetiva em relação à criança. O sentimento de infância, para o autor, surge na sociedade industrial, devido aos fatores econômicos resultarem em mudanças, como: distinção de roupas, e principalmente do aparecimento da escola e do afeto nas relações entre adultos e crianças. Desse modo a criança começa a ser percebida através da sua inocência e ingenuidade, nas suas diferenças em relação aos adultos.

Com o aparecimento da ideia de infância na sociedade industrial (séc. XIX), surge a necessidade de se pensar como as crianças se tornam adultas, ou seja, como se desenvolvem e como se adaptariam ao mercado de trabalho, pois o ritmo das escolas eram reflexos desse sistema industrial, buscando assim a especialização da mão de obra.

Os estudos de Wallon (1975), Piaget (1999; 2008), e Vygotsky (1997), possibilitam uma melhor compreensão do desenvolvimento humano, em especial o desenvolvimento infantil. Para esses autores o desenvolvimento humano é definido como uma relação de interação do indivíduo com o seu entorno.

Desenvolvimento para Piaget no texto “A Psicologia da criança”, Piaget e Inhelder (1999) apresentam estudos sobre a psicologia da criança, sendo considerado o desenvolvimento humano desde o seu início até a adolescência, quando o indivíduo estará inserido na sociedade adulta. O desenvolvimento diz respeito a fatores de maturação biológica, como também a fatores que são adquiridos pelas experiências do indivíduo em sua vida social.

Piaget concebe o desenvolvimento dividindo-o em quatro períodos/estágios, que são: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2-3 a 7-8 anos), operações concretas (7-8 a 11-12 anos), operações formais e proposicionais (11-12 em diante). Para ele o período anterior à linguagem é denominado sensório-motor, no qual a inteligência se define como inteligência da ação. Esta inteligência que procede da ação em seu conjunto, se realiza através da assimilação e da acomodação dos esquemas da própria ação, ao final do período sensório-motor, surge uma função fundamental que é a função semiótica, que diz respeito a um conjunto de fatores que permitem a criança evocar a representação do objeto ou acontecimento através de um símbolo. Essa função está relacionada a algumas atividades, entre elas: imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental, as lembranças e a linguagem. O período pré-operatório é considerado como um período de organização e preparação para o estágio seguinte que é o operatório. Esse período trata-se da assimilação sistemática à ação própria, como ocorre nos jogos simbólicos e nas conservações, que preparam para a fase operatória.

Piaget (apud BOCK et al, 2008, p. 102-103) também define o período pré-operatório pelo sur-

gimento da linguagem, através da criança interagir com os outros por meio da comunicação, sendo que a linguagem resulta na aceleração do desenvolvimento do pensamento. Além de o jogo simbólico ser uma das características desse período, porque a criança transforma o real em fantasia, e após isto, o utiliza para explicar o mundo real, e por fim, busca por uma razão, ou seja, pensamento adaptado ao outro e ao real.

Segundo Piaget o período das operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) refere-se à construção lógica, ou seja, a criança estabelece relações que permitem a coordenação de pontos de vista diferentes. A criança atinge uma capacidade mental denominada operações é capaz de realizar uma ação física ou mental referente a um objetivo e reverter-la para o seu início, ela faz uma ligação entre as reações cognitivas, lúdicas, afetivas, sociais e morais, diferente do período anterior (pré-operatório), consegue libertar-se do concreto e situar o real num conjunto de transformações possíveis. Tais transformações do pensamento possibilitam a escolha de hipóteses e de raciocínio sobre proposições concretas e atuais, acontece a passagem do pensamento concreto para o formal, em que o adolescente é capaz de contestar, refletir espontaneamente e concluir sobre as hipóteses.

A adolescência (15-18 anos) diz respeito à inserção do indivíduo na sociedade adulta. A pré-adolescência proporciona uma aceleração do crescimento fisiológico e somático, em que o indivíduo deixa os valores e vai buscar novas possibilidades. (PIAGET; INHELDER, 1999).

Os autores apontam que existem alguns fatores que contribuem para a evolução mental, sendo eles: o crescimento orgânico, a maturação, o exercício e a experiência adquirida na ação sobre os objetos, interações e transmissões sociais, mecanismos internos e processo de equilíbrio. (PIAGET; INHELDER, 1999).

Desenvolvimento para Vygotsky (apud Oliveira, 1997) é um processo sócio-histórico e cultural, sendo que os sistemas simbólicos e a linguagem exercem um papel importante para o homem se comunicar e estabelecer significados sobre o mundo. De acordo com o texto Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico de Oliveira (1997), o aspecto que diferencia Vygotsky de Piaget é a fala egocêntrica que ocorre numa trajetória de dentro para fora. Enquanto para Vygotsky acontece ao contrário, ou seja, esse processo ocorre de fora para dentro. Portanto a fala egocêntrica refere-se à linguagem da criança consigo mesma, e os autores apresentam opiniões diferentes a respeito do seu surgimento no desenvolvimento da criança.

Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997) aponta a zona de desenvolvimento proximal como aspecto importante a ser considerado no desenvolvimento da criança e observado na aprendizagem escolar ou na vida cotidiana, como na intervenção pedagógica. Essa zona de desenvolvimento proximal refere-se a um domínio psicológico em constante transformação, pois o que a criança faz hoje com ajuda de um adulto, conseguirá realizar sozinha amanhã. A escola possui um papel importante na zona de desenvolvimento proximal da criança, a qual está sujeita à aprendizagem. A criança aprende na interação com as outras crianças e com o professor, essa dinâmica contribui para o desenvolvimento da própria criança. Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997, p. 56): “[...] desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento...”.

Desenvolvimento para Wallon. O texto: “Psicologia e Educação da Infância” trata do desen-

volvimento humano, que ocorre na interação de quatro campos funcionais: movimento, afetividade, inteligência e pessoa. Porque na vida psíquica da criança até o surgimento da fala, tal campo é essencial, além do autor considerar a pessoa como um todo. Ele define o desenvolvimento humano como fatores biológicos, imersos no social e se dá através de crises resultando nas aprendizagens. Para o autor o desenvolvimento pode ser compreendido por sua divisão: estágio impulsivo emocional (0 a 1 ano), estágio sensório-motor e a fase projetiva (1 a 3 anos), estágio do personalismo (a partir dos 3 anos), estágio categorial (6 aos 11 anos), estágio da puberdade e da adolescência (entre 11-12 anos).

Conforme Wallon (1975), na fase emocional a criança começa a se relacionar com o meio através das emoções, o bebê chora para chamar a atenção de um adulto por alguma necessidade: dor, fome, e etc. Enquanto na fase sensório-motora a criança passa a se movimentar e faz desde sempre assimilações, a criança junta os dados sensórios motores mais a percepção, daí em diante começa o movimento circular. Na fase projetiva, ocorrem os movimentos que são representados pelo sistema mental, como os gestos e palavras imitando os movimentos representados mentalmente.

Wallon (1975) aponta que o desenvolvimento infantil ocorre do social ao individual, sendo que o grupo exerce um papel indispensável no desenvolvimento da criança, não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da sua personalidade e para a sua própria consciência.

As teorias apresentadas por Piaget, Vygotsky e Wallon a respeito do desenvolvimento humano, demonstram que a criança é um sujeito que está em constante aprendizado, desde o seu nascimento até a sua fase adulta. Esse desenvolvimento se dá pela sua interação com o meio, através de exercícios, movimentos, assimilações, adaptações, maturações, equilibrações, construções do pensamento e surgimento da linguagem entre outros fatores que estão relacionados ao desenvolvimento humano.

Quanto ao surgimento da linguagem, podemos entender que para Piaget ela ocorre na passagem da ação para a representação, ou seja, do estágio sensório-motor, para o pré-operatório. Vygotsky, por outro lado, compreende que é a interiorização desta, ou seja, quando a criança transforma o pensamento em fala. Segundo Wallon ocorre quando esta efetua a representação do objeto. Portanto, para os autores o surgimento da linguagem ocorre, aproximadamente, a partir dos dois anos de idade.

Os estudos de Libâneo (2010) possibilitam um melhor entendimento sobre algumas tendências pedagógicas pertencentes à história da educação de nosso país. Para o autor, na história da educação temos algumas tendências pedagógicas, sendo elas a Pedagogia liberal e a Progressista. A Pedagogia liberal (tradicional, renovada progressista e não diretiva, e tecnicista), refere-se a uma concepção de ensino em que a escola buscava preparar o intelectual e moral das crianças, para estes assumirem uma posição na sociedade. O professor tinha uma postura de autoridade sobre as crianças receptivas da aprendizagem mecânica e a Pedagogia progressista (libertadora libertária e crítico-social dos conteúdos), surge com a necessidade de romper com a pedagogia tradicional. Na primeira concepção a escola deve adequar às necessidades do indivíduo com seu meio social.

Enquanto na segunda concepção a escola tem o papel de formar atitudes, se preocupando mais com os aspectos psicológicos do que os demais aspectos (sociais e pedagógicos).

Segundo Schramm (2001) em seus estudos sobre as tendências pedagógicas e a arte, a concepção pedagógica renovada, acaba com as cópias de modelos, dando ênfase para a criatividade e livre-expressão das crianças.

Schramm (2001) coloca que na década de 70 é introduzida a disciplina de Educação Artística, tornando-se obrigatória conforme a LDB 5692/71. O ensino de arte é baseado em técnicas e habilidades, conforme a concepção tecnicista, além de abrirem concursos e exigirem formação de Cursos de Licenciatura Curta para poder dar as aulas artísticas, porém os que lecionavam eram totalmente profissionais distanciados da arte e da prática pedagógica.

De acordo com Libâneo (2010) a concepção pedagógica progressista emerge da insatisfação educacional sobre a concepção pedagógica liberal predominante na época. Assim passa-se a ter uma tendência pedagógica que visa uma educação como forma de conscientizar a população. Essa tendência progressista crítico-social dos conteúdos se diferencia das outras duas tendências progressistas (libertária e libertadora) por dar ênfase no conteúdo que confronta com a realidade social.

Segundo Libâneo (2010) a escola tem como função preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, ajudando-o através da aquisição de conteúdos e da socialização, obtendo uma democratização da sociedade. Os conteúdos partem das realidades dos alunos. Além, da relação do professor aluno ser recíproca, resultado de trocas entre os sujeitos.

Schramm (2001) ressalta que a proposta triangular de Ana Mae Barbosa vem sendo discutida e aplicada em muitas universidades e escolas de nosso país, visando assim uma concepção de educação progressista, não generalizando que todos os professores ou instituições estão adotando a concepção tradicional, mas que alguns ainda utilizam-na e existem os que têm outra visão de educação brasileira, além da relação da arte com o ensino e a sua importância no desenvolvimento da criança.

Conforme a Lei n. 9.394/96 (art. 26, § 2o): O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (PCN, 1997, p. 25).

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Por meio desta pesquisa foi possível encontrar diversas definições para desenho, sendo apresentadas a seguir três definições importantes: 1. “Considera-se desenho como qualquer representação gráfica, colorida ou não, de formas...” (SANS, 2009, p. 67); 2. “O desenho é um ato da inteligência, desenhar é um ato inteligente. Isto quer dizer notadamente que para as crianças ele representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo e, em particular, do espaço.” (PORCHER, 1982, p. 106); 3. “O desenho é a expressão de um pensamento, de uma ideia, e tende

a mudar de forma com o desenvolvimento da pessoa, adquirindo novo significado com o exercício constante de sua prática.” (FALLGATER in PILLOTO; SCHRAMM, 2001, p. 67).

Estas definições apontam para as relações entre desenho e desenvolvimento no qual o primeiro é elemento importante para entender o segundo. Falarei a seguir sobre as etapas do grafismo infantil, a relação do desenho com o desenvolvimento psíquico da criança, a problemática da frase “Não sei desenhar”, o desenho no processo de ensino e aprendizagem e o papel dos professores e dos adultos no desenvolvimento do desenho infantil.

Conforme Sans (2009) existem estágios/etapas para o desenho infantil, mas estas não têm exatamente uma sequência exata a ser seguida, porque cada criança tem sua particularidade, passam por experiências e crescem diferentes dos demais, constituindo assim a criação pessoal de cada uma. Para ele o desenho infantil revela o nível de desenvolvimento intelectual da criança, mostrando o seu estágio emocional e perceptivo. Além de apresentar a semelhança dos desenhos das crianças sobre a representação da figura humana, casa, plantas e outros.

Através das pesquisas de Viktor Lowelfeld (apud SANS, 2009), podemos comprovar as etapas do grafismo infantil, sendo divididas em diversas fases: fase inicial (1 ano e 2 anos até 5 anos), figuração esquemática (6 anos até 9 anos) e figuração realista (por volta dos 10 anos).

Na fase inicial (um e dois anos) a criança mesmo sem ter uma coordenação muscular madura risca o papel com linhas simples e curtas, podendo concluir-se em círculos. Depois a criança (aos dois e três anos de idade) desenvolve um controle muscular capaz de manusear um instrumento até o dedo, em que começa a rabiscá-lo em diversas superfícies: papel, parede, areia, terra e água, esse período é conhecido como garatuja.

Para Sans depois do círculo a criança vai modificando-o e formando-o em um sol radiante, na qual atinge o estágio que desvenda a formula para produzir uma imagem representativa. Logo em seguida passa para outra fase descobrindo o rosto humano, e assim por diante começa, aos poucos, a acrescentar os membros da figura humana (corpo, dedos, pernas, e etc.), enfim atinge a fase da figura humana.

De acordo com o autor, entre quatro e cinco anos de idade, ocorre o desenvolvimento dos pormenores (os dedos dos pés e das mãos, dentes, etc.), em que a criança deixa de realizar a gráfica introspectiva e começa a desenhar objetos do mundo exterior, ainda colocando-os sem relação uns com os outros, até compreender e distribuir as imagens devidamente no papel.

O autor revela que aos seis anos de idade a criança descobre a relação entre seu desenho e a realidade, atinge assim a fase da figuração esquemática. A criança passa a representar o real e preocupa-se com as opiniões dos outros, principalmente que estes possam identificar o seu desenho. A seguir começam a pensar sobre o espaço ordenado no desenho, utilizando a linha como meio de apoio, esta fase é denominada como figura esquemática, pode ocorrer de algum desenho apresentar aspectos impossíveis de serem vistos, porque a criança sempre coloca a sua própria pessoa como ponto de referência para cada objeto representado no desenho.

Outra característica no desenho é a transparência, em que a criança mostra o que deveria

ser escondido, ou seja, revela por trás da imagem, por exemplo, a criança desenha uma mulher grávida e na sua barriga revela o bebê. (SANS, 2009).

O pesquisador Florence de Mèredieu (apud SANS, 2009) considera o plano deitado de duas maneiras: o plano deitado irradiante, por exemplo, uma brincadeira de roda com as crianças deitadas e o plano deitado axial, por exemplo, uma partida de futebol vista do alto. É muito comum as crianças descreverem o que desenharam como se contassem uma história.

Ainda baseados nos conceitos apresentados pelo autor, percebe-se que por volta dos 10 anos a criança atinge uma nova etapa, do desenvolvimento mental, esta fase é nomeada como figuração realista. Nela a criança passa a ter um senso crítico para sua produção, buscando a lógica na sua criação, enfim cobrando mais de si mesmo.

O senso crítico da figuração realista provoca aos poucos certa coibição da espontaneidade, existente anteriormente em seus desenhos, ou seja, a criança busca cada vez mais representar o real e um sentido para a sua produção, e vai acabando com a sua espontaneidade nos desenhos.

O Grafismo Infantil para Boneto (2010) que compara a outros autores nessa pesquisa revela as faixas etárias ou as fases que as crianças passam no desenvolvimento do desenho, mas para a autora essa classificação não é rígida nem predefinida, pois o mais importante é o tipo de desenvolvimento que a criança se encontra e não sua idade cronológica.

Conforme a autora, o período da garatuja ocorre entre os 2 e 4 anos de idade, na qual a criança mostra linhas em qualquer direção nos seus desenhos, além dessas produções receberem diferentes interpretações pelas crianças, sendo importante deixá-las explicarem as suas criações. Essa fase contribui para a coordenação motora, e as características dos traços infantis revelam o seu tipo de comportamento, além de possibilitar o melhor entendimento sobre as mesmas. No período Pré-Esquemático (entre os 4 e 7 anos de idade) que as crianças entram numa experiência mais consciente perante o mundo exterior. As linhas e formas representadas por elas revelam no início certa distância da representação figurativa, passando por constantes mudanças, em que a figura humana pode sofrer muitas transformações. Já no período Esquemático (entre os 7 e 9 anos de idade) as crianças conseguem chegar num esquema mais ordenado e definido do espaço em seus desenhos, surgindo às linhas de base como também aparecem aspectos emocionais em suas produções. No período do Realismo (entre os 9 e 12 anos de idade) que as crianças começam a participar realmente com o meio social, na qual adquirem a consciência da superposição.

Grafismo Infantil para Blot (in PORCHER,1982) é apresentado em etapas e realiza uma experiência em seus estudos, constatando que nas condições pedagógicas das crianças de 0 a 3 anos passam pelos rabiscos, em que surgem os primeiros círculos e às vezes raios. E dos 3 aos 6 anos, encontra-se o período do egocentrismo, o eu se torna o centro do mundo, a criança desenvolve mais o círculo, na qual se inicia uma busca pelo realismo e também da sua socialização. Já entre os 6 e 11 anos, representa o losângulo, e suas obras passam por oscilações entre o realismo objeto visual, o idealismo e a imaginação criadora, além do papel do fracasso ser predominante.

O autor compreende os períodos do grafismo infantil após suas experiências com desenhos em suas pesquisas. No primeiro período as crianças até seis anos passam dos rabiscos (garatujas)

à primeira figuração. No segundo período, que vai dos 6 aos 9 anos, ocorre a influência da leitura e da escrita na aprendizagem das crianças e buscam representar em seus desenhos o seu entorno, deixa de lado o desenho que parte do seu mundo interior para partir do objeto. Enquanto no terceiro período que se inicia a partir dos nove ou dez anos, revela a passagem do realismo intelectual ao realismo visual, assim as crianças se deparam com novas descobertas e adquirem consciências sobre suas produções.

Segundo Lavelberg (2010), a criança ao desenhar penetra-se em um mundo de transformações e de construções simbólicas. Assim o desenho infantil confirma a identidade da criança, além de ser um ato criativo e diferenciado de cada uma. Os primeiros contatos com o desenho, de acordo com a autora se dão pelas experimentações com os instrumentos sobre diferentes superfícies, como o movimento do vaivém da mão da criança sobre o papel ou outros suportes, em outras palavras, têm as garatujas/rabiscos que são as primeiras expressões infantis. As garatujas ordenam formas pré-simbólicas, tendo uma trajetória sequencial: desordenada, ordenada, circular, circular isolada e garatuja que imita escrita.

Segundo Lavelberg quando a criança faz um rabisco, esse rabisco pode vir ganhar um significado, ou seja, a princípio a mesma pode não identificar a sua produção e depois poderá interpretá-la como forma simbólica.

Lavelberg (in CAVALCANTI, 1995) apresenta em seu texto “O desenho cultivado da Criança”, uma análise sobre o ponto de vista de alguns autores que definem a ideia do desenho espontâneo e aponta que as práticas tradicionais de aprendizagem de desenhos foram por meio de reprodução mecânica de imagens e memorização de modelos, tornando as crianças em desenhistas medíocres dependentes desses modelos e esquemas estereotipados. A visão da autora sobre o desenho se opõe ao conceito de desenho espontâneo, que é corrente entre alguns autores como Luquet (1913), Kellogg (1969), Meridieu e Lowenfeld (1947). E a visão que a autora defende é do desenho cultivado, que se aproxima mais das ideias de Brent e Marjorie Wilson que consideram as fontes externas influentes na produção dos desenhos.

O desenho cultivado da infância expressa a síntese dos esquemas de representação sobre desenho do sujeito, esquemas estes que são construídos numa situação de busca ativa de conhecimento, o que envolve, além de situações de busca espontânea, situações de interação constante com os sistemas presentes na cultura, ou seja, com os modelos de desenho produzidos socialmente e acumulados historicamente... (IAVELBERG in CAVALCANTI, 1995, p.10).

Lavelberg apresentou três tendências sobre o conhecimento para o desenho, são elas: 1º o agir sobre desenhos é decorrente de predisposição humana; 2º as representações sobre o desenho estão relacionadas à sócio interação; 3º a aprendizagem também ocorre nas situações em que o sujeito age sobre suas próprias representações transformando-as. Nessa pesquisa a autora destaca que o desenho cultivado enquadra-se em quatro momentos conceituais: Desenho de ação-nível A; Desenho de imaginação-nível B; Desenho de apropriação-nível C, Desenho de proposição-nível D. Assim, mostra que tais momentos conceituais dependem da interação com o meio, além de relacionarem-se com o nível de desenvolvimento e as possibilidades de trabalho pessoal da criança com o desenho. Outro aspecto importante que Lavelberg apresenta é que se a criança não tem oportunidades para refletir sobre o seu desenho e o seu meio, passa a ter um fazer artístico alienado e

também empobrece o seu desenvolvimento.

De acordo com Moreira (2005), o desenho para a criança está relacionado com o brincar: ao desenhar a mesma cria um espaço de jogo que pode ser silencioso ou não. Para ele o desenho refere-se à primeira escrita da criança, na qual o desenho torna-se uma linguagem expressiva para a mesma. Pois ao desenhar a criança deseja dizer algo ou registrar a sua fala. A autora aponta um aspecto interessante sobre o desenho: ao desenhar a criança se lança para frente podendo ver-se e rever-se. Assim, nesse processo de projetar-se acontece um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. A autora mostra que o desenho está atrelado ao sentimento e ao pensamento e as crianças passam pelos estágios do desenho infantil, como por exemplo, a garatuja, e estes desenhos não apresentam muitas diferenças entre as diferentes culturas. A criança pequena que inicia o ato de desenhar está apenas preocupada em produzir uma marca, ou seja, repetem-se movimentos trata-se do jogo de exercício. Esta fase no desenho infantil refere-se à garatuja ou rabisco para muitos, a criança não está preocupada em representar algo figurativo, diferente dos adultos que anseiam para que as crianças avancem e representem o real. A autora relaciona esta fase da garatuja com o período sensório-motor de Piaget, pelo fato de a criança estar interagindo com o mundo conquistando novas estruturas de movimento.

Para a autora, a criança no decorrer do desenvolvimento da garatuja começa a nomeá-las, assim essa atividade acaba recebendo um caráter de jogo simbólico, por que a mesma desenha para contar algo. Percebe-se o início da representação, na qual se pode considerar o desenho como uma linguagem, e estes desenhos ganham novas formas, algumas passam a ser consideradas como girinos. O desenho passa a se estruturar como linguagem e está relacionada ao pensamento pré-operacional da teoria de Piaget. Neste momento há uma preocupação com o real, a criança busca representar no desenho o real.

Conforme a autora, no pensamento operacional concreto é normal este compromisso com o real, e que não podemos julgar tal momento como empobrecimento a respeito da criatividade da criança. Já adolescência, temos o pensamento formal, em que se pode encontrar a abstração, a cor arbitrária, em busca de uma nova linguagem plástica, ou seja, uma poética pessoal: refere-se à procura de um estilo pessoal em suas produções, através de reflexões sobre os seus conhecimentos artísticos e de suas experimentações.

De acordo com Lavelberg (2010-2011) essa ideia de não saber desenhar pode ser resultado de comparação dos próprios desenhos com os de outras crianças e adultos, além de revelar uma distância entre as intenções do desenhista e sua capacidade de realização. A autora também ressalta que a criança pode ter sofrido julgamentos e questionamentos sobre seu desenho, o que pode ter prejudicado sua confiança para desenhar. Para ela a criança que está acostumada a copiar e se depara com a proposta mais aberta para desenhar não sabe o que fazer e o desenho do colega pode ser grande inibidor ou bom inspirador da criação, depende de cada criança, se o desenho do outro vai servir de inspiração para sua criação ou se ele vai bloquear a sua produção e até inibir a sua realização.

Conforme a autora, quando a criança diz “eu não sei desenhar”, a mesma se exclui e coloca-se num campo alienado das competências necessárias para desenhar. Assim, temos as crianças

que dizem não saber desenhar e enquanto outros se colocam como sujeitos desenhistas. Diante dessa situação a autora apresenta a questão: “como recolocá-lo na classificação do ‘eu sei desenhar’...” (IAVELBERG, 2010-2011, p. 21). E revela que a solução para esse problema são intervenções didáticas na escola de Ensino Fundamental, a criança deve praticar bastante o ato de desenhar, o que ajudará no desenvolvimento do desenho. Além, disso o professor deve buscar maneiras diversificadas para a aprendizagem do desenho, como conteúdos sobre a linguagem do desenho e propostas de livre criação. Outro ponto destacado é a importância do simples ato de documentar ou registrar a produção desses trabalhos, podendo ser através de portfólios eletrônicos ou simples, e sua retomada pelo professor de tempos em tempos.

Moreira (2005) apresenta a questão da problemática do desenho, a frase “Eu não sei desenhar”, e mostra as suas possíveis causas. Para ela, o problema do parar de desenhar não está apenas associado ao amadurecimento da criança, e revela ser comum ouvir crianças com menos de dez anos dizerem não saber desenhar, diferente de outros autores que apontam que é na adolescência ou na pré-adolescência que as crianças iniciam com esta frase (a partir dos 10 anos em diante). Ela ressalta que antigamente os indivíduos tinham mais tempo para o lazer, e as crianças estavam envolvidas com os adultos, e com o passar dos anos, isto foi se modificando, os conceitos e os valores foram alterados, o homem passa a consumir a manifestação alheia. A criança passou a ser considerada separada do adulto e por isso esta distância entre os dois, e principalmente o fato do desenho ser só realizado por crianças.

Segundo de Moreira (2005), na qual compara o desenho com os jogos simbólicos de Piaget, percebe-se que o desenho possui um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem da criança, pois no desenho podem ocorrer os dois processos de aprendizagem da criança: o de fora para dentro e o de dentro para fora. Para a autora no processo de criação estão envolvidos a dor e o prazer, conflitos acontecem no indivíduo no momento em que criam.

Por outro lado Porcher (1982) revela que o desenho é um ato de inteligência, que o professor ao ensinar o desenho está ensinando um poder, pois é uma atividade transformadora e o desenho tem na escola primária duas finalidades: a formação intelectual e a auto expressão da criança. O educador deve estar atento a esse ambiente de criação, em que as crianças possam desenhar e observar outros desenhos, além de experimentarem diversos instrumentos (lápiz, carvão, canetas coloridas, pincéis, etc.) e suportes (papéis, pedras, madeiras, chão, etc.).

Para Boneto (2010) o ambiente faz a diferença no desenvolvimento da criança, pois se existir um ambiente livre em que a criança seja incentivada a criar terá como reflexo o desenvolvimento de uma personalidade sadia. Além de nos mostrar alguns elementos que podem auxiliar nesse tipo de desenvolvimento sadio, sendo eles: autoconfiança, a originalidade, dedicação, refletir sobre os erros e acidentes.

Não se pretende com esta pesquisa extinguir a tendência pedagógica tradicional ou que os professores parem de utilizá-la, mas mostrar a importância de buscar se aprimorar e aprofundar seus conhecimentos, refletindo sobre sua prática educativa para uma melhoria na qualidade de ensino e ressaltar a importância dessas atividades com objetivos na sua utilização, que no caso artístico se não for bem orientada poderá interferir no aprendizado da criança, como bloqueando a

sua criatividade.

O educador é peça-chave e fundamental para conduzir o enriquecimento do aluno e deve ser sempre cauteloso com o uso de modelos, pois a imitação leva ao pensamento dependente, no qual os alunos preferem usar soluções preestabelecidas, que evitam a frustração e provocam a rigidez e a inibição. (BONETO, Revista Projetos Escolares Especial, 2010, p. 7).

Boneto (2010) revela a importância do papel do educador (a), sendo ele (a) uma peça chave e fundamental nessa busca do desenvolvimento da criança. O professor propiciará atividades às crianças para que se sintam motivados a criarem seus desenhos, evitando apresentar modelos prontos, pois abrirá mais oportunidades de ampliação dos pensamentos, sentimentos, capacidades e autoconfiança das mesmas e ressalta que tanto os adultos quanto os professores devem tomar muito cuidado sobre as falas a respeito dos desenhos das crianças, procurando evitar magoá-las.

De acordo com Moreira, muitos adultos como pais e professores exercem função repressiva sobre as garatuja das crianças, diferente da visão dos artistas contemporâneos, que entendem a simplicidade do desenho infantil como aspecto importante em suas obras. Porém também aponta que a criança deve conquistar novas formas no decorrer do seu desenvolvimento, mas sem perder o seu traçado não estagnando na garatuja apenas.

Para Lavelberg os rabiscos das crianças são desenhos, ou seja, trabalho de criação que deve ser guardado e retomado com as crianças por pais e professores. Essa atividade contribuirá no processo de aprendizagem dos envolvidos, além de destacar que a criança que desenha mais e vê mais desenhos terá maiores chances de avançar.

Conforme Sans, os adultos dificilmente valorizam quando as crianças passam por essa etapa do grafismo infantil, mas é nessa fase que a criança conquista a autoconfiança necessária para seguir para as próximas etapas. O autor ressalta que muitos dos adultos desconhecem que o grafismo infantil passa por etapas. Se conhecessem, entenderiam a importância de observar e orientar a criança nesse desenvolvimento como sujeito criativo e propício a busca de soluções diante as situações problemas que poderão surgir. O adulto não sabendo como ajudar não deve atrapalhar, pois prejudicará a criatividade da criança. A solução seria a busca por compreensão sobre o grafismo infantil e auxiliar a criança nessas etapas, procurando ouvi-las e não querendo que estas representem algo figurativo de imediato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível falar de desenho sem relacioná-lo com a criança, partindo dessa ideia relacionei o desenho com o desenvolvimento da mesma, defendendo que o grafismo possui um aspecto fundamental no seu processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa bibliográfica me forneceu embasamento teórico para analisar questões pertinentes tais como as etapas do grafismo infantil e a sua importância no aprendizado das crianças, e conhecimento sobre a detecção de sintomas ou traumas psicológicos.

Para comprovar a hipótese levantada, realizei uma pesquisa de campo em que professores e crianças responderam algumas perguntas, porém os dados obtidos revelaram algo que não é prati-

cado no cotidiano da sala de aula, os professores usam o desenho impresso de forma inadequada, ou atribuem pouco valor as produções dos alunos quando estes são feitos espontaneamente pelos mesmos. Acredito que a forma mais adequada seria o educador propor diversos momentos para a prática do desenho, dentro de um ambiente livre na qual a criança possa criar, podendo ter ou não o seu auxílio, porém sem a imposição de atividades prontas.

A pouca importância dada ao grafismo pode ser um dos fatores que contribuem para a problemática da frase “Não sei desenhar”, pois a criança acostumada a receber atividades prontas estará condicionada a apenas pintar, e mostrará pouco interesse em criar suas próprias produções, assim como sentir certo receio em realizá-las.

Atualmente as escolas em sua maioria propõem atividades nas quais as crianças não sejam as coautoras, apenas reproduzindo o que é imposto por ela, deixando assim de serem seres pensantes e sendo meros alienados diante a uma sociedade competitiva e capitalista. As escolas pretendem no papel (currículo) tornar a criança um sujeito cidadão capaz de se adaptar e conviver na sociedade, e assim prepará-lo para o mercado de trabalho. Porém, na prática as escolas estão formando cada vez mais seres alienados, individualistas e incapazes de refletirem sobre qual é o seu verdadeiro papel no mundo.

Ficou comprovada a hipótese inicial de que as atividades prontas ou desenhos impressos utilizados pelos professores acabam interferindo no desenvolvimento do desenho infantil, pois impede a criatividade e a autonomia da criança sobre sua própria produção. Enfatizo que as crianças podem fazer suas próprias produções, criando ao invés de apenas pintar algo pronto e que a prática docente não esta totalmente habituada ou conhecem sobre o grafismo infantil.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 97-111.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 20-25.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 19-23, 26-34.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. In: CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 03-32.

FOGAÇA, Marcia Regina. **A construção da noção de criança e de infância**. FIT – Faculdade de Itapeçerica da Serra, 18 de fevereiro de 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 25^a edição. São Paulo: Loyola, 2010. p.19-44.

MOREIRA, Ana A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Editora Loyola, 2005. p. 15-55.

OLIVEIRA, Martha K. de. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. p. 23-24, 40, 42, 51-54, 56-65, 68-72, 78, 79.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CANTINHOS LÚDICOS

ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FIG-UNIMESP (2012); Pós Graduada em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana - FAEP (2019); Pós Graduada em Direito Educacional pela Faculdade de Tecnologia Alpha Chanel – FATAC (2022); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Cantídio Nogueira Sampaio.



RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as principais características da Educação Infantil na formação da criança bem como a importância dos espaços lúdicos pedagógicos no processo ensino aprendizagem. A educação pré-escolar visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir do que já se conhece. As razões em favor da ampliação do atendimento pré-escolar devem ser buscadas, inicialmente, nas necessidades próprias da criança e nas formas como estas podem ser satisfeitas pelo ambiente. Os estudos fundamentais através das referências bibliográficas basearam-se na importância da metodologia dos cantinhos na escola de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino; Espaços lúdicos e pedagógicos.

INTRODUÇÃO

No decorrer deste estudo, analisaremos a importância da Educação Infantil e o trabalho dos espaços lúdicos pedagógicos no processo ensino aprendizagem.

O objetivo desse artigo é reconhecer os espaços pedagógicos na Educação Infantil. Apresentamos como referências metodológicas desse artigo, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa empírica e documental. O desenvolvimento do trabalho consiste na leitura de autores que realizaram pesquisas que perpassam a temática em estudo, entre eles: Freire, Mora, Kassir.

A organização da sala de aula e a presença ou não de certos materiais educativos influenciam diretamente na atitude das crianças, determinando o que elas sentem, pensam e interagem neste espaço. O impacto da organização da sala e de seus materiais incide tanto nas interações

infantis como nas relações que são estabelecidas entre crianças e adultos, definindo as formas da socialização e da apropriação da cultura.

O espaço escolar, frequentemente, precisa ser adaptado às nossas necessidades e expectativas quanto ao trabalho com as crianças.

Em nosso planejamento, o espaço escolar é fundamental, pois têm grande influência no bem estar das crianças, professores e funcionários. Salas amplas, bem iluminadas e arejadas tornam as crianças mais calmas. Salas pequenas, com pouca iluminação, com certeza desencadearão alunos agitados e agressivos.

No primeiro item, abordaremos a Educação Infantil e a formação da criança, reconhecendo-a como um ser biossocial. No segundo momento elucidam-se os espaços lúdicos na escola. Por fim, no terceiro item, propomos um estudo sobre os diferentes cantinhos pedagógicos que podem ser utilizadas na Pré-Escola.

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Considerando que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento subsequente da criança, fica mais do que evidente a relevância e o papel da educação pré-escolar na formação integral do indivíduo para uma sociedade em contínua mudança. Nos Estados Unidos, Bloom, citado por Kassir (1977), demonstrou que:

A metade dos trabalhos da inteligência humana é formada até a idade de dois anos, e que, dois terços, até a idade de quatro anos. Assim a criança desenvolve tão rapidamente todas as suas faculdades e se determina tão profundamente durante os primeiros anos de vida, que se lhe deve prestar uma enorme atenção e colocá-la em uma situação que favoreça ao máximo seu amadurecimento em todos os domínios (KASSAR, 1977, p.18).

Segundo Henri Dieuzeide (1978), educador francês, diretor de uma das divisões educacionais da UNESCO, os psicólogos infantis atualmente dão uma enorme ênfase aos cinco primeiros anos de vida:

para a formação de sua personalidade, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das aptidões lógicas e linguísticas, como do equilíbrio emocional e de sua capacidade de socialização. Do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, as pesquisas mais recentes parecem indicar que, em relação ao nível de inteligência geral, possuído aos 17 anos, cerca de 50 por cento do acervo intelectual acumulado já estão fixados aos 4 anos, enquanto os 30 por cento seguintes são adquiridos entre os 4 e 8 anos. A maior parte do tempo passado na escola entre 8 e 17 anos é portanto dedicada à aquisição dos 20 por cento restantes. (DIEUZEIDE, 1978, p.6)

Justifica-se, portanto, o atendimento pré-escolar, além de outros benefícios, pela atuação preventiva à criança no momento ótimo para o desenvolvimento infantil, antes que ocorram os problemas advindos do não atendimento. E quando nos referimos à educação pré-escolar, estamos concebendo-a associada a programas nutricionais. Na nossa realidade, quando se analisam os

altos índices de repetência, evasão e distorção idade-série no ensino de primeiro grau, vários são os aspectos passíveis de análise. Além dos problemas advindos da carência sócio-econômica, que marginaliza a população das oportunidades educacionais, a escola pública não dispõe de mecanismos destinados a atender às reais necessidades da clientela atual, que, na sua maioria, provém de estratos sócio-econômicos baixos; estes indivíduos, de um modo geral, não desenvolveram o seu potencial e, conseqüentemente, as habilidades que a educação formal requer, especialmente em se tratando da aprendizagem da leitura e da escrita.

A pré-escola deve ser concebida como uma ação educativa, formal ou informal, que tem um fim em si mesma e que, portanto, não se destina nem pode ser mantida para resolver os problemas do ensino fundamental, embora colabore, em muito, para a criança apresentar um melhor comportamento de entrada naquele nível de ensino.

É preciso refletir sobre a importância da pré-escola, mas sem deixar de lado a necessidade de uma reforma profunda na escola do ensino fundamental em termos de sua estrutura, funcionamento e de sua ação pedagógica. Sendo assim, não podemos ser instrumento de um "jogo" que possa contribuir para manter o "status quo" da situação educacional reinante. E esse compromisso com a qualidade do ensino fará com que descartemos soluções paliativas que tendem a ser perpetuadas e que não atendem, de fato, a infância brasileira.

Assim, segundo Gaston Mialeret (2000), toda a educação pré-escolar teria por finalidade provocar "uma autêntica participação das crianças em sua própria educação". (. . .) Ainda segundo o autor:

"a criança é um ser vivo que vive num meio ambiente. Conhecer a criança é conhecer, simultaneamente, a sua realidade biológica, a sua realidade psicológica (intelectual, afetiva e social) e o meio em que se desenvolve; é também conhecer a sua história, as suas experiências e as sucessivas etapas da sua formação. A educação não deve manter-se passiva perante a evolução da criança, deve atuar respeitando a realidade infantil sem a mutilar nem a traumatizar". (MIALERET, 1980, p.97)

Na verdade, no contexto brasileiro, a pré-escola se justifica independentemente dos problemas da escola de ensino fundamental e dos efeitos que possam ter sobre ela. Mesmo porque, uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre, desloca injustamente para ela a responsabilidade por uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social. A satisfação das necessidades próprias da infância depende:

- do apoio afetivo e emocional que se estabeleça na relação mãe-criança;
- da alimentação adequada e dos cuidados com a saúde;
- das condições adequadas de higiene e espaço físico do ambiente;
- da estimulação do desenvolvimento cognitivo da criança. Infelizmente, constatamos que a grande maioria das crianças no Brasil está longe de ter acesso a todas essas necessidades fundamentais para uma existência sadia.

Assim sendo, é inevitável que a pré-escola contribua para satisfazer algumas dessas exigências sociais, mas sem aí se esgotar. Isso significa que a pré-escola deve ter como função essencial uma proposta educativa mais ampla, isto é, que ultrapasse o mero assistencialismo. (SOUZA, 1984,

p. 74-75).

Assim, entendemos que a assistência, embora indispensável pela situação calamitosa em que se encontra a infância brasileira, se excessivamente paternalista gera o comodismo e a dependência, dificultando, ou até mesmo impedindo, uma transformação social mais ampla.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS LÚDICOS

Vygotski (1988) menciona a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Esclarece que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A importância e acervo dos contos, lendas e a riqueza de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Utilizar tais recursos é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização. Na exploração de objetos e ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria, efetivando a comunicação com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.

Segundo Huizinga (1980), não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. A criança deve beneficiar-se de atividades lúdicas. O brincar é transmitido à criança através de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração à outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma espontânea. Atualmente, com as moradias cada vez mais apertadas e os adultos envolvidos em seus afazeres, as crianças não têm um lugar para brincar e não devem atrapalhar o andamento do lar com seus brinquedos.

É necessária a presença das brincadeiras em qualquer fase da vida de crianças e adolescentes e porque não de adultos. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao fragmentar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro, o mundo sério do trabalho e do estudo. Independente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. As escolas precisam reconhecer lúdico, a sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança.

Na escola o educador é mediador do processo ensino-aprendizagem, devendo criar na sala de aula um cantinho com alguns brinquedos e materiais para brincadeiras. Na verdade qualquer sala de aula disponível é apropriada para as crianças brincarem.

A utilização de brincadeiras e atividades recreativas com os conteúdos a serem aplicados, pode ser feita de maneira simples e pedagógica, basta adquirir um pouco do conhecimento sobre a metodologia lúdica, que segundo Barbanti J. V., (1994) quer dizer: que tem o caráter de jogos, brinquedos, divertimento. Conclui-se assim que o lúdico é então um processo de diversão que pode ser aliado a conteúdos e metodologias de ensino nas salas de aulas ou em qualquer outro estabelecimento que necessite transparecer assuntos e debater questões de interesse geral.

A recreação e o lúdico são grandes ferramentas para aliar o que se deve fazer ao que se gos-

ta de fazer. Para percebermos ainda mais a importância do lúdico em sala de aula, os resultados do processo ensino-aprendizagem é satisfatório quando existe prazer no que se está fazendo, quando disciplinas escolares passam a ser divertidas e não mais aquele "bicho de sete cabeças" que as crianças e adolescentes rejeitam, cumprindo as normas porque dizem que o estudo é importante. O que as crianças querem é descobrir esta importância e não simplesmente ouvir que é importante para o seu futuro, afinal, que criança que pensa em futuro?

Crianças gostam de descobrir o novo e gostam de brincar, e ainda, gostam de divertir-se, por isso é importante que os professores elaborem projetos lúdicos como a brinquedoteca e os cantinhos lúdicos em sala de aula, transformando as salas de aula num lugar de alegria e aprendizado, pois o ensino só se torna importante quando este existe.

O CANTINHO

As atividades lúdicas devem fazer parte do cotidiano das crianças na pré-escola uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial que faz parte da infância e deve ser levada para dentro da sala de aula.

Assim, a prática de cantinhos diversificados na sala de aula é de essencial importância para o bom desenvolvimento da criança, pois assim os alunos terão a oportunidade de estudar em um ambiente propício para desenvolver suas habilidades de uma maneira prazerosa e lúdica.

Organizar a sala em áreas é, então, muito importante, pois favorece a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Essa divisão atende, ainda, à própria diversidade das ações das crianças, que, em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento. (KRAMER, 1998, p.76)

Inicialmente faz-se necessário que o educador esclareça aos alunos as mudanças, explicando como será o desdobramento das atividades nos cantinhos devendo deixar claro que a criança poderá ter autonomia para escolher as atividades, mas que ela não poderá ficar em apenas um canto, pois é necessário oportunizar que todos conheçam as diferentes atividades dos cantinhos e para tal uma sugestão interessante é fazer um esquema de rodízio de modo que todos possam desfrutar de todos os cantos, garantindo o sucesso das atividades lúdicas.

No faz de conta, a criança mediante a brincadeira figura as experiências que trazem e compartilham das mesmas com os colegas enquanto vivenciam o "faz de conta", brincam naturalmente através de um processo de desenvolvimento para descobrir o seu ambiente, para aprender sobre o que acontece e porque as coisas acontecem e prioritariamente para se divertir.

Assim, acredita-se que a brincadeira é a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem. Conforme Horn (2004, p.70): "O ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica".

Entende-se que o educador deve oportunizar a brincadeira de forma lúdica para seus alunos, estimulá-los para que se torne uma atividade prazerosa, pois o ato de brincar é uma atividade importante no processo de desenvolvimento da criança.

Na construção do conhecimento faz-se necessário a presença das atividades lúdicas, fazendo parte da construção de conteúdo específica para as crianças da Educação Infantil, uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial e que faz parte da infância. É mediante as brincadeiras que as atividades propiciam a vivência de diversas emoções e pensamentos.

Na Educação Infantil, o “cantinho lúdico” oferece inúmeros benefícios, sendo uma atividade de alta prioridade, estimula a criança a criar símbolos e faz também com que todos vivenciem o faz de conta, como também se sustenta como uma proposta para favorecer o vínculo com o ambiente a ser explorado e a imaginação. (KRAMER, 1998, p.78)

O espaço físico da sala de aula na Educação Infantil, organizado por cantinhos devem oportunizar cantos de trabalho, que comportem um número x de alunos. É pertinente destacar que os materiais, os brinquedos e tudo o que será utilizado em cada canto, deverá ficar ao alcance das crianças. A estruturação dos cantinhos é de fundamental importância para que os alunos tenham um melhor contato e possam desenvolver suas habilidades de maneira prazerosa, pois conforme Sampaio (1989, p.187):

Essa organização do espaço em cantos mais ou menos protegidos e comportando um número maior ou menor de crianças para cada atividade, permite a elas um aprofundamento maior de seus contatos. Essa prática na sala de aula exige que a professora converse com seus alunos sobre as regras para a participação dos cantinhos, pois é necessário que todas as crianças participem de todos os cantos, havendo assim um rodízio dos alunos.

Conforme afirma Sampaio (1989, p.188): “Os cantos podem ser: da cozinha, da fantasia, da biblioteca, da água, do jornal, da pintura, da construção, do recorte, da colagem, da marcenaria, da tapeçaria, das bonecas etc.”.

Os próprios alunos podem sugerir novos cantinhos nos espaços da sala de aula. Neste sentido esclarece Horn (2004, p.87):

Se a professora permite às crianças a construção desses espaços, compartilhando com os alunos as suas normas de funcionamento, certamente vínculos de confiança serão estabelecidos. As possibilidades de múltiplas vivências permitirão o contraponto nas ideias e nas opiniões diferentes entre as crianças, estabelecendo na sala de aula um clima de cumplicidade.

A elaboração e utilização de um cantinho na sala de aula, somente terá significado para o aluno se fizer parte de sua realidade. Os cantinhos devem ser montados de acordo com a faixa etária de cada aluno, para possibilitar a obtenção de melhores resultados. Os espaços devem favorecer aos alunos um ambiente agradável e acolhedor, munidos de materiais atrativos e de boa condição de uso.

DIFERENTES CANTINHOS LÚDICOS DA SALA DE AULA

Organizar a sala por cantos implica uma distribuição que possibilite o trabalho de pequenos grupos, que simultaneamente realizam diferentes atividades. Os cantos deveriam ser instalados; sempre que possível, na sala, pois isso facilitaria a intervenção da professora.

É importante que cada canto tenha um espaço fixo, bem delimitado e fácil de identificar, por um rótulo ou um símbolo. Alguns cantos, por suas características, requerem um espaço especial,

como o caso dos cantos de observação e a experimentação, o de artes plásticas e o de música; os demais cantos necessitam, basicamente, de uma mesa, cadeiras e uma estante ou armário para deixar o material. Se por razões de espaço, não for possível deixar um espaço fixo para cada canto, o material deverá ser colocado sempre no mesmo lugar, com identificação, e atribuir, para cada grupo de mesas de trabalho individual um canto próprio. Horn (2004, p.60)

O horário pode mudar em função da organização da atividade da turma, mas é recomendável que, se mantenha um horário fixo para que os/as meninos/as se acostumem (antes ou depois do recreio, primeira aula...).

A duração das sessões será organizada em função da idade dos/as meninos/as, e pode oscilar entre meia hora, uma hora ou uma hora e meia. É conveniente que a periodicidade seja diária.

A quantidade de cantos pode ser estabelecida em função dos objetivos educativos, do número de meninos/as da turma, do espaço, do material disponível e da necessidade de intervenção da professora em cada conto.

Segundo Horn (2004) não podemos esquecer que cada canto deve acolher de 02 a 05 meninos/as e que sempre é preciso haver quatro ou cinco espaços a mais para acolher as crianças da turma, a fim de facilitar uma escolha do canto, não condicionada. Cinco ou seis cantos é um número adequado: linguagem, matemática, observação e experimentação, artes plásticas e grafismos, música, percepção, biblioteca, informática. Alguns serão fixos e outros temporários, em função do interesse das crianças, da necessidade de compartilhar determinados materiais entre as diversas turmas, da programação... Há de se combinar cantos que possam funcionar de maneira bastante autônoma com outros que requerem mais a presença da professora.

Em cada canto é preciso haver cinco ou seis propostas com diferentes atividade e materiais para cada uma, conforme o tipo de proposta. A cada mês, aproximadamente, mudam-se as propostas, sempre que a maioria das crianças já as tenham realizado. Algumas propostas permanecem nos cantos durante todo o ano, por exemplo, o texto livre.

O docente prepara as propostas levando em consideração os interesses dos/as meninos/as, a programação da turma, a unidade didática e o projeto que está sendo trabalhado.

Na programação de diferentes atividades, é preciso levar em conta os três tipos de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), sempre que for possível, mas entre todas as propostas, é necessário trabalhar os três tipos.

Em cada canto é preciso haver, simultaneamente, atividades para realizar individualmente, em dupla e em pequeno grupo. Para atender a diversidade das crianças recomenda-se propor distintos tipos de atividades: de expressão oral, de expressão escrita, de manipulação. O material manipulável deverá ser apresentável atraente e resistente.

Antes de deixá-los em seu canto, todas as atividades são apresentadas para as crianças, não obstante, é necessário que os materiais que as mesmas contenham (caixas, pastas, bandejas...) sejam sugestivos e explícitos, para que as crianças lembrem o que tem a fazer.

É conveniente que as atividades compreendam distintos graus de dificuldades, e distintos materiais para que todos os/as meninos/as, independentemente de seus níveis de aprendizagem, possam escolher o canto que desejam e realizem algumas atividades com autonomia. (HORN, 2004, p.61).

Para um melhor funcionamento, é conveniente que em cada canto o número de atividades seja maior que o de crianças que o procuram, para que uma vez acabada a atividade escolhida, e deixem sobre-a mesa e iniciem outra, até que a professora passe e avalie conjuntamente.

O procedimento de eleição do canto inicial dependerá de cada criança e poderá variar segundo a idade. É importante que escolham livremente, partindo do princípio de que não podem participar de um mesmo canto mais crianças do que o número determinado para cada um. Apesar de poderem escolher livremente o conto, em que irão a cada dia, e preciso levar em consideração que, antes ou, depois, passarão por todos os cantos e farão um mínimo de atividades.

Nos cantos, cada coisa precisa ter o seu lugar e os materiais sempre não de se conservar em perfeitas condições, que sejam guardados e organizados em caixas, pastas resistentes, e que permitam identificar facilmente seus conteúdos.

As crianças não de aprender a respeitar e a cuidar do material. Há que se velar, para que os/as meninos/as aprendam a compartilhar a atividade com os/as companheiros/as, a trabalhar em grupo, a manifestar sua opinião e respeitar a dos demais e vão acostumar-se a trabalhar autonomamente e quando necessitarem de ajuda, deverão ter autonomia para escolher/eleger o canto que querem ir, para decidir qual atividade querem realizar, para pensar como realizá-las, para organizar o material que necessitem, para realizar a autocorreção, para mudar de conto.

CANTINHO DA LEITURA

Favorecendo o letramento e a alfabetização os livros de histórias infantis devem fazer parte do cotidiano da sala de aula, histórias diversas e adequadas à faixa etária das crianças, dispostos no móvel denominado “Cantinho da Leitura” que nada mais é do que uma estante de madeira da altura das crianças. Ao utilizar esse cantinho, estimula-se o interesse dos alunos pelos livros e poderá auxiliar em seu processo de alfabetização e o gosto pela leitura podendo torná-lo um futuro leitor. O professor poderá alternar momentos de contação de histórias pelo próprio professor com momentos em que os próprios alunos podem olhar os livros e criar suas próprias histórias. Poderá ainda alternar os livros infantis com livros de contos, sem texto, gibis, dentre outros.

Nos últimos anos, assim como os brinquedos e os materiais de artes, os livros já começam a fazer parte de muitos espaços de Educação Infantil, mesmo que em quantidade reduzida. O mercado editorial brasileiro, destinado a esse público, tem se expandido de maneira espantosa, oferecendo tanto obras de autores brasileiros como estrangeiros consagrados ou iniciantes.

Pais e professores são unânimes quanto à importância do livro para a formação das crianças, desde os seus primeiros anos de vida. Mas qualquer livro é importante? O que tem chegado até as

crianças? Da produção à recepção pela criança, há um longo caminho a ser percorrido.

O livro infantil tem ganhado um tratamento editorial cada vez mais elaborado e sofisticado, com ilustrações, formato, tamanho, textura, materiais, cores, tipos de letras, relação de tudo isto com o texto etc. Alguns livros destinados às crianças bem pequenas podem ir ao banho, pois são feitos de plástico, outros podem ser amassados, se feitos de pano podem ser manipulados à vontade e também podem conter surpresas que vão do som ao cheiro, do jogo aos elementos que saem das páginas e se mexem. (GRAMSCI. 1978. p. 120).

Os destinados às crianças maiores ganham também cores e ilustrações que, em diálogo com o texto podem provocar novas leituras. Livros, revistas e álbuns. Brinquedos, peças de teatro, músicas, programas de televisão, desenhos animados. Filme, entre outros, fazem parte da indústria cultural infantil. Esses produtos para infância são cada vez mais bem elaborados e bem construídos. Há toda uma articulação do mercado para criar o gosto por eles, para serem tomados como referência, para terem seus discursos e valores inculcados, e assim serem cada vez mais desejados e consumidos. (GRAMSCI. 1978. p. 125).

Desde muito nova, a criança deseja e escolhe o que lhe é oferecido. Mas cabe aos adultos que lidam com ela um olhar mais apurado sobre essas produções culturais para que possam não só perceber os alcances e os limites da colonização da criança por essa cultura de massa restrita, como também oferecer opções alternativas capazes de ampliar o universo cultural infantil. É importante ressaltar que essa indústria cultural, embora tenha a mídia como veículo e as massas como alvo, é dirigida às classes favorecidas (média e alta e urbana) que têm condições de consumir. Num país como o Brasil, de grandes contrastes e concentração de riquezas, essas produções acabam sendo também elementos de estigmatização e exclusão, já provocam uma cisão entre os que podem e os que não podem os que têm e os que não têm acesso a elas. (GRAMSCI. 1978. p. 127).

Nas creches e pré-escolas essa seleção não é simples por vários motivos. A começar pela compreensão dos próprios educadores sobre a função educativa desses espaços que oscila permanentemente entre duas concepções de educação, se deixar agir de acordo com Rousseau e deixar agir a natureza, que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa, ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade (GRAMSCI. 1978. p. 128).

Essas concepções colocam em oposição atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica, provocando tensões e definindo a relação adulto-criança e, conseqüentemente, toda a organização temporal e espacial das creches e pré-escolas.

O livro infantil, que carrega uma história de origem moralizante, também oscila entre os dois polos. Para os pequenos, ora é visto como mais um brinquedo para ser olhado e manipulado, não importando muito o conteúdo dos diferentes tipos de textos e suas práticas sociais diferenciadas, nem a qualidade das suas ilustrações, ora se torna um pretexto para se ensinar conteúdos e valores. A qualidade do livro para as crianças pequenas, especialmente para as que não sabem ler, não parece ser relevante nem um critério de escolha dos educadores. Muitas creches e pré-escolas não

têm opção, recebem sobras ou doações do que não serve para as crianças maiores, com isso, desde que seja livro, aceita-se qualquer coisa porque seu uso depende da oscilação do pêndulo, uma vez que cabe ao adulto a mediação entre esse objeto e a criança. E ainda há a interação da criança com o livro, ou melhor, a qualidade das inúmeras inter-relações que podem ser estabelecidas entre a criança, o texto, as ilustrações e o contexto.

A literatura para a infância ainda não conseguiu dispensar totalmente a ideia que educar e ensinar, inerente à própria condição posta pelos adultos, à infância, curto o período de ser moldado. E a educação fortemente associada à formalização de conteúdos de conceitos, de competências e de habilidades escolariza inadequadamente a literatura, desde as creches e pré-escolas, ao ganhar exclusivamente a função educativa, a literatura perde o seu estatuto de arte.

Os filtros que atravessam o livro até a recepção da criança são de todas as ordens. Darnton traça um ciclo de vida dos livros impressos, permitindo a visibilidade da ordem de grandeza desses filtros:

Mas, de um modo geral, os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakespearianos ou instruções para montar um “kit” de rádio. Um escritor, em seu texto, pode responder a críticas a seu trabalho anterior ou antecipar reações que serão provocadas por esse texto. Ele se dirige a leitores implícitos e ouve a resposta de resenhistas explícitos. Assim o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento. (1995. p. 112)

O autor de livros infantis, de literatura ou não, ao conceber a obra supõe um leitor implícito, um gênero partilhado com outros autores e tem ideia do seu empreendimento. O editor, por sua vez, também o tem e só edita o que considera adequado e conveniente. O tratamento gráfico materializa a obra dirigindo leitores e leituras, a distribuição e divulgação tem um papel também importante, na medida em que faz outras avaliações e consequente seleção. E o livro infantil para chegar à criança sofre a mediação do adulto: vendedores, pais, professores e críticos, mais filtros, que se ampliam na direção que cada um impõe aos textos e suas práticas de leitura.

A narrativa é a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecer e de nos reconhecer ou nos estranhar no outro. Ela nos faz perceber a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e ou contadas. Ao reconhecer a diferença no outro, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável. (PEREIRA; SOUZA. 1998, p. 39)

Embora Walter Benjamin (1992) afirme que a arte de narrar esteja em extinção, porque cada vez temos menos tempo para esse intercambio de experiências e até mesmo para viver a experiência, pela vida que corre em sucessivas vivências sem deixar marcas, buscando na memória, certamente encontraremos histórias construídas ou ouvidas em diferentes momentos, com vozes polifônicas, justapostas, sobrepostas e até impostas. O próprio pensar a existência, nossa história

de vida, não seria uma soma de narrativas que fazemos de nós mesmos e/ou que recebemos dos outros? Usando as palavras de Larrosa:

“É possíveis que não sejamos mais que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista [...]. E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaçam de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu”. (1999, p. 22-23)

Muitos espaços da Educação Infantil, principalmente os que estão preocupados com a função preparatória desse nível de ensino, desconhecem ou desconsideram a afirmativa de Vygostky e tratam de abreviar o tempo de brincar e do desenhar para inserir as crianças, o mais rapidamente possível à formalidade.

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre o campo do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas, um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (1991. p. 111).

O significado que essa inversão da relação da criança com a situação concreta, atribuindo novos significados aos objetos, modificando a estrutura corriqueira dos mesmos, não apenas pode ser subestimado, como também não pode ser descuidado.

A relação do brincar com a leitura e a escrita, ao nosso ver não se limita ao processo de alfabetização. Ele se amplia se tomarmos nas mãos a discussão que esse autor traz sobre a atividade criadora que, tendo como base a imaginação, cuja origem está nos jogos simbólicos, torna-se inerente a todos os homens e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

CANTINHO DOS BRINQUEDOS

Na organização do espaço com brinquedos diversos, o aluno pode ter acesso aos brinquedos pessoais ou coletivos, aprendendo a compartilhar os objetos e a socializar-se. Se o objeto é analisado como uma estreita associação entre uma função (ou uso em potencial) e um valor simbólico (ou significação social produzida pela imagem), podem-se distinguir aqueles nos quais predomina a função (objetos técnicos) daqueles em que o valor simbólico parece essencial (roupas, móveis) sem que se possa, no entanto, eliminar sua imitação. Sem função, o objeto pode perder seu sentido usual, ou seja, perde sua utilidade. Onde encontramos o domínio exclusivo do valor simbólico é no campo da arte tal como ela se desenvolveu, desde o período romântico, como valor absoluto, independente de qualquer uso, distinta, entre outras coisas, de qualquer concessão à arte decorativa que fundamenta sua utilidade na decoração.

Queremos mostrar de que modo um objeto como o brinquedo não se deixa incluir nessa análise, ele é marcado de fato, pelo domínio do valor simbólico sobre a função ou, para ser mais fiel ao que ele é ou a dimensão simbólica torna-se nele a função principal. Esse domínio da imagem aproxima-o da obra da arte e nos indica a grande riqueza simbólica da qual ele dá testemunho. Porém, nem por isso, ele é não funcional, na medida em que essa dimensão funcional vem, justamente, se fundir com seu valor simbólico, com sua significação enquanto imagem.

É por isso que o brinquedo me parece ser um objeto extremo, devido à superposição do valor simbólico à função. Porém, pode ser objeto que sirva de exemplo quando convida a refletir sobre outros objetos que podem igualmente, implicar, ao menos parcialmente, uma tal superposição. Conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real. Se partirmos de uma função, conceber um brinquedo é introduzi-lo numa ficção e numa lógica simbólica. Assim acontece com alguns brinquedos cuja dimensão funcional deve estar traduzida numa imagem que vale por si mesma. Esse é o caso de um dos primeiros objetos desse tipo, os jogos de construção Playskool, cuja primeira versão em madeira, data de 1941.

Em nível funcional, trata-se de blocos de encaixe concebidos e inspirados nos testes de avaliação da inteligência, cujas formas permitem a construção de uma caixa de correio americana. Assim, o brinquedo propõe uma ação que possui um sentido fictício: a criança pode depositar os envelopes numa caixa de correio.

Trata-se de um brinquedo cuja abertura lúdica em torno da representação (correio) permite à criança escapar da função proposta (construção e encaixe). Pode-se analisar de maneira semelhante à evolução do Lego, que, sem deixar de lado seu princípio de construção com tijolinhos, propõe, atualmente, kits temáticos em torno de representações de piratas, de ficção científica, da Idade Média.

CANTINHO DAS ARTES

Nesse cantinho as crianças podem realizar tarefas diversas que exigem maior concentração e auxílio do docente mediador, como por exemplo, desenho, pintura, pesquisa, recorte e colagem, ou até mesmo atividades de tentativa de escrita, dentre outras.

O desenvolvimento do brincar fazendo arte, com temas desenvolvidos em sala de aula auxilia no processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, proporcionando meios para se expressarem com o mundo que os rodeia de forma dinâmica e lúdica. A música, o teatro, artes visuais e a dança são exemplos de atividades em que o docente pode utilizar como meios pedagógicos a fim de auxiliar os alunos em seu desenvolvimento. As diferenças servem, pois, como desafio à criação de dinâmicas diversificadas entre si. O brincar também tem suas etapas de desenvolvimento. A criança começa a brincar sozinha, manipulando objetos, posteriormente, procurará companheiros para outras brincadeiras (cada um com seu brinquedo). A partir daí, desenvolverá o conceito de grupo e descobrirá os prazeres e frustrações de brincar com os outros, crescendo emocionalmente. Brincar em grupo evita que a criança se desestimele, mesmo quando ainda não

sabe brincar junto. Ela aprende a esperar sua vez e a interagir de forma mais organizada, respeitando regras e cumprindo normas. Com os grupos ela aprende que, se não encontrarmos uma forma eficiente de cooperar uns com os outros, seremos todos prejudicados. A vitória depende de todos. Aprende-se a ganhar e a perder.

Os fantoches, por exemplo, favorecem a interação e a estruturação da linguagem através de uma atividade estimulante. A expressão através do uso de fantoches facilita o contato visual e a construção de ciclos de conversação, expandindo e transformando a comunicação. São estimuladores da imaginação e da linguagem. O fantoche não costuma ser tão interessante por si só. Ele geralmente precisa do outro para animá-lo e torná-lo mais divertido. O fantoche possibilita que o outro se torne parte do interesse do autista. O docente poderá desenvolver projetos com os alunos na elaboração dos fantoches com materiais reciclados, auxiliando na criatividade do aluno, neste sentido a criança poderá expor suas ideias e ser valorizado na atividade.

Ainda neste cantinho, brincar com a música é uma atividade adequada para a construção do conhecimento. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, a criatividade, a linguagem, a memória e a socialização, dentre outras habilidades. Despertar a criatividade não é só uma forma de terapia no tratamento de crianças com deficiência, mas podem despertar grandes artistas. Na música, a criança também mostra a sua arte, derruba limites e preconceitos. A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina, a concentração e desperta para a aprendizagem. É uma ponte de comunicação possível de interação para o autista, capaz de ampliar o contato visual e o desenvolvimento afetivo, ajudando na socialização e diminuindo as estereotípias. A música amplia as possibilidades de comunicação, melhora a compreensão da linguagem (seja ela verbal ou não) e ajuda na construção do processo de leitura e de escrita.

O papel do professor nas atividades que envolvem os cantos é de fundamental importância, visto que é ele quem irá organizar e estabelecer quais os cantinhos que serão adotados naquele dia ou naquela semana em sala de aula. É o professor também que faz a seleção do material que será utilizado em cada cantinho e organizará o tempo auxiliando as crianças nas trocas de cantos e fará também as intervenções necessárias para o bom andamento das atividades sendo um verdadeiro mediador do processo educativo.

Nesse tipo de trabalho, os professores observam permanentemente a movimentação das crianças e, ao mesmo tempo, dos diferentes grupos, a fim de oferecer novos materiais, desafios ou situações capazes de enriquecer as experiências e ampliar os conhecimentos em jogo. (KRAMER, p.76).

CANTINHO DO BRINCAR COM A MATEMÁTICA

A aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento de cada indivíduo. O jogo é o elemento externo que irá atuar internamente no sujeito possibilitando-o a chegada a uma nova estrutura de pensamento. (BORIN, 1996, p. 4).

Na concepção Peagetiana, o jogo assume a característica de promotor da aprendizagem da criança. Ao ser colocado diante de situações de brincadeira, a criança compreende a estrutura lógi-

ca do jogo e conseqüentemente, a estrutura matemática presente neste jogo. Os jogos em grupos fornecem caminhos para um jogo estruturado no qual eles, os alunos são motivados a pensar e a lembrar das combinações numéricas. Jogos em grupos permitem também que as crianças decidam qual jogo elas queiram jogar, quando e com quem esses jogos incentivam a interação social e a competição. O jogo é um conhecimento feito ou se fazendo que se encontra impregnado no conteúdo cultural que emana da própria atividade, seu uso requer planejamento que permite a aprendizagem dos elementos sociais em que está inserido.

O jogo desempenha um papel importantíssimo na Educação matemática permitindo a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente. Através dos jogos temos a possibilidade de abrir espaço para a presença do lúdico na escola, não só como sinal de recreação e entretenimento, ele permite o desenvolvimento da criatividade da iniciativa e da intuição. Em fim, do prazer, elemento indispensável para que ocorra aprendizagem significativa. Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problema. Nós educadores devemos procurar alternativa para aumentar a motivação para a aprendizagem desenvolver a autoconfiança, a organização, contração atenção raciocínio lógico-dedutivo e a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas. Os jogos se convenientemente planejados são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático. (BORIN, 1996, p.6),

O educador deve ter como objetivo fazer com que os alunos se interessem, e passem a gostar de aprender essa disciplina, mudando a rotina da sala, facilitando a aprendizagem de matemática, até mesmo aquelas de difícil aprendizagem. Jogando o aluno vai refletir analisar, levantar hipóteses e testá-las para conseguir vencer o jogo. Por isso os jogos devem ser utilizados ocasionalmente para completar as atividades produzidas durante as aulas diárias, ocupando um horário dentro do planejamento da aula, de modo que o educador possa explorar todo o potencial do jogo, como o processo de solução, registros e discussões possíveis dúvidas que poderão surgir a respeito do jogo.

[...] Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem [...] (BORIN, 1996, p.9),

CANTINHO DO FAZ DE CONTA

O cantinho do faz de conta pode ser estruturado com a beleza, cozinha, etc. Na observação da brincadeira do faz de conta, as crianças apresentam sua capacidade exploratória, autonomia, criatividade, sua interpretação da realidade, como se apropria dos recursos do meio, como interage, que caminhos utilizam para a solução de seus problemas... Carvalho e Pedrosa (2003, p. 45), destacam que:

A observação de brincadeiras de casinha e a reflexão sobre suas motivações e funções são instigantes em vários sentidos. Não nos ensinam apenas sobre a criança, suas competências sociais e exploratórias precoces, sua autonomia e criatividade no uso dos recursos do meio; nem somente sobre o brincar como atividade intrinsecamente motivada, como propiciador de desenvolvimento ou como direito da criança. Para, além disso, ensinam sobre motivações humanas básicas, que se revelam por detrás da enorme diversidade situacional e cultural das manifestações concretas desse brincar. A diversidade salienta a capacidade de ajustamento do ser humano, desde a infância, aos seus contextos de vida e de desenvolvimento; de aproveitamento criativo e inovador dos recursos disponíveis no ambiente

imediatos; de enriquecimento e complexificação de suas expressões criativas. Por outro lado, sob a diversidade se revelam fenômenos básicos e universais da sociabilidade humana e da relação do ser humano com o ambiente: teto, ninho, território; apego e exploração; eu e o outro- são alguns desses fenômenos que a brincadeira de casinha pode desvelar.

Segundo Vygotsky (1991), essa possibilidade caracteriza um avanço no desenvolvimento infantil. Para uma criança pequena, essa maneira de se comportar exige uma transformação radical de sua organização psicológica. Vygotsky observa que uma criança pequena age de acordo, apenas, com seu campo perceptivo imediato, e, por conta disso, seu comportamento é restringido pelas situações ambientais (a situação na qual ocorre a brincadeira, os objetos presentes etc.). No faz de conta, a criança substitui um objeto real por outro objeto, uma ação real por outra ação. Os objetos e ações reais são subordinados ao campo de significado.

CANTO DE OBSERVAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO

Por meio da observação do que acontece ao seu redor e da manipulação e experimentação dos materiais, que colocamos ao seu alcance, a criança irá desenvolvendo seu sentido de curiosidade e de observação, o que a ajudarei a compreender os fenômenos naturais, físicos e técnicos.

Com a experimentação livre e com atividades de aprendizagem concreta, propostas pela professora, a criança aprenderá a deduzir, formular hipóteses, prever os resultados, generalizar ou simplesmente, entender o que ocorre ao seu redor.

É aconselhável que este canto esteja situado perto de uma pia com água, já que este é um elemento importante para à hora de experimentar. Pan (apud RICHTER, 1999, p.56):

Uma folha de papel ou uma porção de cores ainda não é nada. É a criança que penetrando-a pelo gesto que deixa marcas, a cria e a transforma. É preciso vencer a matéria, fazer sair à forma a partir do amorfo, é preciso extrair um sentido daquilo que não tem nenhum. A folha branca, a terra bruta, representando ao mesmo tempo o vazio, a continuidade do nada e a totalidade do poder, isto é, a enorme dimensão do possível antes que o real não toque.

A maioria dos materiais que empregamos para experimentar, que proporcionamos às crianças é potes, tampas, rolhas, pregos, alfinetes, azeite, vinagre... As professoras se encarregarão também de buscar materiais mais específicos como conta-gotas, balanças.. Também pode-se utilizar uma pasta, com as propostas plastificadas, preparadas pela professora, um fichário com as folhas de trabalho que possam realizar e livros de experiências para consultar.

CANTO DA MÚSICA

As crianças estão em permanente contato com o mundo do som. Aprender a percebê-lo, avaliá-lo e desfrutá-lo é alguns dos objetivos de educação musical. Por meio de distintas atividades, as crianças irão reconhecendo e utilizando a linguagem musical como meio de expressão.

Para realizar a montagem do canto de música necessitamos de um aparelho de som, dois ou

quatro fones de ouvido, um multiconetor (para conectar todos os fones de ouvido ao mesmo tempo), fitas ou CDs de curta duração (5 minutos) onde a professora gravará várias audições (uma audição para cada CD), CDs de canções editadas no mercado, cancioneiros...

É aconselhável possuir um cartaz em que se colocam fotografias de instrumentos musicais, dos títulos das canções que as crianças vão aprendendo, fotografias de autores e compositores.

Neste canto, pode participar mais de uma criança por vez. Neste caso, é preciso que eles combinem a respeito da proposta que irão realizar, já que os fones de ouvido estarão conectados ao mesmo aparelho.

Devem-se proporcionar atividades diversificadas e atrativas que visem à educação musical; entende-se como educação musical na Escola, como forma de tomar o gosto pela mesma, de interagir teoricamente e até mesmo na ação de participar de pequenas composições ou de acompanhar ritmos.

Retomar as cantigas de roda e os folguedos populares, muito contribuirá com a formação do educando, crianças são seres musicais, receptivos à energia que emana forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons como vocais, corporais ou com materiais diversos, o fazer musical infantil integra uma gama de possibilidades, cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar etc. As crianças gostam de ouvir música e se empolgam dançando e imitando gestos ao seu modo.

[...] A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre presente 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 [.] (BRITO, 2003, p. 25.)

Os educadores devem ter como método para ensinar a música, uma fundamentação que una as ações de produção e os vários contextos das mesmas, para que o significado musical de forma correta envolva todas as suas funções humanizadas, concretas e verbais da música.

Antes de qualquer coisa, sempre esteja certo de que o ensino da música vale a pena. E não deve haver confusão com o que deve ser entendido por “música”. Não existem duas aulas de música, uma para adultos, salas de desenho, salas de concerto, e outra para criança e escolas. Só existe uma música, e o ensino dela não é um assunto tão difícil quanto as autoridades escolásticas tendem a sugerir em seus congressos. (JACQUES-DALCROZE, citado por SWANWICK, 2003, p. 51).

Oportunizar a criança de conhecer os vários ritmos e gêneros musicais trará a esta criança a possibilidade de tornar-se um ser crítico capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste projeto adotamos a pesquisa bibliográfica onde investigaremos a importância dos cantinhos lúdicos para aprendizagem na Educação Infantil, a partir do referencial teórico existente em documentos e publicações, leitura analítica, fichamento, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa e formatação do artigo.

RESULTADOS

No brincar, a criança lida com sua realidade interior e a tradição livre da realidade exterior são também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias por exemplo.

Para explorar, descobrir o apreender a realidade, paradoxalmente a criança se utiliza, das brincadeiras. Brincando, ela aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sócio-criativo-culturais.

DISCUSSÃO

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa capacidade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata, se oculta uma metáfora, e todo jogo de dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza. Brincar é, para a criança pequena, o que trabalhar deveria ser para o adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os adultos ao redor fossem pessoas mais felizes no trabalho, podendo fazer a ponte entre a atividade lúdica da criança, não cresceriam dividindo ciência e a poesia, arte e conhecimento, trabalho e lazer, dias da semana e finais de semana.

Enfim, conclui-se diante do exposto, que os jogos e brincadeiras favorecem o processo ensino-aprendizagem do aluno, cabendo ao docente explorar as melhores maneiras de brincar com as crianças, favorecendo esse aprendizado de forma lúdica e prazerosa.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: o brinquedo, a criança, a educação**. São Paulo: Summus, 1984 a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024/61**. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5692/71**. Brasília: MEC, 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Gráfica do Congresso Nacional, 1988.**

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998. Vol. 1, 2 e 3.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peneirópolis, 2003.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** São Paulo – SP: IME-USP, 1996.

CARVALHO AMA, PEDROSA MI. **Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha.** In: Carvalho, AMA, Magalhães, CMC, Pontes, FR, Bichara, ID, **organizadores. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca, vol. II – Brincadeiras de todos os tempos.** São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.31-48.

DIEUZEIDE, Henri. **"Antes dos seis anos. Em um decênio haverá no mundo 900 milhões de crianças em idade pré-escolar."** In: **O Correio.** Rio de Janeiro, UNESCO/FGV, jul. 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere,** R.J, Civilização Brasileira. 1978

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

KASSAR, Sophia. **"As mutações do ensino pré-escolar."** In: Tecnologia Educacional. 18. Set./

out./ 1977.

MIALARET, Gaston. **A educação pré-escolar no mundo**. Lisboa, Moraes Editores, s.d., p. 97.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação e Sociedade, v. 17, n. 60, dezembro 1997.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra. D.; NASCIMENTO, Aricélia. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.

KRAMER, Sonia et all. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1998.

RICHTER, Sandra. **Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil**. In: PILLAR. Analice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: Evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

SOUZA, Solange Jobim e. **Pré-Escola: em busca de suas funções**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 48 : 74-75, fev. 84.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. , LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1994.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA INFÂNCIA

ELISANGELA DE SOUZA SANTOS

Graduação em Pedagogia 2016 e Ciências Sociais pela Faculdade UNIMES, 2021;
Professora De Educação Infantil, Cei Jardim Reimberg



RESUMO

O artigo visa mostrar a importância da contação de história na aprendizagem da educação Infantil, propondo técnicas e meio do professor trabalhar em sala de aula. O professor ao contar história deve trabalhar de forma descontraída passando para a criança a vivência de um mundo diferente da sua realidade e sempre utilizando sua criatividade, imaginação, possibilitando seu desenvolvimento. As histórias formam e proporcionam a formação do caráter e da perspectiva da criança, mostrando o caminho onde ela possa se posicionar criticamente avaliando sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de História; Educação; Desenvolvimento da Criança.

INTRODUÇÃO

A contação de história na Educação Infantil estimula a imaginação desenvolvendo a autonomia onde o pensamento vem proporcionar a vivência de diversas emoções, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios.

Para Abramovich (1997, p.22) "é importante para a criança escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor, pois ouvir história também é fundamental para o desenvolvimento da criança.

O ato de contar história socializa e diverte a criança, sendo uma ferramenta que desperta o interesse pela literatura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças nessa fase de desenvolvimento escolar.

Entende – se que assim as crianças ampliam o vocabulário e o mundo de ideais, desenvolvendo a atenção, a memória, a reflexão, a sensibilidade, função cognitiva para o pensamento em comparação ao raciocínio, lógico. Abramovich (1997) ressalta ainda a importância de contar história para criança onde escuta las é um precedente para a formação de leitores respondendo as ques-

tões existentes no mundo da criança.

A narração de história na rotina da Educação Infantil, traz uma melhora no trabalho do professor, auxiliando na aprendizagem da criança, usando o lúdico no momento do ensino. Esse artigo tem como objetivo mostrar a importância da contação da história para o desenvolvimento da criança no âmbito escolar.

Durante as pesquisas foram investigadas a importância das histórias, as relações com a aprendizagem e os cuidados que o professor deve ter ao preparar o antes, o momento e o depois da contação de história.

Através deste trabalho, procura se trazer a real importância da contação de história no desenvolvimento da criança e os diversos recursos para enriquecer sua narração e optar pelo melhor espaço físico de apresentação para as crianças, uma sala apropriada para essa contação.

O CONCEITO DA HISTÓRIA INFANTIL

Entende se que a contação de história é muito importante no estímulo sobre a leitura e desenvolvimento da linguagem e sendo passaporte para a escrita, despertando o senso crítico e principalmente fazendo a criança sonhar. Sendo assim os mediadores tem uma tarefa importante nesse processo que é envolver a criança na história, dando vida aos sonhos ao despertar das emoções que transporta para o mundo de fantasia.

O contar história para as crianças é poder sorrir, rir, gargalhar com o personagens, com ideia do conto ou com jeito do autor escrever e podendo ser cúmplice desse momento de humor, da brincadeira, de divertimento, assim através da história que se descobre outros lugares, outro tempos, outro jeitos de agir, de ser, o contar história também nos leva a aprender geografia, Filosofia, Política, Sociologia, tirando a impressão de ser uma aula, pois se tivesse um ar de aula deixaria de ser literatura, deixa de ser um prazer passando a ser Didática que é outro departamento.

A história vem bem ante do surgimento da escrita pois se comunicava através da fala, os contos eram falados afirmando que os contadores discutiam os fatos, encadeavam acontecimentos, perpetuavam crenças mantendo a tradição além de repassar o conhecimento sobre a mensagem que estavam passando.

Surgiu assim os contos de fadas dando a origem da Literatura Infantil onde passou a influenciar a formação das pessoas dividindo os personagens em belas e feias, boas e más, poderosa e sem poderes, que ajuda na compreensão de valores e crenças sociais entre os princípios morais e étnicos da sociedade em que vivemos.

Segundo Brttelheim (2009, p.67), “o conto de fadas procede de um modo conforme [...] a criança pensa e experimenta o mundo”. As narrativas mostram o mundo, a vida em sociedade através da simbologia.

Já para Nobrega (2009, p.20) os contos partem de uma organização simples e dinâmica,

“mantem uma estrutura fixa, partindo de um problema vinculado a realidade que desequilibra a tranquilidade inicial, buscando soluções no plano da fantasia onde necessitam de elemento mágico para trazer de volta a realidade”, com isso possibilita a criança ter a interação com um mundo bem próximo de seu modo de percepção do mundo.

Para a história ser realmente atraente e prenda a atenção das Crianças, deve e entrete-la e despertar a sua curiosidade, contudo para enriquecer a sua vida deve estimular a imaginação ajudando a Desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTE-LHEIM, 2009, p.11)

Concluindo o contar história se torna uma atividade lúdica onde amplia os horizontes e as possibilidades de uma criança estabelecer a interação criando-se um vínculo precioso entre narrador e ouvinte, através das histórias se constrói um aprendizado que além de ajudar os pequeninos resolve conflitos no seu cotidiano

A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na atualidade a educação infantil enfrenta uma preocupação na formação das crianças onde se pode formar um cidadão crítico que possa estar na sociedade e, um dos primeiros passos é na educação infantil onde os primeiros hábitos começam a surgir e trazer a interação social para o desenvolvimento das crianças, por isso está presente em todo o momento a oralidade que pode melhorar a comunicação e expressão dos pequenos.

A sua formação começa na escola e o documento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNRI, 1998) diz que “a criança como todo ser humano é um sujeito social e faz parte de uma organização familiar que esta inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (Brasil, 1998, p. 21 -22).

E assim contar histórias nos anos iniciais da educação infantil traz a criança o despertar da criatividade indo além de seu tempo e espaço, podendo se imaginar em outros mundos e diversas situações. Na visão de Betty Coelho (1999, p.26), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolvendo a linguagem oral e escrita, ampliando seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para seu entretenimento”.

Sendo assim o livro passa a ser um objeto de informação sendo o professor ou os pais um mediador entre as crianças, estimulando a imaginação e o desenvolvimento da capacidade cognitiva, pois a história permanece nas ideias das crianças incorporando como um alimento de sua imaginação criadora, Coelho (1999).

O professor deve trabalhar os benefícios que o contar história proporciona sendo um aliado no desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita, a criança desde muito cedo faz a leitura do mundo, não a convencional aprendida na escola, mas utilizando seus sentidos, seu toque, seu olhar, seu ouvir, ou seja, desde muito cedo a leitura esta presente em sua vida, sendo letrada mesmo antes de se apropriar da leitura da escrita.

Para Freire (2005), “a leitura e mundo antecede á palavra, ou seja, o ser humano é capaz de fazer interpretações das situações cotidianas antes mesmo de saber ler”. Cada criança passa por um estágio psicológico que durante o seu desenvolvimento deve ser observado e respeitado, dependendo da idade, do nível de conhecimento, domínio do mecanismo de leitura e do nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual de cada criança

Essas observações devem ser levadas em conta no momento em que se escolher a história que será contada, mas podendo perceber que o contato com livros desde cedo aumenta gradativamente o prazer e o gosto que as crianças podem adquirir pela leitura, a escolha de texto bem selecionado, a teatralidade e a caracterização são condições que favorecem o momento da contação de história, onde os professores devem manter a magia do contar pois em um mundo tão globalizado e informatizado, o espaço para os livro vai ficando escasso.

Ainda enfatizando comentários sobre a importância da literatura infantil, Abramovich (1997, p.16) salienta que:

É importante para a formação de qualquer criança ouvir Histórias...Escuta las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ter um caminho absolutamente infinito e descobertas e de compreensão do mundo.

O TRABALHO DOCENTE NA CONTAÇÃO DA HISTÓRIA INFANTIL

Em alguns tempos passados alguns professores não estimulavam a contação de história na área infantil, não dando valor, achavam que não tinha nenhum significado e a crianças cresciam com essa desvalorização da literatura, assim esse trabalho vem mostrar que esses professores podem revalorizar essa ideia mostrando a importância no desenvolvimento da criança principalmente na escola básica.

A autora Amarilha (1997), debate a grande importância que essa literatura pode causar na formação cognitiva, linguística, comunicativa e psicológica da criança, afirmando ainda que a necessidade de implementar as práticas pedagógicas para serem prazerosas e regulares no jeito de contar e ler texto dos contos de fadas, garantindo uma relação escolar bem sucedida, pois a literatura é uma ferramenta instrumental na cultura brasileira.

Com tudo se faz necessário uma revolução na prática do acervo teórico que embasa o próprio entendimento de leitura e de mundo que proporciona assim um espaço para o conhecimento experiente de como a literatura infantil pode ser viabilizada dentro da escola sendo um sentido lúdico e prazerosa.

Antes de qualquer momento de contação de história é necessária uma preparação na sessão para a entrada deste mundo da imaginação e para isso o leitor – ouvinte tem que se sentir convidado a conhecer segredo e revelações de inteira confiança, uma ótima estratégia pedagógica pode favorecer de maneira significativa a pratica docente na educação infantil.

[...], contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério. (Cavalcante, 2002. p.83).

O momento de uma história provoca uma expectativa cheia de mistério e sedução concretizando toda felicidade da criança, pois ela entra num mundo da ficção para poder lidar com o fator real e imaginário. Os professores já se identificam que um conto de uma história desempenha na criança a força de imaginação onde aquela história pode causar um momento feliz, pois quando conseguem prender a atenção deles favorecem uma integração entre aluno professor despertado o interesse pela leitura, estimulando assim futuros bons leitores.

Principalmente um professor da educação infantil quando passa a ser contador de história, faz do exercício de contar à sua maneira de falar, deixa de ser uma simples pessoa e entra num mundo que só a criança compreende, várias pesquisas trazem e comprovam a eficiência do trabalho com os contos infantis na promoção de sucesso das crianças no campo da autoestima, da identidade cultural, da independência e da capacidade de lidar com o mundo a sua volta.

A autora afirma:

A linguagem e os enredos literários proporcionam a criança possibilidade de sucesso em duas dimensões uma, que é a subjetiva. A criança pode viver no livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida principalmente por um adulto e poder saber lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém -se relacionada ao real, tendo consciência de que não deixa de ser leitor essa duplicidade e atividade intelectual familiarizada a criança com o simbólico e com sua possibilidade intelectual. Dando portanto a passagem para a auto estima, identidade psicológica e social. (Amarilhha, 1997, p.55).

A contação de história dentro da literatura infantil familiariza as crianças com a forma linguística sendo mais elaborada numa meta pedagógica estimulando o senso crítico em relação aos fatos das narrativas.

Percebe-se que as crianças ao ouvirem as histórias com o método de entonação de voz e gestos elas se concentraram melhor, elas nos mostram resultados em que somente ler para elas é um pouco desanimador e os gestos ajudam na imaginação exercitando a capacidade de resolução de situações em que vive em seu cotidiano.

Entende-se que a contação de história auxilia a aprendizagem e torna ela mais interessante, pois a oralidade era bastante enfatizada e o imaginário estimulado, sendo assim a linguagem se torna um instrumento mediador durante movimentos interativos com as crianças e professores, assim as crianças sempre interagem revelando emoções pela história e demonstração de afeto entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é um processo de desenvolvimento criado pela própria criança a partir das interações que vivenciam e assim em especial a literatura infantil e a contação de história na educação infantil e ensino fundamental que contribui para esse desenvolvimento com atividades interativas e pedagógicas, onde tem um mediador.

A contação de história para a criança abre espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador que o conteúdo traz, a imaginação, a criatividade e a linguagem literária que desenvolve a descoberta da criança pela leitura.

Com o objetivo de fazer com que o professores dessa ênfase na contação de história esse trabalho procura trazer essa importância especificando e mostrando o bom desenvolvimento que essas crianças demonstram desde os primeiros momentos de sua vida educacional.

E o mais esperado que se possa entender deste trabalho é que haja mais interesse dos professores de poder contar cada vez mais histórias em sala de aula. Portanto percebe-se que essa prática de contação de história de forma bem trabalhada contribui significativamente para a construção de texto cada vez mais coerente e cheios de imaginação, tornando a criança mais predisposta a sentir-se criativa e capaz de superar seus próprios obstáculos na escrita.

Contata-se ainda que a prática docente pode inovar suas aulas buscando meios que possam facilitar o ensino aprendizagem, a ser cada vez mais conveniente ao fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gosturas e bobices**. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes. Natal: EDUFRN, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juventude: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina**. DF: Revista Criança: **O professor da educação infantil**, 2006.

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA - UM OLHAR SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA

FABIANA CAMPELO VIANA

Graduada em Ciências Biológicas pela UNIFIEO (2005); Especialista em Farmacologia Clínica pelo IPH (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e de Pesquisas Hospitalares) (2006); Especialista em Ensino de Ciências pela UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Tarsila do Amaral e Professora de Educação Básica - Biologia - na EE Walter Negrelli.



RESUMO

Anísio Spínola Teixeira nasceu dia 12 de julho de 1900 em Caetité na Bahia. Estudou em Nova York, onde fez um mestrado na Universidade da Columbia e estudou Ciências da Educação. De volta ao Brasil trabalhou na Bahia como Inspetor Geral de Ensino e Diretor de Instrução Pública. Já no Rio de Janeiro fez parte da Secretaria de Educação e Cultura do então Distrito Federal. A ideia de Educação Democrática em Anísio Teixeira, encontra sua primeira inspiração na civilização grega. Defendia o preceito de que a educação deve provocar uma reflexão sobre a própria vida, tornando o ser autônomo senhor de seu tempo e de sua história. Parte do princípio de que a educação é uma possibilidade para todos, e de que o homem é um ser plenamente educável. Muito influenciado pelas ideias de John Dewey via a democracia como uma organização social que possibilitaria a todos oportunidades e responsabilidades iguais. Na escola democrática todos têm direitos de decisão sobre o seu destino. Em um momento em que a realidade brasileira demonstra que 70% dos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio frequentam a educação pública. O ponto de partida para se chegar a uma educação verdadeiramente democrática, passa pela transformação da sala de aula em espaço de construção de conhecimento. Não há democracia sem diálogo, não há conhecimento sem a participação de alunos e professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Democracia; Autonomia; Participação.

INTRODUÇÃO

As ideias de Anísio Teixeira nunca foram tão atuais como nesses tempos em que vivemos, pensar a democracia e a educação democrática e a própria escola pública em tempos de economia neoliberal, de intolerância política e religiosa, violência contra grupos que pensam e agem e pensam de forma diferente da sua maneira de agir e entender o mundo, grupos que não aceitam determinados padrões de comportamento e formas de viver e conviver. Faz-se necessário a partir da edu-

cação construir um mundo mais justo, mais igualitário, com mais liberdade e respeito aos valores fundamentais e ao direito das pessoas, os poderes constituídos devem atentar que só se constrói uma nação de verdade, com uma educação verdadeiramente democrática, plural e humanizadora.

SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA

Anísio Spínola Teixeira nasceu dia 12 de julho de 1900, em Caetité, interior da Bahia. Começou os estudos no Colégio Jesuíta São Luiz em sua cidade natal, tendo sido transferido posteriormente para o Colégio Antônio Vieira em Salvador. Em 1922 ingressou na Faculdade de Direito na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De volta à Bahia sofreu forte influência do pensamento católico dos jesuítas, participando de grupos religiosos como a Congregação Mariana e a Liga da Comunhão Frequente.

Mais tarde foi estudar em Nova York, onde fez um mestrado na Universidade da Columbia e estudou Ciências da Educação, tendo entrado em contato com as ideias de John Dewey, de quem teve a oportunidade de ser aluno e recebeu forte influência desse teórico defensor da democratização do ensino e de toda a sociedade.

De volta ao Brasil trabalhou na Bahia como Inspetor Geral de Ensino e Diretor de Instrução Pública. Seu trabalho nesse estado notabilizou-se pela preocupação em ampliar as oportunidades de ensino para o maior número possível de crianças, visando democratizar o máximo possível o acesso à educação pública de qualidade:

Inicialmente elaborou amplo Projeto de Lei, para modernizar e ampliar o ensino. Transformado em lei em 1925, o projeto suscitou veementes debates no legislativo estadual. (...) Enquanto em São Paulo se defendia a alfabetização em massa, apressada, na Bahia, (...), pretendia-se ir além da simples alfabetização. (...) Não se tratava, portanto, de alfabetizar em massa, mas sim de educar maior número de crianças, para que adquirissem o maior número de conhecimentos na melhor escolha permitida. E isso era inovação na Bahia. Eram muitas, aliás, as faces novas da reforma, que além do problema da participação dos municípios, cuidava da Escola Primária Superior, do Ensino Médio, do Ensino Normal e Profissional, e do professorado. Quase uma revolução. (FILHO, 2000, p. 24).

Já no Rio de Janeiro fez parte da Secretaria de Educação e Cultura do então Distrito Federal. Nesse momento, defendendo a função social da escola começa a trabalhar para uma reforma educacional no país. Foi criador da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro.

- Em 1932 com outros intelectuais pioneiros produz o Manifesto dos Pioneiros da Educação.
- 1935 – Afasta-se dos cargos públicos por pressões políticas e passa a viver de tradução de livros, educar e tradutor e articulador de uma nova reforma educacional.
- 1946 – Torna-se Conselheiro de Ensino Superior da Unesco.
- 1950 – Implanta o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, Escola Parque em Salvador.
- 1951 – Entra para a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que mais tarde se transformaria na CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior, vinculada ao MEC.

Foi Diretor do INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com trabalho focado na realidade brasileira e na implantação da Escola Pública.

- 1961 - Diretor da SBPC: Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência e Colaborador da LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

- 1963 – Professor de Administração Escolar na UFRJ

Ao lado de Darcy Ribeiro foi Reitor da Universidade de Brasília UNB.

Com o golpe militar de 64, Anísio começou a ser perseguido por suas ideias, sendo assim, teve que buscar o exílio nos Estados Unidos e quando retornou ao Brasil continuou com sua atuação na área da educação.

Anísio faleceu em 11 de março de 1971, na cidade do Rio de Janeiro. O educador foi encontrado morto no fosso do elevador.

ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A ideia de Educação Democrática em Anísio Teixeira, encontra sua primeira inspiração na civilização grega, com a preocupação dos antigos em promover uma instrução voltada para a formação ética para toda a comunidade, um princípio ateniense marcadamente incentivado pelos filósofos Sócrates e Platão, com quem Anísio alicerçava seu pensamento.

Defendia o preceito de que a educação deve provocar uma reflexão sobre a própria vida, tornando o educando senhor de seu tempo e de sua história. Para ele, educar é tentar fazer com que o ser humano aprofunde sua forma de ver o mundo e assim torne-se consciente de seus direitos e deveres, podendo conquistar sua autonomia, fazer sua história no mundo, viver plenamente sua essência de cidadão. Sócrates, em suas andanças por Atenas, propagava que sua filosofia era para todos, não só para as elites e sim para a juventude, os homens comuns, sem títulos, sem aristocracia, sem privilégios de quaisquer espécies; assim era também o ideal Anisiano ao pensar a universalização do ensino no país, uma educação democrática e de qualidade que atingisse a todos, independente de condição social, raça ou crença.

O ideal, a aspiração da democracia pressupõem um postulado fundamental ou básico, que liga indissolivelmente educação e democracia. Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das perspectivas históricas pessoais e das diferenças propriamente individuais (TEIXEIRA, 2006b, p.253).

Parte do princípio de que a educação é uma possibilidade e um direito de todos, e de que o homem é um ser plenamente educável, e todo cidadão deve ter o acesso ao conhecimento histórico acumulado pela humanidade, ao longo do tempo, ajudando a trilhar o caminho para conquistar seus direitos, para entender sua história, seu lugar no mundo, conquistar e ampliar e qualificar sua

cidadania.

Muito influenciado pelas ideias de John Dewey, via a democracia como uma organização social que possibilita a todos oportunidades e responsabilidades iguais, a educação se dá por meio de experiências vividas de forma inteligente, crítica e reflexiva.

Democracia não é, no entanto (...) somente uma forma de governo, mas uma nova organização social, em que se busca oferecer a todos os indivíduos oportunidades e iguais responsabilidades para a livre expansão de seus valores (TEIXEIRA, 2007a. p. 67).

No dizer de o teórico transformar a sociedade na grande comunidade, a partir do conceito de cidadania, de convivência civilizada, onde todo conhecimento produzido esteja ao alcance de todos. Todos devem ter o compromisso de exercer e zelar pela democracia, todos tem a oportunidade de expandir e cuidar dos valores éticos e garantir e trabalhar para que se realizem os avanços educacionais de forma coletiva e individual.

Na escola democrática todos têm direitos de decisão sobre o seu destino. O compartilhamento das responsabilidades e as decisões que podem alterar a posição de cada um no coletivo são tomadas em conjunto, incluindo gestores, educadores, funcionários, estudantes e pais.

CONDIÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Em um momento em que a realidade brasileira demonstra que 70% dos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio frequentam a educação pública, conforme dados de pesquisas recentes, é inegável a necessidade da adoção de políticas públicas eficientes no sentido de investir recursos nas escolas, nos professores, gestores e principalmente nos alunos, assim como em materiais didáticos eficientes e informatização de toda a rede pública de ensino.

É sabido e largamente divulgado que os países que obtiveram sucesso e desenvolvimento social e econômico investiram sobremaneira no seguimento da educação pública, sabendo que o custo dessa política beneficia toda a nação que passa a contar com cidadãos conscientes e responsáveis, guiados por valores éticos apreendidos em uma educação de qualidade, em contar a excelência da formação profissional que um indivíduo bem formado terá.

Cabe também ao Ministério da Educação cobrar das Universidades uma formação sólida dos educadores na perspectiva de pensar o ensino dos saberes voltado para a cidadania participativa, prestando atenção às dimensões crítica, criativa e ética na construção de valores durante todo o processo educativo.

No plano da Gestão Educacional ela deve estar voltada ao diálogo com o Corpo Docente e Discente e de toda a Comunidade Escolar, ouvindo sugestões sobre os investimentos necessários para o bom andamento do trabalho pedagógico.

O ponto de partida para se chegar a uma educação verdadeiramente democrática, passa pela transformação da sala de aula em espaço de construção de conhecimento, as aulas devem se tornar espaços dialógicos, onde os professores e os alunos trocam suas visões de mundo, e juntos formam uma comunidade de constante escuta e respeito dos pontos de vista uns dos outros

e passam com esse exercício a construir valores que respeitam a pluralidade e as diferenças, fator central para a convivência numa sociedade democrática. Aqui as ideias de Anísio Teixeira ecoam na teoria de Freire:

Para Paulo Freire, o diálogo é “uma exigência existencial”, não apenas de um indivíduo no coletivo, mas de seres que, na relação uns com os outros, pensam sobre si mesmo no mundo e com o mundo, em uma situação coletiva. Se o diálogo é “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutastes” (FREIRE, 1987, p. 93).

Não há democracia sem diálogo, não há conhecimento sem a participação de alunos e professores na sua formulação, não há sociedade que se sustente sem democracia e sem uma dimensão ética, na construção de valores, no respeito a todos, na dignidade de todos, e no entendimento e na vivência da cidadania plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente olhar com seriedade para os dilemas e o descaso que a Educação Pública vem sofrendo no Brasil nas últimas décadas, seja pela queda de investimento, pelas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, na formação de professores e gestores. Resgatar as ideias de Anísio Teixeira e outros teóricos importantes na formulação de políticas públicas que pensem uma educação democrática que atinja a todo Sistema em todos os níveis e estágios da educação se faz necessário, para o crescimento econômico, social, cultural, social e estrutural do país. Pensar e fazer com que alunos, professores, gestores e governantes promovam a cidadania e os direitos de todos a começar pela sala de aula, já seria o começo de um longo caminho.

REFERÊNCIAS

FILHO, Luiz Viana - **A Religião nova**. In. Revista da Bahia. Nº 31/ julho/2000.

FREIRE, Paulo - **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TEIXEIRA, Anísio - **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2006b - **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. Org. Clarice Nunes, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007a.

O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

HELLEN DE ALMEIDA RIOS RODRIGUES

Professora na Rede da Prefeitura de SP; Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.



RESUMO

As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Inclusão; Parque.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAI – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o

aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emilia, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa

ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar-se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar

o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os

estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem

representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, a fim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos

diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso à educação e até mesmo na discriminação e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiza a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**. 3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). **de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade.** Laramara: São Paulo, 2014.

O PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI

IZABEL CHRISTINA FUNICELLI DA SILVA

Graduada em Letras pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (2005) e Pedagogia pela Universidade de Santos (2015); Especialista em Psicopedagogia (2008); Educação Inclusiva (2014); Docência do Ensino Superior (2018) e Musicoterapia (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Língua Inglesa – na EMEF Raul de Leoni e EE Guilherme de Almeida.



RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a atualização das práticas pedagógicas do professor, partindo da constatação de que o mundo atual está em constantes transformações tecnológicas, econômicas e sociais, nos valores estruturais que envolvem as novas concepções familiares, a nova sociedade e as variadas religiões, obrigando o profissional da educação a se adequar a tais mudanças num processo de reciclagem de suas ações: a formação continuada. A formação de professores constitui um processo contínuo, com referências que se situam nos conhecimentos de que se apropriam durante a formação e a atuação profissional, ou seja, para produzir o desenvolvimento pessoal e profissional docente, a formação de professores há que constituir um diálogo constante entre conhecimentos, saberes e práticas. Logo, o professor do terceiro milênio, século marcado pela informação e pelo conhecimento tecnológico, precisa ser plural, dialogar com o novo e estar aberto às novas tecnologias e linguagens, fazendo-se necessário estender e reinventar a sua prática educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas; Formação continuada; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

As mudanças que ocorrem no mundo atual são refletidas diretamente no trabalho do professor, na sua relação com o aluno e na sala de aula ou no espaço em que a aprendizagem acontece. A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural, passando a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos e sociais. A relação será aquela que permite que o professor saia de trás da mesa e venha a se sentar junto com os alunos, pesquisando e construindo o conhecimento. A sala de aula deixa de ser ocupada por carteiras enfileiradas, para ser coerente com as ideias expostas, e passa a ter carteiras colocadas em círculo,

permitindo que todos se vejam e se olhem ao discutir o conhecimento. A aula deixa de ser o tempo e o espaço em que o professor de forma contínua transmite oralmente informações e experiências e se torna espaço e tempo em que professores e alunos se encontram para a construção do conhecimento. Com as mudanças ocorridas na sociedade do século XXI, surgem outros espaços de aprendizagens, os ambientes virtuais e tecnológicos. Internet para pesquisa, aplicativos, e-mails, fóruns, chats, grupos de discussão, portfólios, sites, homepages, vídeos e teleconferências são ambientes por onde o aluno pode navegar para pesquisar e realizar sua aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a necessidade da formação continuada de professores como instrumento para o seu desenvolvimento pessoal e como processo de ressignificação das suas práticas pedagógicas para atender as transformações que ocorrem na sociedade do século XXI que refletem diretamente no mundo do trabalho docente.

Diante desta realidade, qual o conceito de docência no século XXI? Qual a concepção de formação continuada?

O processo de transformação das atualidades requer do docente uma conscientização a respeito das necessidades de mudanças. É imprescindível que o professor repense o seu fazer pedagógico, como auto avaliador e questionador da sua própria prática. Logo, a atualização da prática pedagógica é ação necessária para que o professor possa desenvolver o seu trabalho nos moldes de ensino que a sociedade necessita na atualidade, construindo uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa.

Procurou-se seguir uma metodologia orientada pela pesquisa bibliográfica em livros, internet e revistas científicas, tendo como referencial teórico os autores: Cely Nunes, Francisco Imbernon, Pedro Demo, Perrenoud, Edgar Morin, Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif, e outros. Tais autores tem enfatizado a formação continuada de professores como necessidade imperiosa que se impõem, a cada dia, diante das vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual.

O EDUCAR NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI

A complexidade que envolve as práticas pedagógicas dos professores na atualidade nos remete a reflexões que perpassam a análise da sociedade contemporânea, uma sociedade de consumo e de informação e, conseqüentemente, uma reflexão sobre os recursos tecnológicos por ela desenvolvidos onde, segundo BOAVENTURA SANTOS (1996), ocorrem mudanças vertiginosas, desencadeadas pela globalização. Neste sentido, pode-se tomar como exemplo, os meios de comunicação que, a cada dia são mais velozes, eficazes e abrangentes do que a própria escola, no que diz respeito ao repasse de informações.

Dessa forma, é importante que o professor tenha consciência de que seu conhecimento é limitado e que seu papel é muito mais de levar o aluno a refletir sobre as informações obtidas, do que simplesmente incorporá-las, tendo como ponto de apoio o conhecimento da realidade em que se encontra inserido.

Mediante tal realidade, a ação docente deve ser focada, irremediavelmente, no ensinar para aprender, visto que a maior demanda educacional contemporânea é formar sujeitos aprendentes, capazes de aprender de modo criativo, contínuo, reflexivo, crítico e autônomo. É o que afirma NUNES (2000, p.45):

A exigência de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação de professores- e de uma nova escola – encontra-se e interrelacionam-se no discurso de modernização do Estado para produzir um tipo de homem que possa contribuir para (servir) os avanços de uma sociedade tecnológica que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo; produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos e que saibam resolver problemas, requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor.

Um valioso aspecto a ser observado é a busca por ativas metodologias pedagógicas, que fomentem, nas redes informatizadas, às necessidades de acesso às informações e ao conhecimento. Neste sentido, aprendentes e ensinantes precisam estar em movimentos de parcerias na pesquisa, na investigação e na busca por coletivas modalidades de aprendizagem. Importante desafio para o aprender e o ensinar no século XXI. Neste novo contexto, os professores se deparam com um grande desafio, segundo DEMO (1994), o de “aprender e reaprender suas práticas”.

REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma das questões discutidas sobre a educação na sociedade do século XXI é a formação do professor. Costumeiramente, fala-se muito em atualização, capacitação e formação continuada. Observa-se que, a necessidade de transformação das ações dos professores em práticas pedagógicas adequadas às novas necessidades vigentes nesta sociedade pós-moderna, surgem como reformas eficazes para uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, bem como oferecem condições de se formarem profissionais reflexivos, conscientes e críticos de seu papel social.

Vivemos numa sociedade onde o conhecimento é determinante recurso social, econômico, cultural e humano. Pensar, refletir e agir sobre o como ensinar nos dias atuais é um grande desafio. Como os professores, em suas ações cotidianas, podem criar práticas pedagógicas que atendam a demanda por aprendizagens significativas e por efetivas construções de conhecimentos? Em nosso momento histórico atual, reside nos projetos político-pedagógicos a busca por coerência entre as práticas de ensino e os novos paradigmas científicos que, no contexto das emergentes mudanças, devem estar presentes nas reformulações pedagógicas.

Os caminhos eficientes para essas novas ações poderão ser os caminhos que possibilitem o desenvolvimento do potencial do professor, sua autonomia didática, sua ética, responsabilidade e compromisso com a educação, com o ensino e com a sociedade.

Construir novos caminhos implica determinar um novo olhar sobre as ações desses profissionais, ressaltando que as transformações das práticas docentes só se efetivarão à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a sua própria prática, sobre a sala de aula, a escola e sobre a sociedade como um todo. Nesse contexto, professor reflexivo como agente de uma prática transformadora, deve abandonar os princípios instalados a partir da sua formação inicial, que se baseava na racionalidade técnica, transformando a sua ação de mero executor de decisões alheias e

ampliando sua visão sobre as diversidades encontradas tanto na sociedade, quanto na sala de aula. Segundo MORIN (2001, p.63),

Profissionais em geral adentram o século XXI, acompanhados por um inegável avanço tecnológico. Porém, passam a acirrar as denúncias sobre a fragilidade dos pressupostos que caracterizam o pensamento newtoniano-cartesiano. Esse paradigma não dá mais conta de atender às exigências da Sociedade do Conhecimento e as reais necessidades de transformações sociais. Com esse desafio presente, o homem passa a investigar a ciência buscando novas abordagens que impregnam as áreas de conhecimento e levam os pesquisadores a buscar caminho de superação da visão fragmentada e compartimentada de ver o universo.

Hoje, a sociedade exige sujeitos com competências, habilidades e saberes: dinâmicos e criativos, que agem e pensam por si mesmos; cooperativos, que interagem construtivamente com os seus pares a fim de atingirem os mesmos objetivos; que trabalhem em grupo, com capacidade de interagir nos diversos contextos; com boa comunicação oral, escrita, cinética e gráfica, que saibam ouvir, ler e compreender corretamente as mensagens recebidas; com capacidade de raciocínio, que produzam argumentos lógicos, indutivos e dedutivos; com competência para obter e processar informações; com domínios de técnicas e disposição para planejar.

Nessa perspectiva a prática pedagógica desdobra-se em novas competências e habilidades, como ações necessárias para que o professor possa desenvolver o seu trabalho nos moldes de ensino que a sociedade necessita nos dias atuais. Ao exigir-se novas competências pedagógicas, é necessário que o professor busque instrumentos para que ele construa uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa. É necessário implementar estratégias à sua prática e a sua formação a fim de viver e saber conviver com as diversas mudanças que ocorrem nos contextos educacionais e sociais. Desta forma, APPLE (1997, p. 62) afirma:

[...] que mudanças no currículo e na Pedagogia precisam estar acompanhados de alterações de poder na escola, nas relações entre a administração central do sistema e os professores e entre as escolas e a comunidade local.

Essas mudanças exigem que os professores entendam que o conhecimento hoje se apresenta de forma diferente, logo, as práticas educativas para serem significativas devem estar atualizadas. Nessa nova prática pedagógica o professor deve construir o seu caminho frente ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, a fim de proporcionar uma integração entre os alunos, os professores e a gestão que se fundamente na busca, na descoberta, na comparação, na análise e na organização do conhecimento, a fim de proporcionar a todos os participantes desse processo o incentivo a crítica, a corresponsabilidade no processo ensino-aprendizagem, a sua própria autonomia, a partir do relacionamento crítico entre os conhecimentos, as ciências, os hábitos e os valores do momento social em que estamos vivendo.

O professor ao pesquisar e refletir sobre a sua prática, sobre sua ação docente, constrói outros saberes que lhe permitem aprimorar o seu fazer docente através dos saberes pedagógicos e didáticos. Esses saberes são construídos pelo professor no seu cotidiano, extraídos da realidade. É o saber que possibilita ao professor a interação com os alunos na sala de aula e no contexto da escola onde atua.

De acordo com esses pressupostos, a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores, enfatizando ser mais importante a autodescoberta pessoal, o tomar de consciência de si mesmo. Nesse contexto, FEIMAN (1990, p. 225) afirma que:

O processo de aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da formação de professores.

Observo que a condição básica para transformar as práticas pedagógicas dos professores é atrelá-los às formas concretas de trabalho, ampliando suas responsabilidades e áreas de atuação na condição de um professor que seja produtor intelectual e não um simples manipulador de “ferramentas” pedagógicas. Sobre a necessidade do professor e seus alunos atuarem de forma consciente na sociedade, LIBANÊO (1990, p.143) afirma que: “O homem age conhecendo e se conhece agindo.”

O professor do século XXI é aquele que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, tem a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda pedagogia. A função do bom professor do terceiro milênio não é apenas a de ensinar, mas de levar seus alunos ao reino da contemplação do saber. FREIRE (1996, p.54) aponta que,

[...] o papel do educador é testemunhar a seus alunos constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

Aponto no estudo realizado a importância da constituição do professor como um profissional investigativo e questionador, que crie condições básicas de intervenções competentes em face à necessidade de levantar diversas formas emergenciais de problematização e propostas de alternativas à medida das novas necessidades da sociedade do século XXI. Nesse contexto, a prática pedagógica é marcada por uma opção consciente pelo desejo de renovação, transformação, mudanças e pelas buscas de novos valores que venham a dar uma nova direção às práticas pedagógicas dos professores.

Diante de tantas expectativas acerca do papel do professor como agente transformador da sociedade, capaz de gerar autonomia, senso crítico, coletividade e responsabilidade social nos seus educandos e de sua própria história, torna-se necessário irmos mais além de sermos meros expectadores de seminários, palestras e conferências em busca de certificações e títulos. “Uma coisa é fundamental na vida do profissional da educação: manter-se bem formado. Isso implica, primeiro, ter tido boa formação; segundo, alimentar de modo continuado sua formação (DEMO, 2002, p.87)”.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Esta pesquisa aponta que a formação deve ser entendida como um processo permanente que começa quando o futuro docente tem acesso à formação inicial, sendo essa a primeira etapa de um percurso que deverá manter-se ao longo de toda a sua carreira profissional. O conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor.

Na perspectiva de construção de uma escola renovada e transformadora, apta a responder às exigências da sociedade do século XXI, que está em permanente mudança, torna-se urgente

uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes, numa lógica global, tendo como objetivos finais à melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade e profissionalidade docente.

A formação inicial não tem suprido as necessidades exigidas nos dias atuais, a exemplo da articulação teoria e prática, para um melhor desenvolvimento profissional do professor na execução de seu trabalho, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelas evoluções dos tempos e espaços das aprendizagens. Para NUNES (2000, p. 34-35),

Os cursos iniciais de formação de professores querem sejam no âmbito do ensino médio, quer sejam no ensino superior, têm como objetivo produzir a profissão docente habilitando o futuro profissional para o exercício do magistério. Entretanto, são cursos que, já há muitos anos, recebem a crítica de propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propedêuticos; por dicotomizarem o par teoria-prática no processo de construção de conhecimento; por trabalharem sob o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério. Logo, à medida que estes cursos não conseguem articular os conhecimentos teórico-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem, sobremaneira, na qualidade do trabalho do professor, fortifica-se o entendimento de que os professores não são portadores de saberes e habilidades consideradas básicas para o exercício do magistério, reproduzindo, portanto, no interior de nossas escolas, uma prática pedagógica dita ineficiente e precária devido à formação recebida, sendo também está considerada ineficiente e precária, creditando àquela e a esta, a responsabilidade, entre outras, pelo baixíssimo aproveitamento da educação básica e pelo caráter excludente da escola.

Diante do exposto, ressaltamos a importância tanto do conhecimento teórico quanto do pedagógico, considerando que a articulação entre estes conhecimentos é que diferencia a prática docente e o próprio processo de profissionalização. Neste aspecto, IMBERNÓN (2002, p. 31) afirma que, “o conhecimento proporcional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”. É necessário formar professores que possam articular teoria e prática contribuindo para que, no desenvolvimento da prática docente, no dia a dia da ação docente, ampliem-se às possibilidades de contribuir para o processo de formação de conceitos científicos por parte dos alunos, assim como possibilite o desenvolvimento desse conhecimento especializado, imprescindível para o desenvolvimento profissional docente.

Desta forma, compreendemos, conforme afirma IMBERNÓN (2002, p. 39), que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores”, sendo a reflexão processo mental que auxilia na compreensão da realidade e da ação dos sujeitos e a pesquisa meio que permite desvelar esta realidade, apontando formas de superação e mudança, optamos por realizar pesquisa que constrísse no seu percurso possibilidades de os professores refletirem sobre o que fazem, de modo que tenham condições de vincular teoria e prática na condução da atividade profissional, conduzida pela articulação dos processos de formação, reflexão e pesquisa.

Um dos pressupostos em que assenta a relevância e a urgência da formação continuada é a evidência de que os programas de formação inicial, por muito bem concebidos que estejam, nunca serão suficientes para dotar os docentes de um saber total e duradouro. Deste pressuposto decorre a importância da formação continuada como instrumento de permanente atualização, de reflexão e autoavaliação, de troca de experiências, debate e cooperação com os seus pares, de tomada de

consciência das suas práticas pedagógicas, de valorização profissional e de aperfeiçoamento do sistema educativo no seu conjunto. Nesse sentido, PIMENTA (1994) explica que o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Diante das mudanças que estão ocorrendo no mundo atual refletidas no trabalho docente, em que os conhecimentos se renovam a cada dia, a formação continuada é considerada como uma possibilidade de atualização e aperfeiçoamento da prática profissional do professor.

O conceito de formação continuada pode ser entendido como um processo permanente de autodesenvolvimento que não começa nem se acaba na escola e tem o ato do ensinar e do aprender como um auxiliar na busca do conhecimento e da competência pedagógica. Como afirma NÓVOA (1992, p.30):

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

Atualmente, no Brasil, a profissionalização do professor é um tema que vem sendo discutido em todo o cenário educativo, mediante proposta firmada na Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB de nº. 9.394/96, que define como profissional da Educação o indivíduo dotado de uma formação específica para o trabalho educativo, em suas diversas modalidades, inclusive apontando para os caminhos da formação desse profissional, cuja realização deve-se dar em cursos próprios de Ensino Superior.

O desenvolvimento profissional pressupõe ideias que oportunizem espaços de reflexão na prática docente. As práticas formativas de qualificação, capacitação, treinamento, reciclagens e de aperfeiçoamento merecem ser vistas, no caráter de continuidade.

Nessa perspectiva, o conhecimento pedagógico assimila-se pela reflexão do professor, num processo de construção de saberes, ao longo de sua vida profissional.

A partir da ideia de que existe um corpo de conhecimentos pedagógicos específicos, percebe-se que a formação dos professores começa então a tomar contornos de profissionalização, caso se admita que, na prática, na experiência vivenciada, no exercício diário, o professor encontre espaços de reflexão que o faz redirecionar sua própria prática profissional. Conforme afirmação de NÓVOA (2002, p. 59), “a formação continuada pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores.” Por isso, falar de formação continuada é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. Não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, entendendo-se que uma política de formação implica o encaminhamento de ações efetivas no sentido de melhorarem as condições

de trabalho, bem como a estruturação do trabalho pedagógico da escola.

Na atualidade as universidades estão colaborando muito com este conceito de formação continuada. Cursos à distância e cursos de formação inicial e continuada são disponibilizados em várias Instituições de Ensino do país. Os cursos são de curta ou média duração, são práticos, e estão sempre atualizados às necessidades do mercado.

Segundo os estudos de NUNES (2000), as pesquisas comprovam que a escola também é um local de formação continuada dos professores. A troca de experiências com outros professores, o planejamento pedagógico, as relações com os alunos e com a comunidade, a conversa informal com os funcionários da escola e até mesmo os conflitos que possam existir no ambiente escolar se constituem em um processo formativo, seja ele de cunho intelectual, ideológico, prático, teórico, metodológico, econômico, social ou cultural.

Para compreender melhor o processo de formação de professores é também necessário pensar sobre a formação do próprio ser humano. Segundo FREIRE (1993, p.27), “O ser humano como ser inacabado e sua eterna busca pelo novo na tentativa de completar-se, é o núcleo fundamental onde se sustenta o processo de educação”. E por isso, a educação, como tentativa do homem de se completar e de ser mais, teria um caráter contínuo e permanente.

Neste mesmo sentido, sabendo que o papel que os professores precisam exercer é bem mais complexo e exige competências que precisam ser adquiridas com a experiência da docência, dar continuidade a esta formação, buscando completar-se como ser humano e profissional é mais que necessário. Segundo DEMO (2002, p.89), “[...] o processo de formação continuada de professores implica em novas reflexões da ação educativa e profissional para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.”

A formação continuada desenvolvida em todas as dimensões do ato pedagógico leva o professor a tornar-se gestor de mudanças em sua forma de conceber a educação, o ensino e o espaço escolar, constituindo exigência para exercer suas atividades no mundo contemporâneo.

Os desafios postos à formação de professores estão sendo debatidos e estudados, num esforço coletivo dos profissionais de educação em assumir o compromisso de promover as mudanças em prol da melhoria do ensino, particularmente aquelas vinculadas à profissão docente. Segundo IMBERNÓN (2002, p. 07),

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados torna-se necessário, então, que os professores reconheçam seus potenciais e que continuem a aprimorar a sua formação, analisando e refletindo sobre as suas maneiras de aprender e ensinar. Revendo suas posições políticas, ideológicas, técnicas,

assim como as contradições cristalizadas durante o seu processo de formação inicial.

Os dados obtidos nesse estudo destacam que a formação continuada proporciona uma melhora significativa das práticas pedagógicas dos docentes, além do crescimento pessoal e intelectual, aquisição de novos conhecimentos e técnicas e aperfeiçoamento.

Conclui-se que, efetivamente, a formação continuada poderá contribuir para a qualificação e melhoria da prática pedagógica docente com o objetivo de atualizar-se e adequar-se às novas exigências da sociedade do século XXI. Neste contexto, torna-se necessário um novo olhar às necessidades desta sociedade que não atendem mais ao modelo educacional obedecido e propagado na formação inicial dos professores.

Assim, por meio da formação continuada o professor poderá refletir sobre o seu próprio fazer cotidiano, produzir novas atitudes, transformando-se em um produtor de saber, que construa conhecimentos, que pesquise, que ensine melhor, que efetue um diálogo entre a sua didática e a sua prática, que proporcione em suas aulas momentos de reflexões, que favoreça espaço para respostas críticas, que efetue questões concretas em suas avaliações a fim de amenizar os fracassos escolares, que transforme a sua avaliação em uma perspectiva de reconstrução, de erro e desacerto.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: A Educação Democrática numa era conservadora**; trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei Nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

DEMO, Pedro. **O Professor e seu Direito de Estudar**. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FEIMAN-NEMSER, S. **Teacher preparation: structural and conceptual alternatives**. In W.R. Houston (org.), **Handbook of Research on Teacher Education**. USA-New York: Macmillan, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MORAES, Maria Candida. **O paradigma Educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em aberto, Brasília. Ano 16. Nº 70, abr/jun, 1996.

MORIN, Edgar. **A realização dos saberes. O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA. António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa-Portugal: D. Quixote, 1992.

NÓVOA. António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de Professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Campinas, 2000. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura. **"Para uma Pedagogia do Conflito"**, in Silva, Luis Heron da et al (org.), Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA PRÁTICA DO COTIDIANO ESCOLAR

LUCIANO DANILLO DE FREITAS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (2009), Enfermagem pela Universidade de Mogi das Cruzes (2013), Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2019), Letra – Português pela Universidade Nove de Julho (2020); Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2016), Pedagogia Institucional pela Faculdade Casa Branca (2016), Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação à Distância pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020), Direito Educacional pela Faculdade Conectada Faconnect (2021); Coordenador Pedagógico na EMEI Valdir Azevedo, Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências na EMEF Professor Mailson Delane.



RESUMO

A avaliação diagnóstica acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos. Tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem. Por meio da avaliação diagnóstica, o professor analisa os conhecimentos já alcançados pelos alunos, é antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que possa ter estratégias de ação para solucioná-las. Esse artigo trata-se de uma revisão bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Diagnóstica; Escolar.

INTRODUÇÃO

A avaliação diagnóstica acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, onde o professor pode verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Não tem a finalidade de atribuir nota para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem alunos. A avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade.

A primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não será tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado

não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta solução. O ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão, é um processo abortado (LUCKESI, 2002 p.4-6).

Primeiramente vem o processo de diagnosticar, constituído de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. O ato de avaliar inicia-se pela constatação, de como o objeto é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação. A segunda parte do ato de diagnosticar é atribuir uma qualidade, positiva ou negativa ao objeto que está sendo avaliado. Depois de configurado e qualificado, é obrigatório uma tomada de decisão sobre ele. O ato de qualificar, por si, implica uma tomada de posição positiva ou negativa, que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele. Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele. O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de o que fazer. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa ele não se realiza (LUCKESI, 2002 p.7-11).

Por meio da avaliação diagnóstica, o professor analisa os conhecimentos já alcançados pelos alunos, suas experiências pessoais, seus raciocínios e estratégias espontâneas, suas atitudes adquiridas em relação à aprendizagem, para em seguida adequar seu conteúdo às necessidades e dificuldades dos alunos e para que estes se conscientizem de seu ponto de partida. Se o conhecimento ou habilidade é importante e o aluno não o adquiriu, há que trabalhar para que adquira.

A avaliação diagnóstica servirá de ajuda ao processo de ensino-aprendizagem: fornecerá aos professores elementos que permitem identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os pontos críticos para que se avance na construção do conhecimento, tendo em vista um projeto de escola não excludente.

A ideia mais enfatizada é que este diagnóstico deve servir para a reorientação do trabalho docente e discente, rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que os alunos aprenda. A função classificatória é responsabilizadora por prejuízos aos alunos é minimizadora nas novas propostas de avaliação. Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência.

A avaliação diagnóstica e também conhecida como avaliação inicial, é possível determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem, para poder adaptá-lo a suas necessidades (JORBA et al. 2003 p.19).

É utilizada no início de um curso, período letivo da unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas. O principal objetivo da avaliação com função diagnóstica é “informar o professor sobre o nível de conhecimento e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo. Por serem diferentes os alunos,

uns aprendem mais rapidamente que os outros. Também alguns alunos têm mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente.

É por meio dessa avaliação inicial, com função diagnóstica, que o professor vai determinar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos específicos. Algumas dessas dificuldades são de natureza cognitiva e tem sua origem no próprio processo ensino-aprendizagem. É o caso dos alunos que apresentam dificuldades em determinadas matérias escolares, como por exemplo, em Língua Portuguesa ou Matemática. Antes de rotular o aluno como “incapaz”, o professor precisa se conscientizar e localizar a causa dessa dificuldade.

As dificuldades que têm sua origem no próprio processo ensino-aprendizagem, e dele são decorrentes, devem ser sanadas através de um trabalho contínuo e sistemático de recuperação, pois sua solução é da estrita competência do professor. Outras dificuldades que o aluno pode apresentar também são de natureza afetiva e emocional, decorrentes de situações conflitantes vivenciadas por ele em casa, na escola ou com os colegas. Esses problemas podem se manifestar no comportamento do aluno em sala de aula, interferindo no processo ensino-aprendizagem. Cabe ao professor investigar as causas desses problemas, que pode ser verificado naquele aluno que é muito indisciplinado, que se recusa a fazer as atividades em sala de aula e briga constantemente com os colegas, ou naquele que é muito quieto, distraído e desmotivado, que se isola dos demais em sala. Nesse caso, o professor pode ajudar de várias formas estimulando o relacionamento entre os alunos, através de jogos e atividades dinâmicas que possam incrementar a integração da classe; distribuindo funções e dividindo tarefas, como apagar a lousa, distribuir os cadernos, pendurar cartazes, o que permite que todos os alunos participem da dinâmica da sala de aula e se sintam responsáveis por ela; reforçando o comportamento positivo sem exacerbar nas críticas negativas, pois o reforço positivo aumenta a motivação e o sentimento de autoconfiança e de auto estima assinala que muitas vezes esses problemas afetivos e emocionais ultrapassam o âmbito de atuação do professor. Nesse caso, comunicado aos pais ou responsáveis do aluno, ele encaminha a um profissional especializado que ofereça tratamento ao caso (HAYDT, 2002 p.17-20).

Por serem diferentes, uns aprendem mais rapidamente que os outros. Também alguns alunos têm mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente. É por meio dessa avaliação inicial, com função diagnóstica, que o professor vai determinar quais os conhecimentos e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos específicos.

No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Ao começar o período letivo, é recomendado que o professor faça uma avaliação diagnóstica da sua classe, para verificar o que os alunos aprenderam nos anos anteriores, quais os conhecimentos prévios que eles estão levando para aquela série. É frequente o nível de conhecimento variar de aluno para aluno de uma mesma turma.

Com as informações faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho mais bem adaptadas a tais características. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las (RABELO, 1998 p.72).

Em uma abordagem de avaliação diagnóstica é necessário um diálogo constante entre avaliadores e avaliados, para avançar na construção do conhecimento e no crescimento de alunos e professores. Para isso, diversos instrumentos podem ser utilizados nesse tipo de avaliação, de acordo com a criatividade dos professores e os recursos disponíveis em sua realidade, tais como: provas, testes, portfólio, questionários, roteiros de observação e de entrevista com alunos e pais de alunos. Os instrumentos - portfólio, check-lists, escalas de atitudes, anedotários, são úteis quando bem elaborados e asseguram a reutilização dos dados como guia para o ensino, assim como instrumento para auto-avaliação. A partir dessas informações, o processo de ensino e aprendizagem pode ser desencadeado permitindo a apropriação e elaboração, além de exigir que o sujeito pense sobre os próprios conceitos. Descobrir que bagagem os alunos trazem, seus conceitos espontâneos e científicos, esquemas de aprendizagem, formas como resolvem problemas, fatores atitudinais, motivacionais e afetivos, curiosidade, estilo cognitivo, crenças, torna-se importante para proposição de atividades de aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (ALVARENGA, 2002 p.60).

Objetivo geral desse artigo foi investigar quais as concepções da avaliação diagnóstica que permeiam o cotidiano escolar. Objetivos específicos foram analisar o papel da avaliação diagnóstica no processo educacional da escola; explicitar os diferentes entendimentos sobre a temática na visão dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da avaliação diagnóstica é possibilitar ao educador compreender o nível de aprendizagem que o aluno se encontra e determinar as causas de suas dificuldades, para em seguida tomar decisões para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem. O professor deve ser um especialista em diagnosticar e em orientar a aprendizagem, principalmente dos alunos que têm dificuldades.

A avaliação diagnóstica não deve se realizar de uma forma solta e isolada. Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. Este é o princípio básico e fundamental para que ela venha a ser diagnóstica. Caso contrário, nunca será diagnóstica.

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente ao contrário da avaliação classificatória, a avaliação diagnóstica é vista como um processo de construção permanente, de acerto de estratégias para mobilizar a aprendizagem, de auxílio a alunos e professores onde sem dificuldades, o professor não pode provar sua competência.

Os autores têm chamado a atenção, para a necessidade de que os conhecimentos prévios dos alunos, e sua diversidade, sejam objeto de avaliação para, a partir deles e das relações entre eles, poder integrar os conhecimentos pretendidos e então verificar se houve aprendizagem.

A função constitutiva da avaliação é a de diagnóstico. Articulada com a função básica pode propiciar a auto compreensão, tanto do aluno quanto do professor e a função de motivar o crescimento, na medida em que diagnostica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios.

A avaliação começa, então, muito antes do que se imagina. Conhecer peculiaridades sobre os alunos, o que fazem quem são suas expectativas ou possíveis pontos de chegada, são alguns exemplos de inícios possíveis do processo de avaliação.

Nesse processo de avaliação é preciso ter em ênfase a recuperação ou o acompanhamento que se desenvolve nas atividades individuais, em que o professor necessita auxiliar enquanto observa o desenvolver individual. Além do mais os comentários oral ou escrito são indispensáveis para uma boa apreciação, e a sondagem dá-se, portanto, de uma forma continuada, constante e permanente, feita diariamente. A avaliação diagnóstica, por conseguinte, é mediação pedagógica. Ela nos permite afirmar que o não conhecimento da referida modalidade contribui de forma negativa na vida profissional do educador e no processo educativo do aluno.

A avaliação tem que ser entendida de uma maneira muito mais ampla, pois é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que avaliar é mediar esse processo, oferecer recuperação imediata, promover cada ser humano, acompanhar cada aluno em seus progressos. O grande desafio para construir novos caminhos é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensinoaprendizagem. Desta forma, estaremos formando cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. M. **Avaliação: o olhar dos alunos**. In: ALVARENGA, G. M. (org). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, p.60, 2002.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, p.17-20, 2002.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. **A função pedagógica da avaliação.** In: BALLESTER, M. et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, p.19, 2003.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, p.4-11, 2002.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, p.72, 1998.

EQUAÇÕES DIFERENCIAIS DIFERENCIADAS E AS DIFICULDADES DOS EDUCANDOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MARLI LOPES ARAUJO

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2003). Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante (2007). Graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Anhembí Morumbi (2000). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa (2018); Especialista Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas (2018); Administração Escolar e Supervisão Escolar pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Professora de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Dr. Afrânio de Mello Franco.



RESUMO

O presente artigo apresenta uma revisão de literatura acerca das dificuldades dos educandos para o processo de ensino-aprendizagem das Equações Diferenciais Ordinárias (EDOs), uma matéria que apresenta um alto nível de reprovação entre os alunos. Deste modo, este trabalho possui como objetivo geral analisar as principais dificuldades dos educandos em relação ao processo de ensino-aprendizagem das EDOs, possuindo como objetivos específicos conceituar as EDOs, estudar as principais dificuldades dos educandos em relação ao processo de ensino-aprendizagem das EDOs e, por fim, estudar a relevância do registro gráfico para este processo de ensino-aprendizagem. Para sua construção foi utilizada a metodologia de revisão de literatura determinada pelo período de tempo de 2012 a 2022. Concluiu-se ao final da pesquisa que as dificuldades dos educandos geralmente estão relacionadas aos métodos tradicionais que atuam na abordagem algébrica em detrimento de outras formas, sendo que o registro gráfico apresentou-se como um instrumento capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Equações; Diferenciais; Ordinarias; Dificuldades; Educandos.

INTRODUÇÃO

Engenheiros e outros profissionais da área das ciências exatas sistematicamente necessitam equacionar e solucionar uma ampla gama de problemas que podem ser representados por Equações Diferenciais Ordinárias (EDOs). Como parte da formação desses profissionais é indispensável, portanto, a compreensão dos conceitos básicos envolvidos nessas equações e da obtenção de suas soluções.

Entretanto, os alunos, de maneira geral, não manifestam interesse, temem ou até mesmo abominam tais equações sem se darem conta de sua utilidade. Essa falta de motivação para o estudo do tema termina se refletindo na elevação dos índices de evasão e reprovação nas disciplinas

que tratam de conteúdos associados ao cálculo diferencial.

Neste sentido, o presente artigo possui como objetivo geral analisar as principais dificuldades dos educandos em relação ao processo de ensino-aprendizagem das EDOs, possuindo como objetivos específicos conceituar as EDOs, estudar as principais dificuldades dos educandos em relação ao processo de ensino-aprendizagem das EDOs e, por fim, estudar a relevância do registro gráfico para este processo de ensino-aprendizagem. Para sua construção foi utilizada a metodologia de revisão de literatura determinada pelo período de tempo de 2012 a 2022.

DESENVOLVIMENTO

EQUAÇÕES DIFERENCIAIS ORDINÁRIAS (EDOs)

O conceito de equações diferenciais ordinárias (EDOs) foi desenvolvido gradualmente, conforme a necessidade de resolver problemas que envolviam derivadas e diferenciais. Sua história teve início no século XVII com o desenvolvimento do Cálculo Diferencial e Integral por Isaac Newton (1642-1727) e Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) (BOYCE; DIPRIMA, 2013).

Por muitos anos o foco dos estudos envolvendo este objeto matemático, era elaborar métodos algébricos de resolução, com o objetivo de determinar a expressão analítica da família de soluções de uma EDO. Diversos matemáticos contribuíram para o desenvolvimento destes métodos. Leibniz estudou o método para determinar as soluções de EDOs lineares de primeira ordem, Newton resolveu as equações do tipo $dy/dx=f(x,y)$ usando séries infinitas (SILVA; BALLEJO; VIALI, 2021).

Leonhard Euler (1707-1783) ajudou na compreensão do papel das funções logarítmicas, trigonométricas e exponenciais no estudo das EDOs, além de elaborar métodos numéricos que viabilizavam aproximações para as soluções de vários tipos de EDOs. Com o avanço computacional, foi possível criar métodos numéricos mais refinados, como os desenvolvidos por C. Runge, que generalizam o método de Euler obtendo ordens de precisão mais altas (1856-1927) (SILVA; SILVEIRA, ROMIO, 2021).

No entanto, o aprimoramento dos métodos numéricos não resolveu alguns tipos de EDOs, como por exemplo, as não lineares. Isso só foi possível a partir de uma nova forma de análise das EDOs, a abordagem qualitativa, desenvolvida por Henri Poincaré (1854- 1912) no final do século XIX (SILVA; SILVEIRA, ROMIO, 2021).

Esta abordagem, diferente dos métodos algébricos de resolução, não fornece a expressão analítica das soluções, contudo, possibilita uma análise sobre o comportamento das soluções de uma EDO do tipo $y'=f(x,y)$, como intervalos de crescimento, comportamento assintótico, entre outros. As informações a respeito das soluções, normalmente, são obtidas graficamente, assim, a abordagem qualitativa também é chamada de abordagem gráfica ou geométrica (STEWART,

2007).

Nessa incursão histórica pode-se considerar as soluções de uma EDO utilizando três formas de abordagens: a algébrica, que foca na aplicação de técnicas algébricas de resolução, a numérica que utiliza métodos de aproximações numéricas, e a qualitativa, que embora não obtenha a expressão analítica das soluções, fornece uma análise global dessas. Contudo, apesar de existirem diferentes formas de abordagens para as soluções de uma EDO, Oliveira e Iglioni (2013) verificaram que o ensino e a aprendizagem das EDOs, no Brasil, privilegiam a abordagem algébrica.

Segundo Barros e Kato (2016), a predominância da abordagem algébrica em detrimento das outras formas de abordagens, também é constatada nos livros didáticos que abordam o conceito de EDOs. Não apenas o trabalho de Godillo (2006 apud BONALDO et al., 2018), aborda as dificuldades que os educandos enfrentam no processo de ensino aprendizagem nas EDOs, neste sentido, o tópico posterior abordará este contexto fundamentado em diversos autores e as possibilidades de se melhor amparar tais dificuldades.

AS DIFICULDADES DOS EDUCANDOS NA APRENDIZAGEM DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS ORDINÁRIAS

Em uma busca preliminar acerca do tema, encontrou-se na Revista Enseñanza de las Ciencias dois artigos que envolvem o conteúdo de EDOs, não direcionados para as dificuldades de aprendizagem, mas para a concepção dos professores. No primeiro artigo, Moreno e Azcárate (2012) buscaram investigar as concepções dos professores de Matemática sobre o ensino das EDOs, e detectar dificuldades relativas a "o quê" e "como" ensinar este conteúdo. Os autores realizaram um estudo qualitativo envolvendo quatro professores de Matemática de diferentes universidades da Espanha, utilizando três instrumentos de coleta de dados: mapas conceituais elaborados pelos professores, questionário com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista gravada.

Conjuntamente com os dados coletados com esses instrumentos foram analisados os programas da disciplina, materiais de aula, enunciados de exames e os livros-texto recomendados com o objetivo de procurar estabelecer relações entre o que cada professor dizia que fazia e como concebia a disciplina e o que na prática evidenciavam suas decisões em relação ao material, exercícios, etc.

Como conclusões, os autores destacam a existência de três estilos diferentes de ensino, que vão desde aquele que mantém um tratamento mais estrutural das EDOs e das matemáticas (estilo tradicional), até aquele que, em outro extremo, propõe um planejamento metodológico muito próximo aos interesses das ciências experimentais e considera as EDOs como um instrumento para resolver problemas químicos ou biológicos (estilo avançado) (MORENO; AZCÁRATE, 2012).

Entre esses dois estilos existe o que denominam transitório, no qual o professor entra em conflito entre o "que faz" e o "que se poderia fazer". Os estilos tradicional e transitório centram seu ensino no aspecto do processo, nas técnicas de resolução das EDOs e os estudantes podem se converter em habilidosos solucionadores de EDOs, mas desenvolver de forma incompleta

o conceito de equação diferencial. Esses estudantes provavelmente teriam uma flexibilidade de raciocínio restrita, produziriam esquemas conceituais muito pobres e seriam incapazes de gerar uma gama variada de representações mentais associadas ao conceito de EDOs, o que faria com que realizassem as sequências de atividades mecanicamente, explicando, em parte, seu fracasso nas aulas de matemática.

Por outro lado, o estilo avançado parte do planejamento das EDOs como conceito, considerando que são "objetos matemáticos" e "instrumentos fundamentais" para conduzir formalmente os modelos determinísticos contínuos. Os estudantes manejam as EDOs associadas a modelos, relacionando com a taxa de variação, enriquecendo seus sistemas de representação e produziram uma rede de esquemas conceituais, cada vez mais complexos, associados à noção de equação diferencial. A flexibilidade de raciocínio seria potencializada pela manipulação simultânea de representações gráficas, numéricas e simbólicas.

No segundo artigo, Moreno e Azcárate (2013) apresentam uma reflexão sobre o ensino das EDOs em faculdades de ciências experimentais e um estudo das concepções e crenças de professores universitários de Matemática sobre as EDOs e seu processo de ensino e de aprendizagem. Destacam como objetivos do estudo: determinar as características mais relevantes do ensino atual das EDOs; explicar a persistência de métodos de ensino tradicionais, que potencializam o enfoque algébrico sobre o gráfico e o numérico, e favorecem o caráter mecânico e instrumental; caracterizar os professores universitários de Matemática em função de suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem, e suas concepções sobre as matemáticas e, em particular, da matéria que ensinam; determinar o nível de coerência do conjunto de crenças e concepções dos professores e a influência sobre as decisões que determinam a prática docente de cada professor e, ainda, valorizar a consistência e o grau de permeabilidade das crenças e concepções de cada professor quanto à possibilidade de serem modificadas em função de uma melhora no ensino das EDOs.

Neste sentido, apreende-se que esses dois estudos abordam questões sobre "como" os professores ensinam o conteúdo das EDOs e explicam, de certa forma, "porque" o fazem de forma tão tradicional. Na sequência sintetizamos estudos que se referem ao processo de aprendizagem das EDOs.

Ainda neste contexto, Habre (2012) faz uma apreciação inicial sobre os cursos introdutórios de Equações Diferenciais Ordinárias (EDO), afirmando que consistem, principalmente, de uma sequência de técnicas para encontrar fórmulas para as soluções, sendo muitos exercícios adaptados para que soluções possam ser encontradas com algumas das formas de solução ensinadas, e para que a variável dependente possa ser expressa explícita ou implicitamente em termos da variável independente.

Os alunos finalizam os cursos clássicos de EDO com pouca compreensão sobre o que representam as soluções de EDO numa situação aplicada. Segundo o autor, muitos educadores estão acreditando que um curso de EDO, para ser útil, precisa ter uma abordagem qualitativa do assunto. Destaca que esse tipo de abordagem não foi muito usada no passado devido às dificuldades associadas com a sua representação visual, mas o avanço da computação gráfica tem proporcionado ao professor, assim como ao aluno, novas oportunidades. Investiga, ainda, se os

estudantes consideram campo de direções como um meio para resolver EDO de primeira ordem e estuda o sucesso dos alunos na leitura de informações nesses domínios. Ele também investiga as habilidades dos estudantes em converter informações simbólicas em gráficas e vice-versa (HABRE, 2012).

Os estudantes investigados são de uma turma de terceiro semestre de um curso de Cálculo de quatro créditos oferecido em uma universidade do Nordeste dos Estados Unidos. As aulas enfatizaram o aspecto geométrico, representado graficamente, com pouca análise quantitativa, sendo utilizado no computador o software Interactive Differential Equations (IDE). Os dados para o estudo foram coletados de observações de aula e das sessões de laboratório, cópias dos exames dos estudantes e de atribuições no IDE, questionários aplicados durante o semestre, e transcrição da entrevista semi estruturada com nove alunos, escolhidos a partir de critérios pré estabelecidos pelo autor (HABRE, 2012).

Como resultados destaca que apesar da ênfase no curso ser no método de solução qualitativa (gráfica), a maioria dos estudantes entrevistados no final do curso ainda preferia aproximações algébricas a aproximações gráficas, possivelmente reflexo de experiências matemáticas anteriores, onde o foco era algébrico. Esta pesquisa também mostra que os estudantes encontram dificuldades para pensar simultaneamente de modos diferentes (algébrico e gráfico), o que pode também ajudar a explicar porque normalmente não usam vários modos para atacar problemas. Como conclusão, o autor destaca que os estudantes precisam de mais tempo para assimilar a ideia de pensar visualmente (HABRE, 2012).

Em outro estudo, Habre (2013) investigou a aceitação dos estudantes em resolver EDO geometricamente. A turma alvo foi do terceiro semestre da Universidade Americana Libanesa de Beirut de um curso introdutório de EDO, dirigido a estudantes de engenharia. O livro texto usado enfatizava a abordagem geométrica e a análise dos resultados. Além disso, foram usados regularmente, dois softwares: o IDE e o ODE Architect.

Os dados foram coletados por meio de cópias de atividades, um questionário, uma entrevista semi estruturada, e no exame final foi solicitado a todos os estudantes para expressarem sua opinião sobre a abordagem geométrica, adotada no material que estudaram. Como resultado o autor destaca que inicialmente os estudantes apresentam resistência em aceitar a abordagem geométrica, mas, ao longo do curso, muitos deles aceitaram, apreciaram sua utilidade, e expressaram o desejo que outros cursos de matemática fossem oferecidos de forma similar. Conclui que, talvez alguns estudantes não aceitem a solução geométrica porque são incapazes de associar a ela uma representação analítica. Também salienta que os estudantes louvaram a eficácia dos softwares utilizados, pois os ajudaram no desenvolvimento da capacidade visual e na compreensão gráfica de EDO (HABRE, 2013).

Em relação às dificuldades de aprendizagem de ED e a compreensão de ideias centrais da matemática por parte dos alunos, Rasmussen (2016) realizou um estudo que teve como objetivo buscar novos rumos para orientar os alunos a pensarem de um modo mais interpretativo e reforçar suas capacidades de análise gráfica e numérica das ED. Os participantes eram estudantes de um curso introdutório de ED para Cientistas e Engenheiros em uma universidade do Meio Atlântico

que voluntariamente participaram de quatro entrevistas individuais com base em tarefas. Todas as aulas foram filmadas. Também foram realizadas notas de campo detalhadas sobre as questões levantadas pelos estudantes, desenvolvimento instrucional de conceitos e métodos, referências à tecnologia, e à utilização de representações gráficas.

O tema central reiterado pelo instrutor durante todo o curso foi a importância de se procurar utilizar, equilibradamente, métodos analíticos, gráficos e numéricos para análise de ED, em vez de se concentrar exclusivamente em soluções analíticas. O autor escolheu para análise, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes, dois temas: a função como solução e as imagens e intuições dos estudantes. Dentro do tema função como solução aborda três facetas: interpretação de soluções, interpretação do equilíbrio de soluções e foco em quantidades.

Como resultados, o autor destaca que representações gráficas não necessariamente significam a mesma ideia matemática para os estudantes como para a comunidade matemática. Os estudantes pensam em função quando enxergam uma equação ou regra e não com um gráfico. Ele afirma que a mudança requerida na conceitualização de soluções como números (que é o caso quando se resolve equações algébricas) para a conceitualização de soluções como funções (que é o caso quando se resolve EDO) é análoga a uma mudança de paradigma, que não é trivial para estudantes. Rasmussen também notou que algumas das dificuldades dos estudantes com aproximações gráficas provêm ou do pensamento de uma quantidade inapropriada e/ou da perda do foco da quantidade pretendida (RASMUSSEN, 2016).

Em outro estudo, Rasmussen e Stephan (2012) fazem uma análise das práticas de aulas matemáticas que foram desenvolvidas ao longo da primeira metade de um semestre, incluindo o conteúdo de EDO de primeira ordem. A investigação estava centrada em apoiar os estudantes no processo de criação de um conjunto estruturado de funções/solução em vez de usarem um gráfico em particular ou métodos numéricos, com o objetivo de ajudá-los a compreender que soluções de EDO são conjuntos de funções. Os autores investiram no uso de tecnologias para que os estudantes criassem e recriassem gráficos, campo de direções e estimulassem seu pensamento.

Além disso, foi feito um esforço para engajar os estudantes em situações em que, simultaneamente, construíam gráficos, soluções numéricas e analíticas para prever funções/solução de EDO de primeira ordem, em vez de tratar cada um dos métodos como técnicas separadas a serem aprendidas em alguma sequência linear. Realizaram, durante 15 semanas de aula, experimentos de ensino em um curso introdutório de EDO, principalmente para engenheiros, em uma universidade dos Estados Unidos.

A fonte de dados incluiu vídeo gravações de cada sessão, vídeo gravação das entrevistas com estudantes, cópias de todos trabalhos escritos, os materiais instrucionais, o caderno de anotações do investigador, e áudio gravações das reuniões para análise das sessões. Foram realizadas seis práticas matemáticas em que os estudantes eram incentivados a construir um conjunto de ideias integrando técnicas gráficas, analíticas e numéricas. O objetivo geral desse trabalho foi documentar a aprendizagem coletiva do conteúdo de EDO, considerando as ideias matemáticas que emergiram a partir das construções dos estudantes (STEPHAN; RASMUSSEN, 2012).

Os autores destacam a natureza e a qualidade da experiência matemática dos estudantes e a importância da argumentação nesse processo. Também chamam atenção para dois importantes avanços teóricos quando se trabalha a partir de ideias que emergem dos estudantes, é que o surgimento de aulas práticas pode ser não-sequenciais no tempo e estrutura (STEPHAN; RASMUSSEN, 2012).

Borssoi e Almeida (2014) realizaram um trabalho de pesquisa fundamentado nos pressupostos teóricos da modelagem matemática na perspectiva da Educação Matemática e da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, abordando o conteúdo de EDO. Para tal, organizaram uma proposta de ensino e aprendizagem com a finalidade de ser facilitadora da aprendizagem significativa, e a desenvolveram em uma turma regular de trinta e oito alunos do curso de Bacharelado em Química da Universidade Estadual de Londrina, na disciplina de Cálculo e Geometria Analítica II.

A proposta envolve quatro atividades de modelagem desenvolvidas durante as aulas. Para coleta de informações utilizaram fichas de levantamento, entrevistas, mapas conceituais, tarefas realizadas (resolução de problemas diversos, trabalho de modelagem em grupos, prova escrita) e registro de observações das aulas. A principal conclusão das autoras é a percepção de indícios de que a modelagem matemática, como estratégia de ensino, pode ser facilitadora da aprendizagem significativa, pois as atividades de ensino em ambiente de modelagem permitem emergir uma grande quantidade de conceitos matemáticos e extra matemáticos, que proporcionam interações favoráveis à aprendizagem.

Outros autores que também pesquisaram sobre a aprendizagem de EDO são Rowland e Jovanoski (2014), que realizaram um estudo para identificar as dificuldades de estudantes do primeiro ano de licenciatura na interpretação dos termos de EDO de primeira ordem num contexto de modelagem. Em um contexto de modelagem, Rowland e Jovanoski pesquisaram as habilidades dos estudantes para interpretar fisicamente os termos de uma EDO e para traduzi-los da descrição física para a descrição matemática.

Os participantes foram 59 estudantes matriculados em dois semestres consecutivos de Cálculo e Álgebra Linear. Nessas disciplinas trabalharam com uma variedade de sistemas físicos que podem ser modelados por EDO de primeira ordem, incluindo crescimento populacional logístico, decaimento radioativo, mistura de soluções num tanque, lei do resfriamento de Newton. Além de resolverem as EDO, também era esperado que os estudantes fossem capazes de interpretar o significado físico dos termos como descrições de problemas físicos, e, dada a descrição do sistema físico, determinar a EDO que governa esse sistema. Para investigar o entendimento conceitual dos estudantes eles usaram um teste diagnóstico de múltipla escolha, um exame com questões de respostas curtas e entrevistas individuais (ROWLAND; JOVANOSKI, 2014).

Como resultados destacam que o bom desempenho em "questões tradicionais" (manipulativas ou algorítmicas) não necessariamente evidencia que os estudantes aprenderam conceitualmente. Seria de esperar que a maioria dos estudantes conseguisse interpretar corretamente a expressão dD/dt ("D" representa uma quantidade), mas em torno de um quarto dos estudantes interpreta incorretamente; alguns deles até usam o termo taxa de variação da quantidade em suas respostas, enquanto outros usam somente quantidade. Os autores acreditam que provavelmente

os estudantes possuem concepções corretas, mas apresentam imprecisão no uso da linguagem, outros fazem confusão entre quantidade e taxa de variação da quantidade. É necessária uma mudança de paradigma sobre a função que descreve "como a quantidade varia" para um pensamento sobre a equação que descreve "como a taxa de variação da quantidade varia" (ROWLAND; JOVANOSKI, 2014).

Além disso, os termos constantes das EDO foram interpretados por muitos como condição inicial ou como uma quantidade máxima ou de equilíbrio em vez de uma taxa de variação constante. No pensamento de muitos estudantes, a relação da variável dependente e independente precisa estar explícita e falta conscientização de que todos os termos na equação física precisam ter alguma unidade. Alguns estudantes parecem ignorar a necessidade da consistência interna dos termos de uma EDO.

Esta inconsistência pode resultar do fato do conhecimento de muitos estudantes ser altamente fragmentado e conseqüentemente, altamente dependente do contexto. Em termos de melhoramento pedagógico, os autores sugerem a inclusão de mais questões conceituais ou qualitativas na abordagem das ED, pois essas forçarão os estudantes a mudar o foco na simples manipulação para o foco na compreensão. Também sugerem muitas discussões em grupo.

Em outro estudo, Rowland (2016) investigou a compreensão de estudantes de engenharia em relação às unidades dos termos de EDO de primeira ordem em um contexto de modelagem e a natureza dos problemas relacionados com elas. Os participantes foram 108 estudantes do primeiro ano de bacharelado em Engenharia, numa universidade australiana, em 2003. Todos os estudantes haviam estudado cálculo na escola superior e estiveram envolvidos em um curso de cálculo na universidade, que incluía a discussão e solução de situações físicas modeladas por EDO simples.

Para a coleta de dados, foi utilizado um teste de diagnóstico que incluía uma questão em que era solicitado fornecer as unidades e a interpretação física de cada termo de uma equação diferencial dada, a qual hipoteticamente modelava a quantidade de droga no corpo de um paciente em função do tempo. Outra questão se referia à velocidade de um carro em função do tempo, em que o objetivo principal era analisar as unidades da constante de proporcionalidade envolvida na equação diferencial.

O autor destaca que poucos estudantes parecem perceber que os termos das equações precisam ter as mesmas unidades, ou se compreendem, não conseguem usar este conhecimento quando necessário. Além disso eles usam unidades que representam quantidades e não taxa de variação de quantidades, pois interpretam uma equação diferencial como quantidade (ROWLAND, 2016).

Outro erro encontrado com frequência se refere à falta de atenção às unidades requeridas pelas constantes de proporcionalidade. Os estudantes as percebem como um número puro, sem unidades. Poucos estudantes foram capazes de determinar a unidade da constante de proporcionalidade de uma equação simples. Os resultados também mostram que a maioria dos estudantes não usa o fato de que equações precisam ser homoganeamente dimensionáveis para

ajudá-los no entendimento de ED em contexto de modelagem e que muitos estudantes não entendem a conexão entre a equação diferencial e o sistema físico modelado.

Javaroni (2019) investigou a importância do processo de visualização nas atividades de investigação de modelos matemáticos num curso de EDO auxiliadas pelas tecnologias de informação e comunicação. O contexto de investigação foi um curso de extensão universitária oferecido a nove alunos do curso de Matemática, sendo oito de licenciatura e um de bacharelado. O curso era de 36 horas e teve por objetivo analisar modelos de crescimento populacional e a de lei de aquecimento/resfriamento.

Para o desenvolvimento das atividades foi proposto o uso dos softwares Winplot, Maple, um applet e a planilha de cálculo Excel. Para a coleta de dados foi utilizado o software Camtasia que possibilita a captura de imagens da tela do computador. Como resultado, a autora afirma que a visualização contribui nas discussões matemáticas dos alunos e como dificuldade destaca a necessidade dos alunos de transitarem pelas representações visuais e analíticas de uma mesma situação.

Em outro trabalho Javaroni e Soares (2012) propõem o estudo qualitativo de modelos matemáticos como uma estratégia de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos. As autoras apresentam duas propostas, numa delas analisam modelos matemáticos para introduzir conceitos de EDO, focando no estudo qualitativo deste conteúdo e utilizando os softwares Maple, Excel e Winplot para construir e interpretar campos de direções das equações e entender como as soluções de cada modelo de comportam. Na outra proposta analisam modelos matemáticos para discutir conceitos de cálculo e foi utilizado o software Modellus para auxiliar nas simulações. As autoras acreditam que um enfoque diferenciado pode estar atrelado à Modelagem Matemática como estratégia pedagógica onde é enfatizada a análise crítica de modelos.

Sintetizando, pode-se destacar que, por um lado, os autores mencionados são unânimes em afirmar que muitos estudos já foram realizados sobre o processo de ensino e de aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral em geral, mas no que tange ao conteúdo de EDOs ainda carece de investigações. Além disso, os autores afirmam que estes estudos são necessários, pois mudanças na abordagem desse conteúdo são importantes e como argumento destacam o fato de termos hoje, à disposição, as ferramentas tecnológicas que podem auxiliar no trabalho em sala de aula se empregadas corretamente. Moreno e Azcarates (2013) apresentam ainda vários motivos que levam os professores a continuar optando por aulas “mais tradicionais”, em grande parte pelas crenças enraizadas sobre como se deve ensinar e aprender e não são modificadas facilmente, mesmo que os resultados de seus esforços sejam convertidos em aprendizagem mecânica por parte dos alunos.

Ao focar o ensino de EDOs somente em operações algébricas, através de aulas baseadas em uma sequência de técnicas para encontrar soluções analíticas, explorando exercícios que demandam tal tipo de resolução, os professores fazem com que os alunos também valorizem mais o processo algébrico ou até o defendem como única possibilidade de resolução. Os alunos apresentam resistência em aceitar um gráfico como uma solução de EDOs e mesmo após trabalhar com abordagem gráfica, numérica e analítica.

Como consequência, os autores citam a dificuldade que os alunos apresentam para pensar de modo mais interpretativo, para aceitar soluções que não sejam as analíticas, mas também destacam que um bom desempenho em “questões tradicionais” não evidencia uma aprendizagem conceitual.

O REGISTRO GRÁFICO PARA UM MELHOR PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS EDOs

Ao se estudar um conceito matemático, precisa-se utilizar uma escrita, um símbolo ou uma notação que o represente, pois “o acesso aos objetos matemáticos passa necessariamente por representações semióticas” (DUVAL, 2013, p.24). Segundo Duval (2012, p. 267), reconhecer e compreender os objetos matemáticos nas suas diferentes representações é “um ponto estratégico para a compreensão da matemática”.

Assim, para se ter indícios de aprendizagem de um conceito é preciso que o indivíduo seja capaz de articular diferentes registros de representação semiótica que representem este conceito, pois, a coordenação de muitos registros de representação semiótica aparece, fundamentalmente, para uma apreensão conceitual de objetos: é preciso que o objeto não seja confundido com suas representações e que seja reconhecido em cada uma de suas representações possíveis (DUVAL, 2012).

No caso das EDOs, uma atividade pode ser apresentada utilizando sua expressão algébrica e sua resolução obtida por meio de cálculos algébricos ou numéricos ou de um gráfico. Quando um sistema de representação permite as atividades: formação de uma representação identificável, tratamento e conversão, ele pode ser considerado um registro de representação (DUVAL, 2012). A formação de uma representação identificável implica na seleção de relações e de dados do conteúdo a representar. O tratamento é uma transformação de representação que ocorre dentro de um mesmo registro, ou seja, uma transformação interna ao registro.

Quando a transformação é externa ao registro de partida (o registro inicial da representação a converter), ela recebe o nome de conversão. A conversão é uma transformação que consiste em alterar a representação inicial de um objeto, conservando a totalidade ou uma parte do conteúdo da representação inicial.

O grau de dificuldade para a aprendizagem matemática difere em relação à natureza dos registros utilizados. Em relação aos tratamentos, as maiores dificuldades referem-se aos registros multifuncionais. Já as conversões podem ser menos complexas se envolvem registros de mesma natureza (ambos multifuncionais ou ambos monofuncionais), ou mais complexas quando envolvem passagens entre registros monofuncionais e registros multifuncionais (DUVAL, 2013).

Segundo Duval (2013), quando a conversão envolve o registro gráfico (RG), os estudantes apresentam dificuldades em sua interpretação e leitura, pois muitos deles não conseguem relacionar as informações do RG, representação cartesiana, e do registro simbólico-algébrico (RSA), equação, mesmo para os casos mais simples, como, por exemplo, quando a representação

gráfica é uma reta.

Para analisar se uma conversão é congruência precisa-se fazer a distinção das unidades significativas de cada registro de representação e também das transformações implícitas necessárias para mudar de registro. No registro algébrico, estas unidades são, de certa forma, claras, como os símbolos relacionais ($,$ $=$, $\dots$), de operações ou de sinais ($+$, $-$), de variáveis, de expoente, coeficiente e constante. Normalmente, cada símbolo corresponde a uma unidade significativa (DUVAL, 2013).

Contudo, de acordo Duval (2013), a análise das propriedades figurais (variáveis visuais) de um gráfico não é tão clara. O autor diferencia as variáveis visuais gerais das variáveis visuais relativas para o caso do gráfico de uma reta ou parábola, mas que também podem ser utilizadas para outros casos. As variáveis gerais são concernentes à implantação da tarefa, ou seja, o que se deve ressaltar como figura sobre o fundo: uma linha ou zona. Ou em relação à forma da tarefa, procurando verificar, ou não, se uma linha é uma reta ou uma curva (aberta ou fechada). As variáveis relativas estão relacionadas com uma simples modificação de configuração da linha traçada/eixos orientados.

Em outro estudo, Barros e Kato (2016) expõem que a predominância da abordagem algébrica em detrimento das outras formas de abordagens, também é constatada nos livros didáticos que abordam o conceito de EDOs. As autoras analisaram os dois livros didáticos mais utilizados nas universidades públicas do estado do Paraná e verificaram que as abordagens numérica e qualitativa pouco figuram nestes livros. Além disso, o registro gráfico¹ (RG), na maioria dos casos, não é utilizado para obter informações sobre a EDO e sim como uma forma de ilustrar a família de soluções obtida.

Para amenizar estas dificuldades Godillo (2016) desenvolveu uma engenharia didática composta por atividades que envolviam o campo de vetores de uma EDO, que é um registro gráfico. Após o desenvolvimento das atividades, o autor verificou que apesar da influência da abordagem algébrica na resolução das atividades, os estudantes foram capazes de relacionar as propriedades gráficas da família de soluções com a expressão algébrica da EDO, sem precisar resolver a equação.

Neste contexto, o artigo de Barros, Kato e Trgalova (2020) acerca do tema, demonstra que inicialmente os alunos apresentaram dificuldades em relacionar as unidades significativas do RSA com as variações simultâneas para as soluções do RLN bem como não apresentaram a noção de infinitas soluções (família de soluções). Em outra atividade, as informações sobre a EDO dada, só poderiam ser obtidas pela análise do campo de vetores (RG), o que fez com que os alunos comesçassem a identificar as variáveis visuais do RG e as utilizassem para responder a atividade. Apesar da dificuldade em relacionar estas variáveis visuais com as variáveis significativas dos outros registros (RSA e RLN), os alunos utilizaram o RG para obter informações das soluções da EDO e não somente como forma de representar a família de soluções, conforme verificado por Barros e Kato (2016) nos livros didáticos de EDO.

Diante do exposto, a partir da experiência com as atividades aplicadas por Barros, Kato e

Trgalova (2020), pode-se observar que a utilização em paralelo dos registros RG e RSA possibilitou que os educandos reconhecessem que mudanças no sinal da derivada da função provocavam mudanças no campo de vetores e vice-versa, com isso os alunos começaram a estabelecer relações entre a EDO e seu campo de vetores, entre derivada e função, entre a EDO e sua família de soluções, ou seja, uma aprendizagem que não está focada somente na aplicação de técnicas algébricas de resolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho realizou-se uma síntese das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes na aprendizagem do conteúdo das EDOs baseados em resultados da literatura e em dados que coletamos junto a professores e alunos.

Convencionalmente o conteúdo de ED é introduzido a partir da definição, posteriormente são apresentadas técnicas de resolução analítica e, finalmente, são abordadas algumas aplicações, retiradas de livros de texto. A persistência dos métodos de ensino tradicionais frente a alternativas mais inovadoras de ensino deve-se a vários motivos, dentre os quais salienta-se dois: i) uma nova abordagem exigiria do professor mais tempo na preparação de aulas e uma reciclagem, pois sua formação é muito deficitária no que tange a aplicações e o que ele domina é o ensino de técnicas; ii) os professores consideram que os estudantes aprendem por imitação e memorização e que não teriam condições de trabalhar de modo diferente porque possuem pouco conhecimento matemático e pouca capacidade de raciocínio e criação.

Tem-se, então, um grande problema, pois a modificação da atuação docente requer uma ação coletiva dos professores para que os alunos disponham de melhores condições para se adaptarem a uma nova metodologia. Porém, em vez de investir esforços coletivos nesse sentido, em geral os professores, preferem atribuir as responsabilidades do fracasso do ensino aos próprios estudantes, suas atitudes e sua escassa formação matemática.

Na presente busca sobre investigações desenvolvidas com foco no ensino-aprendizagem de EDOs, percebeu-se que existem poucos estudos que exploram o tema. Os autores analisados mencionam que currículos estão sendo modificados e que em alguns livros já se percebe uma intenção de mudança no foco de ensino das ED, apresentando situações que requerem uma maior interpretação, mas assinalam que poucas investigações foram feitas sobre o efeito que esta mudança causa na aprendizagem dos alunos. A título de conclusão, aponta-se para a necessidade de um esforço coletivo por parte dos professores no sentido de atualizar a metodologia de ensino das EDOs.

Pode-se também concluir que o registro gráfico pode ser utilizado como um instrumento capaz de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das EDOs aos educandos, tendo em vista que, a utilização de vários registros, a coordenação entre registros e as conversões realizadas no desenvolvimento das atividades de EDOs possibilitam que os alunos tenham capacidade para reconhecer o conceito EDO em diferentes formas de representação, levando a conceitualização

do objeto matemático.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. C.; KATO, L. A. **O Ensino das Equações Diferenciais em Livros Didáticos**

Adotados para os Cursos de Engenharia: um estudo à luz das mudanças de domínios e dos registros de representações semióticas/The teaching of differential equations in textbooks. Revista de Ensino de Ciências e Engenharia, v. 7, n. 1, p. 19-38, 2016.

BARROS, Michele Carvalho; KATO, Lilian Akemi; TRGALOVA, Jana. **A relevância do registro gráfico no ensino e na aprendizagem das equações diferenciais ordinárias.** Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 15, n. 2, p. 1-23, 2020.

BONALDO, E. et al. **Proposta metodológica para o ensino de equações diferenciais no curso de Engenharia Civil na PUC Minas–Barreiro.** Revista de Ensino de Engenharia, v. 37, n. 2, 2018.

BORSSOI, A. H.; ALMEIDA, L. M. W. **Modelagem matemática e aprendizagem significativa: uma proposta para o estudo de equações diferenciais ordinárias.** Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 6, n. 2, 2014.

BOYCE, W. E.; DIPRIMA, R. C. **Equações diferenciais elementares e problemas de valores de contorno.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

DUVAL, R. **Gráficos e equações: a articulação de dois registros Graphiques et équations: L’articulation de deux registres.** Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 6, n. 2, p. 96-112, 2013.

DUVAL, R. **Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento.** Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 7, n. 2, p. 266-297, 2012.

GORDILLO, J. A. M. **Articulation des registres graphique et symbolique pour l'etude des equations differentielles avec cabri geometre. Analyse des difficultés des étudiants et du rôle du logiciel.** 2016. Tese de Doutorado. Université Joseph-Fourier-Grenoble I. 2016

HABRE, S. **Exploring students' strategies to solve ordinary differential equations in a reformed setting.** The Journal of Mathematical Behavior, v. 18, n. 4, p. 455-472, 2012.

HABRE, S. **Investigating students' approval of a geometrical approach to differential equations and their solutions.** International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, v. 34, n. 5, p. 651-662, 2013.

JAVARONI, S. L. **O processo de visualização no curso de introdução às equações diferenciais ordinárias.** Revista de Ensino de Engenharia, v. 28, n.1, p. 17-25, 2019.

JAVARONI, S. L.; SOARES, D. da S. **Modelagem Matemática e Análise de Modelos Matemáticos na Educação Matemática.** Acta Scientiae, v.14, n.2, p. 260-275, 2012.

MORENO, M.; AZCÁRATE, Carmen. **Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de las ecuaciones diferenciales a estudiantes de química y biología. Estudio de casos. Enseñanza de las Ciencias.** Revista de investigación y experiencias didácticas, v. 15, n. 1, p. 21-34, 2012.

MORENO, M. M.; AZCÁRATE, C. **Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas,** p. 265-280, 2013.

OLIVEIRA, E. A.; IGLIORI, S. B. C. **Ensino e aprendizagem de equações diferenciais: um levantamento preliminar da produção científica.** EM TEIA| Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 4, n. 2, 2013.

RASMUSSEN, C. L. **New directions in differential equations: A framework for interpreting students' understandings and difficulties.** The Journal of Mathematical Behavior, v. 20, n. 1, p. 55-87, 2016.

ROWLAND, D. R.; JOVANOSKI, Z. **Student interpretations of the terms in first-order ordinary differential equations in modelling contexts.** International Journal of Mathematical Educations in Science and Technology, v.35, n.4, p.503-516, 2014.

ROWLAND, D. R. **Student difficulties with units in differential equations in modelling contexts.** International Journal of Mathematical Educations in Science and Technology, v.37, n.5, p.553-558, 2016.

SILVA, A. L.; DA SILVEIRA SOARES, M. A.; ROMIO, L. C. **Equações diferenciais ordinárias: uma análise de livros-texto indicados por cursos de licenciatura em matemática brasileiros.** Revista Eletrônica de Educação Matemática, v. 16, p. 1-21, 2021.

SILVA, R. W.; BALLEJO, C. C.; VIALI, L. **Equações diferenciais ordinárias, Newton e o bolo de chocolate:** Modelagem Matemática na Educação. TANGRAM-Revista de Educação Matemática, v. 4, n. 2, p. 30-58, 2021.

STEWART, J. **Cálculo. vol. II.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

STEPHAN, M.; RASMUSSEN, C. **Classroom mathematical practices in differential equations.** Journal of Mathematical Behavior, v.21, p.459-490, 2012

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SUA CONSTRUÇÃO

MONALISA GOMES DE SOUSA

Graduada no Curso Normal Superior pelo Centro Universitário Hermínio Ometto UNIARARAS (2007); Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Conchas FACON (2016); Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales UNIJALES (2018); Pós-graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Cidade Verde UNIFCV (2019); Graduada no Curso de Letras em Português pelo Centro Universitário UNIFAEL (2021); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Assistente de Diretor de Escola- na EMEF Professor Milton Ferreira de Albuquerque da Prefeitura de São Paulo.



RESUMO

O presente artigo busca especificar a importância da educação para o desenvolvimento da formação humana, focando conceitos de valores éticos e morais. A educação é fator fundamental para essa formação, educar para a cidadania não é obrigação apenas escolar, essa educação deve acontecer desde o nascimento, para que a pessoa se perceba como um ser livre, que tem conhecimento de seus direitos e deveres. A escola pode contribuir desenvolvendo atividades interligadas à comunidade, trazendo a realidade para a sala de aula, discutindo e refletindo. É necessário, por conseguinte que haja uma transformação no sistema educacional e que todos os envolvidos, principalmente os educadores, estejam dispostos a contribuir com essa mudança, acreditando que com justiça, e acima de tudo com comprometimento tudo isso será possível.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Moral; Cidadania; Educação.

INTRODUÇÃO

A temática da ética não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e na estrutura de nossas escolas.

Direta ou indiretamente, consciente ou inconsciente as escolas trabalham valores com seus alunos, mas isso é feito de forma desarticulada, incipiente e, com base nos valores de cada grupo ou de cada professor. Isso se torna problemático, já que os valores de um determinado grupo ou de um determinado indivíduo podem não estar de acordo com os interesses gerais da sociedade.

A importância do tema atribui-se a necessidade de levar à comunidade escolar reflexões e propostas de trabalho que ajude os educadores a compreender seus pressupostos e com isso construir, na escola, o que vem sendo chamado de valores universalmente desejáveis. Ou seja, reconhece-se que alguns valores, como a democracia, que, apesar de não ser uma obrigação, às

muitas culturas são desejáveis e poderiam ser universalizados no contexto social.

Por isso é fundamental desenvolver ações que visam atingir objetivos; compreender os fundamentos da ética e da moralidade, seus princípios e normas podem ser trabalhados no cotidiano da escola e da comunidade; compreender e introduzir no cotidiano das escolas, o trabalho sistemático sobre valores desejados por nossa sociedade como: democracia, justiça, solidariedade, generosidade, dignidade, cidadania, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, entre outros.

Esses são alguns valores almejados por nossa sociedade e devem ser alvo dos membros escolares, na busca de sua construção e disseminação. Compreender tais pressupostos e discutir formas de serem implantados nas escolas, não é uma tarefa fácil, pois muitos preferem associar a ética, aos valores que prezam.

É preciso, portanto, ter claro que a ética é um eterno pensar, refletir e construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam fazer parte dessa construção, sendo livres e autônomos para pensarem e julgarem.

ÉTICA E MORAL: ALGUNS CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A crise de valores na sociedade se torna cada vez mais preocupante principalmente pelos responsáveis pela educação das futuras gerações.

Muitas teorias comprovam que tais valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade das trocas estabelecidas entre pessoas, grupos e instituições em que vive, portanto para promover uma educação em valores é necessário propiciar condições para que os educandos desenvolvam sua capacidade dialógica, conheçam seus sentimentos, emoções e desenvolvam a capacidade de tomar decisões em situações de conflito do ponto de vista ético e moral.

Alguns educadores já estão conscientes da importância da inserção de temáticas relacionadas à educação ética e direitos humanos no cotidiano do educando, mas, a grande dúvida é de como isso deve acontecer.

Defendemos aqui a ideia de que essa proposta se apoia na premissa de que para a construção da cidadania e democracia são necessários conteúdos que estejam vinculados ao cotidiano, às preocupações sociais e aos interesses da maioria da população.

A palavra Ética vem do latim *ethica* e do grego *ethiké* que significa estudo dos juízos de apreciação, referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, e que marca suas realizações ou manifestações culturais.

É da competência da ética definir o que é bom, porém não mostra como se chega à prática do bem, pois é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens e sociedade. Moral é uma palavra que vem do latim *morale* e do grego *éthos* que é (relativo aos costumes), ou seja, conjunto de regras de condutas consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupo ou pessoa determinada.

A ética seria uma reflexão sobre o comportamento de um indivíduo, sobre suas crenças, cultura, tudo o que se trata de sua conduta humana.

Não tem como falarmos de ética sem citar a moral, uma se relaciona com a outra. Ética relaciona-se a teoria e moral a prática do modo de pensar e agir do ser humano, individualmente ou coletivamente.

Ética é o ramo da filosofia que trata das questões e dos preceitos relacionados aos valores morais e a conduta humana e/ou conjunto de princípios e normas para o bom comportamento moral (AULETE, 2004, p.349).

O conceito de ética por Caldas Aulete (2004) entende-se como boas condutas, ou seja, comportamentos, valores e princípios adequados para o bom convívio em sociedade.

Como devemos conduzir nossas ações, regras impostas, pensadas e analisadas, com o intuito de fazer com que o indivíduo haja dentro da norma apropriada no meio em que vive. Não existe uma única forma “correta” a ser seguida, depende muito do meio em que a pessoa esteja inserida.

Algumas ações podem ser morais para um determinado grupo social e imorais (não é moral) para outros.

Ética é estudo dos juízos de apreciação referente à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal e/ou conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano (FERREIRA, 2000, p.300).

A ética não se preocupa com casos particulares ou individuais, mas normaliza as relações comportamentais do indivíduo no contexto da sociedade. Tem uma função legisladora do comportamento dos homens e da sociedade, oferecendo orientação moral e a defesa de princípios ou benefícios que atinjam todas as pessoas, especificando, se é boa ou má tal ação.

“Tradicionalmente ela é entendida como estudo ou uma reflexão científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas” (VALLS, 1994, p.7).

Já para Aristóteles, (384-332 a.C., apud. ARANHA, 1996) ética é o caminho para felicidade. Discípulo de Platão que dizia que a virtude era uma qualidade que já estava no ser desde o seu nascimento, Aristóteles discordava, segundo ele a virtude se dava na convivência com o próximo, ato de relação com o outro, no exercício do homem em relação com a sociedade.

Virtude para ele divide-se em duas formas (ética e Nicômaco), a ética (moral) disposição de espírito ou hábito de escolha de nossas ações, essa virtude desenvolve a moderação e o bom senso e a “dianoética” vem de dianóias, “conhecimento demonstrativo” (intelectual) representado principalmente pela sabedoria e pela prudência (ARISTÓTELES, 1987).

Toda pessoa que baseia suas condutas de maneira ética e intelectual se torna um cidadão feliz. A felicidade é o fim da virtude, a pessoa que possui essas virtudes e às praticam tem como um fim o sumo bem que é a felicidade, Aristóteles denomina como Eudaimonia, é uma felicidade que vem de dentro para fora e não se baseia nos prazeres exteriores, mas nos prazeres internos.

O indivíduo só chega a Eudaimonia se agir virtuosamente, sentir seu interior, fazer sabiamente e prudentemente sem se preocupar se receberão o mesmo do outro. A felicidade está em si mesmo.

Ao relacionarmos com o outro que moldaremos nosso jeito de agir, seremos virtuosos, éticos e a partir do momento que aprendermos o porquê agir de tais formas, no refletir, e que caminho me levará determinadas maneiras. Por isso que na visão de Aristóteles o indivíduo só será bom se aprender a ser bom e ruim se aprender a ser ruim, tudo dependerá de sua educação.

As crianças se educam repetindo os atos dos adultos, do mundo em que está inserida. Seus hábitos são reflexos da sua vivência. Pelos atos que praticamos com os outros seres humanos, nos tornamos justos ou injustos; pelo que fazemos em presença do perigo e pelo hábito do medo ou da ousadia, nos tornamos valentes ou covardes (ARISTÓTELES, 1987, p.27-8).

Ligado à ética encontra-se a política, pela qual o homem define as condições de uma boa conduta entre ele e a sociedade. O estado deve se ocupar com a formação para a cidadania. Ao impor direitos e deveres do ser humano, a política precisa se fundamentar no princípio básico da ética, que é definir normas que auxilie o bom convívio, o bem-estar do homem consigo mesmo e com o outro.

Outro filósofo que se destaca com seu pensamento racional sobre ética é Immanuel Kant (1724-1804 apud ARANHA, 1996), a razão é que torna o homem moral, seus atos e suas vontades é que o diferencia como ser racional. O homem deve agir eticamente pelo dever, sua conduta precisa se fundamentar no dever. Quando o homem age segundo a ética para suprir suas vantagens desejadas ou para não receber punições não age moralmente, dá-se o nome de Imperativo Categórico. “Agir moralmente é agir pelo dever”. (ARANHA, 1996, p.125).

De acordo com Kant, devemos agir como se nossas ações valesse uma máxima, um modelo a ser seguido. Se a humanidade agisse da mesma maneira, o conviver seria mais prazeroso e mais social. “Age de modo que a máxima da tua ação possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio universal de conduta”. (ARANHA, 1996).

Ser moral não é saber apontar os erros do outro, não é julgá-lo, este é moralista que define como moral ou imoral as ações das pessoas. Ser moral é ter liberdade e autonomia para determinar as leis que a razão estabelece, é pensar por si mesmo. Só terá sentido como Imperativo Categórico se o homem tiver liberdade para agir, a ética não deve ser imposta ou coagida, deve ser colocada de forma que a própria pessoa se decida por praticar.

Esta liberdade é encontrada na razão prática, ou seja, na vontade. Assim, a vontade é a razão prática dela. Isso quer dizer que a liberdade pode ser explícita a partir do conceito de vontade (LEITE, 2004, p.77). A educação pode proporcionar essa liberdade, de fazer o que se quer com a consciência do que é bom ou ruim. A verdade deve ser construída pelo sujeito, não pode ser imposta.

O homem deve ter liberdade e autonomia para sua própria formação. “O homem moralmente livre é um fim em si mesmo, e não meio para coisa alguma, nem mesmo para Deus” (ARANHA,

1996, p.125). As pessoas deixam de fazer algo ou fazem por medo de desobedecer a Deus ou porque tais ações não condizem com que ele determina em suas escrituras. A mesma autora afirma que Kant critica esse pensamento, para ele o homem têm que agradar a si mesmo, suas ações têm que condizer com seus sentidos, sua consciência. Para ser uma pessoa que anda segundo a ética não é simplesmente agradar o outro ou a Deus, mas agir dentro de um pensamento universal, pensamento esse que todos determinam como o padrão certo a ser seguido.

De acordo com Sartre (1978) as concepções da ética situam o ser humano em um quadro de valores para a sua existência. Poderia se dizer que: toda ética deriva de uma ontologia (estudo do ser), pois sem uma concepção do ser não se encontra uma concepção para o viver, e mais ainda, não se pode definir propriamente o humano da ação e as possibilidades da convivência sem um estudo do ser enquanto tal.

Para ele, temos a liberdade como condenação e não como uma dádiva ou fruto de uma conquista histórica. A liberdade é limitada, tudo o que fizermos seremos responsáveis pelas nossas ações; a responsabilidade é da própria pessoa, diz Sartre, que não existe a questão de um Deus ou do outro, mas as nossas ações implicarão em nós mesmos.

A definição do ser humano é estabelecida por sua própria ação no mundo, ser livre é viver com a angústia de fazer ao invés de ser. Não somos o que queremos ser, nossa liberdade é limitada, “a responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela envolve toda a humanidade” (SARTRE, 1978, p.219).

Aqui a responsabilidade não é legitimadora da ação ou garantia de um bem-agir, mesmo que a escolha seja, para Sartre, o que determina o bem – “nunca podemos escolher o mal (...) o que escolhemos é sempre o bem” (SARTRE, 1978, p. 219), pois não está colocada antes da ação orientando-a no sentido certo, mas se trata de uma descrição da condição subjetiva daquele que escolhe: como não há nada que determine minha ação, toda a decisão compete unicamente a mim mesmo. Para ele, a angústia simples, conhecida por todos os que têm tido responsabilidade.

Vimos que a liberdade na visão deste filósofo é uma condenação, pois viver com o peso de responsabilizar por nossas ações traz angústia e sofrimento, sendo que ao mesmo tempo em que somos “livres” somos limitados no que fazer ou não fazer, no que ser ou não.

A criança tem que ter a liberdade de pensar, agir, de ser, mas cabe ao educador, à família e a sociedade, transparecer a importância de suas ações. Sabemos que não são “responsáveis” pelos seus atos, pois estão em processo de construção de seus princípios e valores. É a partir de seu meio que será formado.

Não cabe ao professor, o papel de impor regras, modos de comportamento, mas o de proporcionar meios para que o aluno conquiste autonomia e liberdade para escolher suas ações. E para que este adquira uma linha de raciocínio dentro da ética, é preciso que o professor dê exemplos em suas atitudes e ações, é necessário, que entre com fatos contemporâneos, que surgem como debate no meio em que vivem.

Esse método proporcionará reflexões sobre o que seja o certo ou o errado? Quais ações a se

seguir? Questões essas que resultará na formação da conduta humana e na compreensão do que é ética e moral. Todo indivíduo sabe que é necessário seguir certas regras de convivência para viver em sociedade. Estas regras estão relacionadas com a moral, que podemos definir como: conjunto de regras, princípios e valores que orientam os indivíduos.

A moral está relacionada à ação do indivíduo sobre os seus conflitos que parte de uma decisão pessoal e a ética é a reflexão dessa ação. Em vista da globalização e da crise ética que acompanha hoje se torna imprescindível repensar na necessidade do estudo da ética e moral na sala de aula.

Algumas pessoas acreditam que essa formação se dá por meio de palestras ou outros eventos informativos. Outros creem que acontece por meio de convivência com pessoas que agem de maneira coerente com determinados valores morais, e que através de exemplos se educa moralmente. Mas a realidade nos mostra muitos casos de pessoas que estavam em contato com as “melhores” informações e exemplos moralmente relevantes nas escolas, famílias, igrejas e que hoje são adultos sem compromisso ético com a sociedade (ARAÚJO, 2002).

É importante observar as diretrizes determinadas para esse ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), que orientam para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento visando à formação da cidadania. Levando em conta que esse desenvolvimento se dá desde a infância, faz-se necessário oportunizar a inserção da educação moral e ética na pré-escola.

Para que isso aconteça, é fundamental recorrer a alguns teóricos da educação como Piaget (1994) e mostrar que a necessidade de uma ética pode estar relacionada tanto com valores, direitos e deveres mundialmente reconhecidos, quanto com reformas institucionais e comportamentos morais e individuais.

Na instituição escolar, a ética e a educação moral encontram-se nas relações entre alunos, professores, funcionários, pais e nos conteúdos determinados pelo currículo. Ainda que a escola decida abandonar o ensino da moral, não conseguirá evitar seu envolvimento, pois a simples transmissão de conhecimento já conduz a valores morais, levando em conta que o comportamento moral faz parte do ser humano.

O pensamento sobre a ética e a moral implica reflexões sobre o tema como: solidariedade, tolerância, responsabilidade, identidade e direitos. De maneira geral, o que se discute hoje sobre ética é a responsabilidade de sobrevivência do sujeito moral e o questionamento gera em torno de:

- Como ser desenvolvidos os valores na sala de aula para promover a autonomia moral?
- Como formar sujeitos críticos e virtuosos?
- As relações éticas e morais na escola promovem ou transformam valores éticos e morais já existentes, e/ou devem ser mudados?
- Qual o papel do professor nesse processo?

Para responder as perguntas acima é necessário investigar qual a fundamentação teórica

que poderá orientar a prática dos professores quanto à formação ética e moral dos alunos, compreendendo seu desenvolvimento desde a antiguidade moderna e isso gera opiniões diversas nas instituições educativas.

Para se trabalhar ética e moral na sala de aula, é importante que o professor conheça a teoria de Piaget, em que se encontram argumentos que reforçam as necessidades de uma escola que reúna condições e competências suficientes para permitir que os alunos, independentes da classe econômica, atinjam determinados níveis de desenvolvimentos necessários à sua formação, enquanto sujeitos morais e éticos.

Segundo Piaget (1994) “devemos estudar o julgamento moral e não os comportamentos e sentimentos morais”. Com isso deixa claro que seu estudo se baseia no juízo da criança e não em suas ações morais. Para ele o que importa é a intenção da criança ao praticar suas ações, ou seja, os valores que a motivam a tomar uma atitude.

Portanto para Piaget (1994, p 39) “a moralidade pressupõe intenção, e sendo o agir orientado por valores e princípios que representam julgamentos, é preciso estudá-los”, segundo o autor:

(...) o mais importante não é o indivíduo possuir esse ou aquele valor moral, mas assim, o motivo pelo qual aceita ou segue esses valores, que por sua vez não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, e sim, no por que elas são obedecidas. (PIAGET, 1994, p.39).

Assim sendo, a moralidade implica no por que seguir essas regras ou leis e não outras. Segundo esta perspectiva, o mais importante não é se a criança obedece às ordens do adulto ou cumpre as regras da classe, mas os motivos que as levaram a concretizá-los.

O que é preciso considerar sempre, é que não existem normas acabadas, ou regras consagradas. A moral sofre transformações, principalmente quando submetida à reflexão realizada pela ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de promover uma educação voltada para valores, o presente artigo teve como objetivo principal refletir sobre os conceitos de Ética e Moral nas mudanças na prática do ensino. Buscamos ressaltar a importância da crise de valores, assim como uma educação para futuras gerações na atual condição em que o país se encontra.

Sabemos que essa conquista, é algo que está muito distante de ser alcançada, pois se trata de um problema social. A questão Ética e Moral ainda se faz presente em todo o mundo de modo a ser considerada diversa e relativa. A única maneira de reverter este quadro é sem dúvida através de uma educação, fundamentada na formação do ser humano, não somente em sua parte cognitiva, mas principalmente em sua conduta.

Acreditamos que a construção de tais valores seja possível uma vez que o educador acredite e invista no potencial criativo e transformador do educando, acredite que a mudança é necessária e que a cidadania não é apenas de alguns e sim de todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna. 1996.

ARISTÓTELES. **Ética e Nicômaco**. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AULETE, Caldas. **Minidicionário Aulete**. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

BARTOLOME, Margarita. **Quais são os valores que estamos vivendo?** Apud Construir notícias. São Paulo: n.27, p.1, setembro/outubro, 2005.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo: apresentação dos temas transversais: ética**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. 3º ed. Brasília: 2001. Vol. 8.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**. 3º ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**; 4ª edição; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

LEITE, Flamarion Tavares. **10 Lições sobre KANT**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summuns. 1994.

SARTRE, Jean Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Lisboa: 70ª edição, 1978.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é Ética**. 9ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994, (coleção primeiros passos. 177).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura e Prazer**. São Paulo: Paulinas, 1996.

ZILBERMAN, Regina; Lajolo, Marisa. **Um Brasil para crianças para conhecer a Literatura Brasileira: Histórias**. 4ª ed. São Paulo: Global, 1986.

JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA PÚBLICA: UM EXPERIMENTO COM CRIANÇAS PEQUENAS DE QUATRO A CINCO ANOS

NATHALIA SOUZA LACERDA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSantaRita (2015); Pós-graduada em Ludo pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Pós-graduada em Teatro e Educação pela Faculdade Campos Salles (2019); Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade São Luís (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI MARIA LÚCIA PETIT DA SILVA e Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Peri.



RESUMO

Este trabalho acadêmico tem como objetivo apontar possibilidades e caminhos para o trabalho com jogos teatrais na primeira infância. Para tanto, utilizarei um projeto desenvolvido por mim na Escola Municipal de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo – EMEI Maria Lúcia Petit da Silva, local onde trabalho como professora de educação infantil para oferecer subsídios teóricos e práticos para professores que queiram trabalhar com jogos teatrais, mas, que não sabem por onde começar. Este estudo busca comprovar que o trabalho com jogos auxilia o aluno a trabalhar em equipe, a expressar suas emoções e sentimentos, a explorar expressões faciais e corporais e ainda a estimular a imaginação e criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Teatrais; Teatro e Educação; Primeira Infância; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O teatro como ferramenta na educação brasileira surge com a chegada dos Jesuítas em que o Padre José de Anchieta através da linguagem teatral buscava difundir os preceitos religiosos de seu interesse para os índios.

O teatro após a fase jesuítica volta a ganhar força com o movimento escolanovista, que colocou o ensino de arte como um componente necessário à educação e instituiu que as escolas trabalhassem com atividades físicas, manuais e lúdicas. Em 1971 foi publicada a lei 5692/71 que exigia um professor de artes (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) nas escolas.

Nessa fase progressista da educação acreditava-se no desenvolvimento da criança conforme suas possibilidades e o professor era um guia, desse modo, o educador não devia ensinar teatro, mas, possibilitar o exercício da imaginação e criatividade da criança, oferecendo um ambiente de experimento. Os professores passam a valorizar o processo educativo e não o resultado dele.

A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação que buscava a valorização e inovação do ensino de arte. Esse movimento, muito influenciou a construção e regulamentação da nova LDB (Lei n. 9.394/96) e o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997).

O referido movimento tem em Ana Mae Barbosa uma de suas principais representantes. Foi ela quem desenvolveu a Proposta Triangular, que sugere que o ensino da arte seja desenvolvido em três grandes eixos: o fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação estética (BARBOSA, 1991). Ideais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

No Brasil, o sistema de jogos teatrais ganha força na década de 70, devido a diversas pesquisas acadêmicas em torno de suas potencialidades e ao oferecimento de um sem número de cursos de formação inicial e continuada a professores e coordenadores de oficinas teatrais. Essa ampla adesão se explica, entre outros motivos, pela sua estrutura envolta no jogo tradicional de regras, que faz parte de todas as culturas em todos os tempos históricos, essa proposta permite o acesso ao jogo teatral a pessoas de diversas origens, desde o aluno mais humilde ao aluno que vive num ambiente de classe média alta.

POR QUE JOGOS TEATRAIS?

Os jogos teatrais, sempre me encantaram desde quando os estudei em cursos livres, bem como os embasei para as minhas monografias dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Ludo pedagogia dado o seu caráter livre e recreativo que primeiramente conecta o adulto ao seu ser criança antes mesmo dos conceitos teatrais propriamente ditos. Desde então, as pesquisas que fiz apontam o uso dos jogos para crianças a partir de 6 anos em diante, não havendo indicações de aplicação dos jogos teatrais para a primeira infância. Diante desse dado, inquietei-me e enquanto educadora de crianças de 4 e 5 anos, acreditei que poderia utilizar os jogos teatrais para favorecer o aprendizado dos educandos ainda que tão pequenos.

Os estudos de Piaget apontam a fase de dois a sete anos como o estágio pré-operatório nesta fase, as crianças vivenciam o egocentrismo e vivem o mundo baseadas apenas em si mesmas. No livro O jogo dramático de cinco a nove anos, os autores Rosario Navarro e Alfredo Mantovani concebe que o teatro trabalhado com crianças é algo que evolui conforme a idade dos pequenos e deve ser pensando conforme a característica de cada idade ou grupo etário. Sobre tal afirmação, compreende-se que é necessário adequar aos alunos os jogos, compreendendo sua fase de desenvolvimento e maturidade, de modo que o professor consiga alcançar os objetivos propostos com qualquer idade em que for trabalhar. Esse planejamento conforme a faixa etária é imprescindível para que o professor ofereça aulas interessantes e significativas, pois, desse modo, atinge exatamente aquilo que o aluno precisa e tem interesse em aprender.

Mantovani e Navarro estabeleceram etapas evolutivas para cada idade. Nesta pesquisa vamos nos ater a idade em que foi feito o experimento que foi nomeado por ambos como “Etapa Pré-via” e refere-se a crianças de três a cinco anos, como afirma Rosário Navarro e Alfredo Mantovani

(2016, p. 22):

“Nesta etapa, a ação é individual e espontânea, para posteriormente dar passagem a jogos compartilhados à medida que a criança vai perdendo seu egocentrismo. Localizados na etapa de três a cinco anos, qualquer fato, elemento ou motivação é ponto de partida para um jogo de caráter simbólico e para se introduzir a imitação de papéis sociais que interagem no seu entorno”.

Este conceito apoiou e direcionou o meu planejamento com o Projeto que apliquei, pois, iniciei o trabalho pedagógico com jogos individuais e aos poucos fui introduzindo jogos que envolviam a cooperação à medida que os alunos iam amadurecendo e perdendo a visão egocêntrica de mundo. Tal qual, afirma Ingrid Koudela (2017, p.38):

“Na atividade de grupo, o jogo deve ser orientado e governado por um objetivo coletivo, que auxilie a criança a superar a fase egocêntrica e o subjetivismo individualista. O ensino do teatro pode ser visto como uma fusão deliberada entre o jogo simbólico e o jogo de regras.”

O jogo teatral é intencional e dirigido a observadores ou a uma plateia. Esta concepção do jogo surge com a proposta metodológica para o ensino de teatro de Viola Spolin (1999) que acredita que o jogo teatral na educação trata do crescimento pessoal e entendimento cultural dos educandos através da interação com a linguagem teatral. Este sistema tem se revelado eficaz para o ensino de crianças e adultos, e por essa razão seu nome é tão fundamental na área educacional desde a pré-escola até o ensino superior quando se fala de teatro e educação.

Os benefícios dos jogos teatrais perpassam todos os conceitos importantes para a primeira infância, fase destinada prioritariamente ao brincar e a interação social. Nesta fase da vida, a criança está conhecendo o mundo a seu modo particular, já possui em sua maioria das vezes a fala bem estruturada e utiliza o brincar como meio de expressar seus sentimentos e pensamentos. Os jogos teatrais favorecem a expressão facial e corporal, auxiliam no desenvolvimento da imaginação, trabalham com as interações sociais, pois, são feitos em grupos, permitem expressar emoções e sentimentos, possibilitando momentos de brincar com uma intencionalidade pedagógica que une a brincadeira ou jogo as interações, condizentes com a proposta de ensino da educação infantil.

O projeto aplicado que fiz, buscou distanciar as crianças da crença de que teatro são pessoas interpretando peças, logo que me posicionei sobre o projeto as professoras da escola, já perguntavam se eu iria fazer uma apresentação com as crianças. De imediato, respondi que não e comentei com elas que o teatro em sala de aula não precisa estar vinculado somente a apresentações e que eu não acreditava que esta seria a melhor forma de trabalhar com a linguagem visto que as crianças são muito pequenas e o estudo de uma peça poderia se tornar cansativo e enfadonho. E esse não era o meu objetivo. Peter Slade (1978, p.35), autor pioneiro no estudo do teatro para crianças reitera tal afirmação:

“Todas as crianças são artistas criativos. Não pense, só porque elas copiam algumas coisas da vida real, que isto testemunha contra aquela afirmativa; usam a experiência da vida para enriquecimento, experimentação e prova. Mas pense bem antes de ofender lhes coisas positivas, tais como o nosso teatro, para as copiarem cedo demais na sua vida.”

Coletadas todas as informações acadêmicas a respeito do tema, iniciei a escrita do Projeto Abram as Cortinas: Os jogos teatrais chegaram!

A IDEIA COLOCADA EM PRÁTICA: PROJETO ABRAM AS CORTINAS, OS JOGOS TEATRAIS CHEGARAM

A escola em que fiz o experimento a Emei Maria Lúcia Petit da Silva, está situada na Rua Solar, nº 303, Jardim Peri, São Paulo, bairro com altos índices de criminalidade, pobreza e tráfico de drogas. A escola atende crianças de quatro a cinco anos do município de São Paulo. As salas de aula possuem 35 alunos cada para cada educador. A partir deste breve panorama sobre o espaço escolar, iniciei a pesquisa na sala em que ministro aulas para crianças da faixa etária mencionada. O Projeto Especial de Ação de 2019 da escola intitulado: “O Corpo e suas formas de expressão”, buscava projetos em que fosse trabalhada a corporeidade dos alunos, já que estes muitas vezes agitam-se nas cadeiras, pela necessidade visível de colocar o corpo em movimento para compreender suas possibilidades.

A Educação Infantil é um espaço elevado para que a criança viva profundamente a sua corporeidade, experimentando a liberdade de expressão dos movimentos. Foucault (2013) em seus estudos retrata como eram o poder disciplinar e controlador sobre o corpo nas escolas dos séculos XVIII e XIX, os que percebemos que ainda impera nos dias atuais, em que as crianças seguem rotinas rígidas e são conduzidas à realização de atividades que visam prepará-las para a sistematização da futura jornada escolar. A essa obediência passiva, Foucault denomina “corpos dóceis”, aqueles que recebem com naturalidade o que é transmitido, sujeitando-se a uma educação fragmentária (MOREIRA, 1995). Corpos dóceis não eram o que eu gostaria de reproduzir, sobretudo vista a desigualdade social daquela região, a minha vontade é de ver crianças com corpos empoderados, questionadores e críticos, buscando sempre uma educação libertária.

Todo o trabalho foi norteado pelo Currículo da Cidade da Educação Infantil, publicado pela secretaria municipal de educação do município de São Paulo (SME/DOT, 2019). O documento traz a importância de oportunizar as crianças o conhecimento das múltiplas linguagens, sendo a linguagem teatral uma delas, em que a criança pode ter suas ideias expressadas:

“O papel da(o) professor/a é possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e apresentar as diferentes linguagens: desenho, pintura, teatro, fotografia, vídeo, música, dança, escultura, colagem, etc. Apresentar a fotografia e as possibilidades de fotografar, o movimento e os modos diferentes de dançar, a modelagem e os materiais diferentes para modelar, a construção com materiais diversos, a fala com a poesia e o canto, os modos de desenhar e pintar.”

AS RELAÇÕES DO CORPO NO ESPAÇO E AS POTENCIALIDADES DOS ESPAÇOS NO TRABALHO CORPORAL

O conceito aplicado com os alunos no projeto foi o de permitir experimentações com esse corpo, entender como ele funciona e até onde ele pode ir, possibilidades de novas utilizações do corpo com o espaço, a apropriação de diferentes corpos através de personagens e dramatizações. O conhecimento também do corpo do outro. Busquei trabalhar ainda a compreensão dos alunos a respeito de como é o seu corpo nos diferentes espaços, e em diferentes planos baixo, médio e alto. Abaixo algumas fotos de momentos de massagem, em que foi possível aos alunos conhecer o

corpo do outro, entender o toque, permitir o contato do outro com o meu corpo, pois, muitos tinham dificuldade em tocar outro corpo que não o seu, e aos poucos isso foi dando espaço à liberdade do toque desde que com cuidado e respeito ao colega.



EMEI Maria Lúcia Petit da Silva Prof^a – Massagem com pecinhas de lego (2019)

As atividades com jogos teatrais duravam em torno 45 minutos e aconteciam dois dias da semana durante dois meses, para realizarmos as atividades, precisávamos de espaço e o espaço físico da sala de aula possui muitas carteiras e cadeiras que ocupavam espaço e não permitia um local agradável para o bom uso do corpo para as atividades. Diante da problemática, todos os dias em que trabalhávamos o projeto os alunos me ajudavam a afastar as mesas e cadeiras para as extremidades da sala e com isto, ganhávamos espaço ao centro para as atividades. Essa ambientação do espaço permitia que os alunos já soubessem o que iríamos trabalhar, e o fato de ajudarem a formalizar o espaço de jogos teatrais, já inseria os alunos na proposta que viria. Muitos eram os comentários entusiasmados e ansiosos: “Agora é aula de teatro”, “Agora é hora de brincar de teatro”.

Segundo Children (2014), os ambientes apontam para os alunos ideias e probabilidades de novos acontecimentos o que favorece as relações das crianças neste espaço, pois são espécies de paisagens de possibilidades e de sugestões. Sendo assim, os espaços da escola favorecem as relações das crianças entre si e com os materiais.

Reitero o pensamento de Children, pois, as transições dos tempos e espaços nos momentos da rotina escolar na educação infantil são facilitadas pela preparação do espaço, a qual situa a criança do que será feito trazendo-a para o momento presente e não apenas na ansiedade do novo. Essa característica de arrumar sempre a sala para as propostas teatrais trazia mesmo a sensação de mudança e de preparação para aprender nas crianças. Mesmo em momentos em que elas estavam mais agitadas, elas colaboravam para criar essa atmosfera do jogo teatral.

OS JOGOS TEATRAIS: COMO TUDO COMEÇOU?

No primeiro dia de colocar o projeto em ação, iniciei com uma roda de conversa com os

alunos sobre o que era teatro, se já haviam ido alguma vez, e para minha surpresa nenhum dos meus alunos haviam ido até um teatro, apenas falavam de idas ao circo e de peças apresentadas na escola pelas professoras. Expliquei pra eles como era a atmosfera do teatro, mostrei fotos que os encantaram, falei sobre os três sinais, conhecemos as máscaras do teatro as quais reproduziram com massinha de modelar. Foi perceptível o encantamento das crianças com o universo mágico das artes cênicas.

Esse foi o pontapé inicial da proposta. Os jogos teatrais que utilizei foram coletados de vivências minhas em cursos de teatro e de leituras de livros da Viola Spolin (1999 e 2001), Ingrid Koudela (1984), Rosário Navarro e Alfredo Mantovani (2016) e Olga Reverbel (1989). Neste artigo irei destacar aqueles que foram mais significativos para os alunos.

Na primeira semana de jogos comecei com jogos individuais realizados com o grupo todo. Iniciei com uma caminhada no espaço livre, ao ouvir o nome de um animal dito pelo educador, os alunos deveriam imitá-lo com movimentos e sons. Muitos pediam pra imitar determinados animais por ser mais desafiador como a girafa, que os percebi sem saber como representar e aos poucos foram criando movimentos e sons. O que foi muito interessante observar que alguns alunos se esticavam como tentativa de fazer o tamanho da girafa numa proposta de imitação que fazia sentido para o imaginário deles. Esse jogo é muito semelhante à brincadeira seu mestre mandou, algo muito característico dos jogos teatrais é que eles se originam das brincadeiras tradicionais de infância.

Num outro dia, eu apliquei o jogo que criei em que intitulei como “interpretação por imagens”, em que foi apresentada algumas imagens de ações e as espalhei em espaços da sala, os alunos deviam ao meu sinal, que nesse dia foi um soar de apito, se dirigir a uma imagem e imitar aquilo que estavam vendo. E o resultado foi brilhante, eles repetiam as imagens e buscavam acrescentar suas sensações frente aquilo que viam. Esta atividade pode ser também utilizada para outras propostas como para ensinar passos de danças, golpes de capoeira, até mesmo a metamorfose da borboleta pode ser colocada em imagens para que os alunos as representem com o corpo. Essas são algumas ideias que esta proposta simples me trouxe.

Dando continuidade ao projeto, pedi que os alunos se deitassem no chão, fechassem os olhos e fossem aos poucos movimentando suas articulações e percebendo o seu corpo no espaço. Quando já estavam sentados, fizeram à massagem em duplas com lego, passando levemente o brinquedo no corpo dos colegas. Todos participaram da massagem sem se opor, entretanto, percebia desconforto por parte de algumas crianças ao serem tocadas, algo que foi aos poucos cessando e se naturalizando na turma. Essa foi uma ótima didática para minimizar situações agressivas entre as crianças que ocorriam em sala, pois, ao receber a massagem os alunos ficavam mais calmos e se sentiam acolhidos uns pelos outros.

Neste sentido de jogos que trabalhem a expressão corporal vou destacar os mais significativos desenvolvidos:

JOGO DO BALÃO

Os alunos, agachados, deveriam encher o corpo que agora havia se transformado em balão, ir enchendo, enchendo, até que depois de muito cheio, os balões deveriam voar, neste voo surge um vento forte em que puxa o balão para uma árvore onde fica preso e vai murchando até cair no chão.

JOGO DO BALÃO (VARIAÇÃO)

Os alunos imaginam balões caindo do teto, e ir tocando o objeto com as partes do corpo mencionadas pela professora. As crianças de fato imaginam esse balão caindo e para cada uma via uma proporção de tamanho e de impacto diferentes, eles comentavam durante todo o exercício sobre as cores de seus balões imaginários, o tamanho e as suas possibilidades que eram muitas. Um aluno disse que o balão dele ia até a lua e voltava pra sua perna porque ele era mágico. Nesse simples jogo percebe-se o quanto à criança pode brincar apenas utilizando o seu corpo como “brinquedo” e sua “imaginação” como potência.

HIPNOTISMO COLOMBIANO

Um aluno põe a mão a poucos centímetros do rosto de outro; este como hipnotizado deverá manter o rosto sempre a mesma distância a mão do hipnotizador. O líder inicia diversos movimentos com as mãos, retos, circulares, para cima, para baixo, fazendo com que o companheiro execute com o corpo todas as estruturas musculares possíveis. As mãos do hipnotizador não podem nunca fazer movimentos rápidos, pois, desse modo o hipnotizado não consegue acompanhar a movimentação. Com os alunos coloquei uma música ambiente e eles se entregaram muito nesse exercício, a princípio foi difícil controlar a ansiedade deles em fazer rápido, porque eles tinham muitas ideias e queriam que os colegas executassem. Eles mesmos foram percebendo que o jogo perdia o objetivo naquela velocidade e aos poucos foram se tranquilizando e curtindo a proposta. É interesse oportunizar a troca de duplas, pois, muitos alunos tinham maior entrosamento com determinadas crianças na brincadeira o que tornava o jogo mais desafiador.



EMEI Maria Lúcia Petit da Silva Prof^a – Jogo Hipnotismo Colombiano (2019)

JOGO DO OLHAR

Dois jogadores um de frente para o outro, olho no olho, devem estipular qual será o líder, o líder apenas com o olhar conduz o outro jogador e andar pelo espaço de costas, mais rápido, mais lento, abaixando e se levantando, lembrando de nunca desgrudar os olhos do parceiro. Após a primeira experimentação inverte-se o líder. Neste jogo foi perceptível que as crianças tais quais os adultos possuem dificuldade em manter os olhos nos olhos de outra criança. Muitos desviavam o olhar o que incomodava os que estavam liderando desse modo tive que retomar a regra.

JOGO DA BOLA

Em círculo o professor molda sua bola e mostra a sua bola imaginária para a turma, após essa introdução inicia-se o jogo que nada mais é que atirar a bola para os colegas, podendo sempre que quiser modificar o seu tamanho, peso, características.

Dos jogos que envolvem as expressões faciais e o uso da voz, seguem abaixo.

JOGO DA POSE

Neste jogo um aluno propunha uma pose com expressões e os outros deviam imitar. Nesse jogo percebi os sentimentos que as crianças queriam expor, pois, muitos fizeram expressões tristes ou enfurecidas. Quando conversamos sobre o exercício um aluno falou: “Hoje o coleguinha me bateu por isso eu estou bravo”, nesse momento notei que estávamos começando a lidar com os sentimentos e os alunos estavam tendo a oportunidade de perceber, representar e dialogar sobre, mostrando pra mim enquanto educadora que o teatro pode ser um potente mediador de conflitos na primeira infância.

FANTOCHES

Em círculo, os alunos devem colocar o fantoche, improvisar falas com ele e passar para o próximo. É importante que o professor ofereça diferentes fantoches, bruxas, fadas, príncipes, princesas, lobo, pessoas comuns de diferentes raças, de modo a ter uma análise global de como a criança interpreta esses personagens no seu universo. Este jogo parece simples, mas, foi um dos mais significativos para a turma. Nessa sala eu tinha alunos que falavam pouco devido à timidez e foi surpreendente vê-los falar quando colocavam o fantoche, percebemos ainda, as crianças que possuem um repertório maior de palavras as quais ficavam interpretando com os bonecos por mais tempo. Foi possível notar ainda o que cada criança pensa sobre os personagens, pois, a bruxa para alguns era má, para outros nem tanto. A relação da criança com diversos fantoches pode mostrar para o professor a vida da criança e a forma como ela se relaciona com o mundo e com ela mesma,

pois, vivenciando esse outro personagem, a criança se sente à vontade para expor seus sentimentos de forma segura. Muitos alunos ainda, ao representar a mãe impuseram gritos e ofensas que claramente faziam parte do seu cotidiano. Sobre tais resultados no jogo reitera o currículo da cidade (SÃO PAULO, 2015, p. 14):

“A expressão do bebê e da criança, portanto, é essencial à sua constituição como pessoa. Quando se expressa, seja fazendo um gesto, seja brincando, seja desenhando, seja construindo alguma coisa, fotografando ou gravando uma situação, a criança afirma para si o seu aprendizado e a sua relação com as coisas do mundo que vai conhecendo. É assim também que ela nos comunica sobre o que percebe do mundo ao redor, sua própria história, seus sentimentos. Por essa razão, o Currículo Integrador da Infância Paulistana afirma que a escuta pela(o) professor/a é “fonte importante de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa”.



EMEI Maria Lúcia Petit da Silva Profª – Manipulação de Fantoches (2019)

JOGO O QUE TEM DENTRO DA CAIXA?

O professor pega uma caixa fechada e em círculo cada aluno deve falar o que acredita ter dentro dela. Este jogo apesar de simples, proporcionou aos alunos o exercício da imaginação, pois, todos tinham que além de se expressar verbalmente, imaginar o que poderia haver lá dentro. Muitas foram às falas das crianças sobre o que tinha dentro da caixa como um unicórnio, uma princesa, uma boneca, um extraterrestre, entre várias outras suposições. Os alunos em nenhum momento ficaram presos ao tamanho da caixa para usar a imaginação. Eles realmente deixaram fluir as ideias e compreenderam que a ideia era libertar a fantasia.

Estes foram alguns dos jogos trabalhados no projeto, os quais foram os mais significativos para os alunos sendo um material para professores de educação infantil iniciar o trabalho com jogos teatrais.

REVERBERAÇÕES ALCANÇADAS COM O EXPERIMENTO

Grata foi a minha surpresa quando durante e ao fim do trabalho, os alunos pediam aos pais que os levassem ao teatro e houve respostas positivas quanto a isso, pois, em reunião, os pais me

perguntavam sobre onde buscar teatro para as crianças e mencionei os espaços próximos à região que oferecem peças gratuitas como a Fábrica de Cultura da Cachoeirinha e o Centro Cultural da Juventude. Desse modo, percebi que apesar da impossibilidade de promovermos um passeio neste ano na escola até o teatro, o projeto estava adentrando os lares das crianças na formação de pessoas apreciadoras não só de teatro, mas, de cultura, e que isso poderia ampliar a visão das pessoas daquela região humilde que se vê longe do teatro devida o seu caráter ainda elitizado na cidade de São Paulo, tanto devido à localização dos teatros que não atingem as regiões marginalizadas como relativo ao hábito do brasileiro de consumir cultura, sobretudo as pessoas periféricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constato que a utilização dos jogos teatrais em sala de aula pode ser proposta pedagógica para crianças de todas as idades, basta que o professor os torne acessíveis para cada faixa etária, levando em conta as necessidades psicológicas, cognitivas e sociais de cada etapa. A utilização dos jogos teatrais na educação infantil é possível e necessária, visto que é proposta curricular do Currículo da Cidade que rege o local em que foi realizado o experimento, para tanto, como examinado só é preciso à vontade do professor e o desejo de aprender dos alunos. Com o experimento foi possível notar o amadurecimento dos alunos nas relações sociais, minimizando conflitos através do diálogo e da expressão dos sentimentos. Pude constatar um melhor entendimento do corpo por parte dos alunos, melhorando aspectos como lateralidade, equilíbrio e coordenação, minimizando quedas e entendendo o corpo como espaço que deve ser respeitado tanto o de si próprio como o do outro.

O projeto desenvolvido alcançou ainda os objetivos propostos na Base Curricular Nacional Comum como: Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações; Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

Por fim, nota-se o quão importante é a presença dos jogos teatrais nas escolas, pois, eles adentram todos os espaços e contemplam todas as idades trazendo apenas benefícios ao aprendiz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio. Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017),

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento na prisão**. Editora Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

MANTOVANI, Alfredo. NAVARRO, Rosário Solano. **O jogo dramático de 5 a 9 anos**. Perdizes, SP: Editora Cortez, 2016. Tradução: Rosana Malerba.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. **Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa**. In: DE MARCO, Ademir (org.). Educação Física: Cultura e Sociedade. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

REGGIO, Children. Projeto Zero. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Trad. Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2019.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo, SP: Editora Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais no livro do diretor**. Apresentação: Ingrid Dormien Koudela. Tradução: Eduardo Amos e Ingrid D. Koudela. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1999.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2001

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A IMPORTÂNCIA DE AMBOS

POLIANE RAFAEL DA MOTA FREITAS

Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Anhanguera de Osasco, no ano de 2012.
Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Itaquá em 2016.



RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito do letramento e da alfabetização, bem como a importância de ambos. Embora a leitura e a escrita sejam necessárias, elas não são suficientes para contribuir para o progresso da sociedade como um todo. Em vez disso, devemos ir além da leitura e da escrita e em direção ao pensamento crítico. A proficiência em alfabetização autoriza os indivíduos a contribuir e participar do discurso que molda sua comunidade e o mundo. Assim, quebrar o ciclo do analfabetismo e melhorar a autoestima é crucial para buscar oportunidades, tomar decisões informadas e ter voz nos processos legislativos; liberdades que muitas vezes tomamos como garantidas. Faz-se necessário novas práticas de ensino nas escolas, nas quais os alunos não apenas se apropriem do código, realizando leituras e escritas mecânicas, mas um ensino significativo, que permita ao aluno entender e se apropriar da complexidade do mundo da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Leituras; Escritas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma habilidade fundamental que libera a aprendizagem e fornece aos indivíduos os meios para buscar conhecimento e prazer de forma independente. As habilidades de alfabetização precisam crescer e amadurecer ao longo da vida de cada pessoa, fornecendo a cada indivíduo as habilidades de leitura, escrita e pensamento necessárias para o sucesso em situações acadêmicas, de força de trabalho e pessoais. Infelizmente para muitas pessoas, as habilidades de alfabetização nunca se desenvolvem das formas necessárias. As habilidades de alfabetização insuficientes excluem muitas crianças, adolescentes e adultos de perseguirem seus objetivos acadêmicos, de carreira e de vida.

De acordo com Barbosa:

Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento (Barbosa, 2013, p.19)

Muitos percebem que a sala de aula da primeira infância é um substituto fraco para o mundo dos jogos, salas de bate-papo, mundos virtuais e outras mídias eletrônicas. As energias sociais e sociológicas persistem a surgir dos tipos contemporâneos de mídia, diversas culturas e idiomas, preocupações com segurança, instabilidades na ecologia global, economias não confiáveis e conflitos.

A alfabetização e o letramento devem sempre caminhar juntos, para que o processo ensino aprendizagem seja significativo, como afirma Soares:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001, p. 92)

Habilidades efetivas de alfabetização abrem as portas para mais oportunidades educacionais e de emprego, para que as pessoas possam sair da pobreza e do subemprego crônico. Em nosso mundo tecnológico cada vez mais complexo e em rápida mudança, é essencial que os indivíduos expandam continuamente seus conhecimentos e aprendam novas habilidades para acompanhar o ritmo da mudança.

A ALFABETIZAÇÃO E SEUS CAMINHOS HISTÓRICOS

Difícilmente pensamos sobre o papel da escrita em nossa vida, pois ela já está enraizada em nosso cotidiano, e não nos damos conta de sua importância e no quanto ela facilitou nossas vidas.

A importância do surgimento da escrita para a história das civilizações é tão grande que é considerada como um marco fundamental do desenvolvimento. Por causa disso costuma-se chamar de Pré-História o período anterior à escrita (BRITO, 2012, p. 20).

A partir do desenvolvimento de uma nova sociedade, que deixava de ser nômade e passava a ser mais complexa, pois estava se estabelecendo em um determinado local, desenvolvendo métodos de agricultura, comércio e negociações, houve a necessidade de criar um meio de organização, no qual foi possível registrar e retomar aquele registro quando necessário. a partir dessa necessidade que surgiu a escrita.

O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio, e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de trocas, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar (GOMES, 2007, p. 05).

Logo no começo dessa nova sociedade, não se fazia necessário que as pessoas mais comuns dominassem a escrita, pois seus afazeres não se lhe exigiam. Porém, conforme os séculos foram avançando, a sociedade evoluiu, adquirindo novos conhecimentos, avanços nas ciências e

meios de comunicação.(TRINDADE, 2006). No Brasil, a educação ganhou destaque no final do século XIX, especialmente com a proclamação da República. As escolas assumiram um importante papel de instrumento de modernização, tornando-se o lugar para preparar as novas gerações para atender aos ideais do Estado republicanos, e assim instaurar a nova ordem política e social (MORTATTI, 2006).

Houve diversos métodos de alfabetização, pois ao longo dos anos a escola tem fracassado em seu papel de alfabetizadora, e para cada fracasso o método de ensino utilizado nessa época é considerado tradicional e substituído por outro método considerado inovador.

Mortatti (2006, p. 4-12), dividiu os métodos de ensino inicial da leitura e escrita, desde as décadas finais do século XIX, em quatro momentos:

A metodologia do ensino da leitura – O primeiro momento durou da segunda metade do século XIX a 1890. Para o ensino da leitura utilizavam nessa época o método sintético, que é da parte para o todo, ou seja, letras, sílabas, palavras, frases e textos. Esse método parte da ideia de ir aumentando o grau de dificuldade. A escrita era restringida a caligrafia e ortografia, e seu ensino era por meio e de cópia, ditados e produção de frases isoladas. A institucionalização do método analítico – O segundo momento durou de 1896 a 1920. O ensino da leitura deveria ser do todo, para depois ir para as partes constitutivas.

Alfabetização sob medida – O terceiro momento durou de 1920 até o final da década de 1970. Foi a conciliação do método sintético com o analítico, chamado de métodos mistos ou ecléticos.

Alfabetização: construtivismo e desmetodização – De 1980 a dias atuais. O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, que questiona a necessidade das cartilhas, as teorias e práticas tradicionais e desmetodizar o processo de alfabetização.

Percebe-se que cada novo método de alfabetização surgiu como inovador e com a função de tentar “salvar” a educação do fracasso.

EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA

O construtivismo é uma teoria da aprendizagem encontrada na psicologia que explica como as pessoas podem adquirir conhecimento e aprender. Portanto, tem aplicação direta na educação.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985, p.30):

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial.

A teoria sugere que os humanos constroem conhecimento e significado a partir de suas experiências. O construtivismo não é uma pedagogia específica. Educação Construtivista, termo que surgiu com Jean Piaget (1896 – 1980) epistemólogo suíço, estudiosa da gênese do conhecimento,

ocupando-se disso pelo resto da vida.

A teoria piagetiana da aprendizagem construtivista teve amplo impacto nas teorias da aprendizagem e nos métodos de ensino na educação e é um tema subjacente a muitos movimentos de reforma educacional.

Piaget (1982) demonstra em suas pesquisas que as crianças interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos, e assim, constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral, ou seja, o conhecimento se dá na interação sujeito – meio, base do Construtivismo.

Para Piaget a criança é um ser ativo que desenvolve suas próprias teorias e hipóteses levantadas de acordo com a interação com o meio. Afinal, para ele, o meio influencia o cérebro e transmite-lhe informação, ao mesmo tempo, a mente humana dispõe de estruturas básicas para transformar essas informações em conhecimento.

Esta teoria vem de encontro com a proposta tradicional de ensino, segundo o próprio Piaget (1982, p. 53):

Se considera que o objetivo da educação intelectual é o de formar a inteligência mais do que mobiliar a memória, e de formar pesquisadores e não apenas eruditos, nesse caso pode-se constatar a existência de uma carência manifestada no ensino tradicional.

De Vries e Zan (2004, p. 43) em “O Currículo Construtivista na Educação Infantil – práticas e atividades” propõem sete princípios gerais de ensino para uma educação construtivista de qualidade: “Criar uma atmosfera sociomoral cooperativa – consiste na criação de um ambiente de respeito mútuo nas relações interpessoais numa sala de aula”.

Atrair o interesse das crianças – para isso ocorrer deve-se observar o que as crianças fazem espontaneamente, propor atividades instigantes, deixar que as crianças colaborem com as ideias a respeito do que querem aprender e deixar que elas façam escolhas.

Ensinar de acordo com o tipo de conhecimento envolvido – físico, social e lógico matemático – os três tipos de conhecimento proposto por Piaget são: conhecimento físico, conhecimento lógico matemático e conhecimento social. Estes devem ser ensinados de maneiras diferentes para serem alcançados em sua totalidade.

Escolher um conteúdo que instigue a criança – o professor deve criar uma cultura de questionamento com a criança.

Incentivar o raciocínio da criança – o professor deve utilizar-se de questões e intervenções que desenvolvam o raciocínio da criança.

Oferecer tempo adequado – para a criança poder investigar e se envolver profundamente.

Fazer conexões entre os registros e a avaliação – para que o processo seja coerente em sua totalidade.

Na sala de aula, a visão construtivista da aprendizagem pode apontar para várias práticas de ensino diferentes. No sentido mais geral, geralmente significa incentivar os alunos a usar técnicas ativas (experimentos, resolução de problemas do mundo real) para criar mais conhecimento e depois refletir e conversar sobre o que estão fazendo e como sua compreensão está mudando. O professor garante que ela entenda as concepções preexistentes dos alunos e orienta a atividade para abordá-los e depois desenvolvê-los.

Os professores construtivistas incentivam os alunos a avaliar constantemente como a atividade os ajuda a obter entendimento. Ao questionar a si mesmos e suas estratégias, os alunos na sala de aula construtivista se tornam idealmente “aprendizes especializados”. Isso lhes oferece fer-

ramentas cada vez maiores para continuar aprendendo.

O construtivismo também é muitas vezes mal interpretado como uma teoria de aprendizado que obriga os alunos a "reinventar a roda". De fato, o construtivismo explora e desperta a curiosidade inata do aluno sobre o mundo e como as coisas funcionam. Os alunos não reinventam a roda, mas tentam entender como ela gira, como ela funciona. Eles se envolvem aplicando seus conhecimentos e experiências do mundo real, aprendendo a criar hipóteses, testando suas teorias e, finalmente, tirando conclusões de suas descobertas.

Em suma, aliar pensamento e ação garante a construção do conhecimento.

A PEDAGOGIA DO BOM SENSO – FREINET

Célestin Freinet (1896 – 1966) o qual desenvolveu a Pedagogia Natural recebe o título de primeiro educador a se sustentar em uma psicologia voltada ao movimento e a ação, fundamentada em uma vivência histórico – social e o pensar interdisciplinar da criança, considerando o erro como início de uma nova aprendizagem.

De acordo com sua proposta, a criança deve entender o mundo em sua complexidade através do rigor do pensamento baseado em pesquisas reflexivas.

Com experiência nas pedagogias de autonomia de Bakunine e Ferrer, partidário e apoiante da New School, Freinet desenvolveu seu método com base na ideia da Escola Democrática, onde além das técnicas pedagógicas, também o ambiente escolar e social onde a escola se insere, não deve ser ignorada pelo educador. Sua proposta parte do objetivo da ação educativa, formar seres humanos. Portanto, os educados devem estar envolvidos na vida de sua comunidade, participando de associações e movimentos sociais, através dos quais é possível contribuir para a formação dos estudantes. Em sua filosofia, o trabalho do educador deve ser orientado para o desenvolvimento de ações cooperativas e de apoio, utilizando recursos mínimos (a reciclagem de materiais deriva de várias experiências pedagógicas em áreas pobres).

[...] devemos definir nós, o verdadeiro objetivo educacional: a criança desenvolverá ao máximo sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e que lhe serve. A criança cumprirá seu destino, elevando-se à dignidade e ao potencial do homem, que se prepara, assim, para trabalhar de maneira eficaz, quando se tornar adulto, longe das mentiras interessadas, pela realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. (FREINET, 1996, p.09).

Sua experiência na primeira guerra mundial faz dele um pacifista convencido. Também como resultado dos ferimentos sofridos, ele desenvolveu o processo de impressão de materiais criados em sala de aula, papéis de parede e jornais escolares, onde os alunos pesquisavam e discutiam seus resultados.

Freinet rompeu com as cartilhas e antigos métodos, educação que vivenciara em sua formação, devido a problemas de saúde e a necessidade que tinha de uma revolução para destruir a educação de todo e qualquer doutrinamento, este ideal fica claro em sua Invariante nº 27: "A democracia de amanhã prepara-se na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar

cidadãos democratas”.

Sua proposta pedagógica visa proporcionar ao aluno um trabalho que esteja relacionado à sua experiência. Parte da identificação dos interesses da criança, analisando o processo de construção de seu conhecimento. A observação é uma ferramenta de trabalho do professor. Observar o trabalho em sala de aula é o processo que leva o educador a gerenciar seu tempo e intervenção, com base na motivação da vontade do aluno de aprender.

E propôs uma pedagogia experimental, diversificando técnicas e atividades, onde, a própria criança palpava, discutia e criticava os instrumentos de aprendizagem que lhe eram propostos.

Em sua metodologia natural, recorria sempre a natureza (água, terra, planta, etc) para despertar, incentivar e motivar as crianças para que percebessem que a todo momento e lugar se tira um ensinamento, pois acreditava que se a criança não aprende é porque o ensino de alguma forma não lhe interessa.

O papel do professor, para Freinet era de grande incentivador, sensível as diferentes personalidades, podendo, assim, ajudar as crianças de diferentes formas para que cada uma construísse seus próprios alicerces para novas aprendizagens.

A PEDAGOGIA WALDORF

Rudolf Steiner (1861 – 1925) estudioso em filosofia e literatura dedicou-se a cuidar de crianças excepcionais e através de seu método pedagógico conseguiu que alguns deles concluíssem a Universidade. Em 1919 foi convidado para criar uma escola para filhos de funcionários de uma fábrica, assim, Steiner (IN: Lanz,1986) fundou a primeira escola Waldorf baseada na filosofia Antroposófica.

A Antroposofia é uma filosofia que enfoca o ser humano de forma ampla, considerando que este possui um corpo físico, constituído por substâncias físicas; um corpo etérico, constituído por “substâncias” do plano sensorial, não perceptível aos nossos sentidos físicos; um corpo astral e o eu. Estes elementos constituintes do ser humano estão sempre em processo de evolução.

Esta ideia de homem desvincula-se a ideia de homem caracterizada pela ciência exata, logo, propõe uma Educação e desenvolvimento diferenciado da Educação Tradicional, a qual Steiner não acreditava, segundo Rudolf Lanz (1986:66) um de seus seguidores: “Na própria era da tecnocracia, o ensino criado por esse sistema não é capaz de satisfazer nem as exigências do próprio sistema”.

Esta filosofia defende que o desenvolvimento da criança não se dá de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos que são chamados de setênios.

O 1º setênio, que vai do zero aos sete anos, é caracterizado pelo processo de amadurecimento do corpo etérico, que ao término deste ciclo se torna autônomo e a memória e o raciocínio estão disponíveis para novas funções. Neste ciclo, a criança aprende por imitação, de maneira extremamente eficiente, mas pouco consciente.

O 2º setênio, que vai dos sete aos quatorze anos, é caracterizado pelo amadurecimento do corpo astral, onde a personalidade da criança desabrocha como centro de sentidos e emoções, a memória se desenvolve e permite uma maior quantidade de assimilações. Ao término deste ciclo o corpo astral torna-se autônomo. A imitação caracterizada na aprendizagem do 1º ciclo é substituída por uma educação por meio de uma vida de sentidos, emoções, vivência e estética.

O 3º setênio, que vai dos quatorze aos vinte e um anos, caracteriza-se pela libertação do eu do indivíduo do seu corpo astral, tornando, assim, o eu autônomo. Neste ciclo há o pleno desenvolvimento das faculdades mentais e morais, o indivíduo torna-se capaz de emitir julgamentos objetivos e de agir segundo critérios éticos absolutos. Aqui a educação é plenamente cognitiva.

Há, portanto, durante o desenvolvimento do ser humano quatro grandes nascimentos: o do corpo físico, ao nascer; o do corpo etérico aos sete anos, com a explosão dos dentes permanentes (escolaridade); o do corpo astral, aos quatorze anos (puberdade); e o do eu aos vinte e um anos (maturidade). Dentro destes ciclos há subdivisões menos visíveis em que também ocorrem importantes mudanças, as quais não serão aqui aprofundadas.

Esta filosofia sustenta a Pedagogia Waldorf, a qual tem como cerne a relação professor – aluno, afinal, são os professores que representam a filosofia. Para isso, eles devem ser profundos conhecedores do desenvolvimento humano e usar o amor como base desta relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é uma habilidade fundamental que libera a aprendizagem e fornece aos indivíduos os meios para buscar conhecimento e prazer de forma independente. As habilidades de alfabetização precisam crescer e amadurecer ao longo da vida de todas as pessoas, fornecendo a cada indivíduo as habilidades de leitura, escrita e pensamento necessárias para o sucesso em situações acadêmicas, de força de trabalho e pessoais. Infelizmente para muitas pessoas, as habilidades de alfabetização nunca se desenvolvem das formas necessárias. As habilidades de alfabetização insuficientes excluem muitas crianças, adolescentes e adultos de perseguirem seus objetivos acadêmicos, de carreira e de vida.

Muitas vezes desprovidas de estímulo e contato com a língua escrita, perante as exigências sociais, estas crianças necessitam da escola para suprir esta necessidade, de forma a proporcionar-lhes desenvolvimento e cidadania.

As reflexões empreendidas acerca da alfabetização revelam o caráter multifacetado do processo de aquisição da leitura e da escrita, de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever é necessária a compreensão dos usos sociais da escrita aos quais a alfabetização deve responder, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante por si só o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito diante das exigências de uma sociedade letrada.

O conceito de alfabetização vem sendo gradativamente ressignificado, não se reduzindo ape-

nas a métodos e técnicas tradicionais relacionadas ao domínio do código, mas, indica a compreensão do processo de alfabetização como um fenômeno que abrange inúmeras facetas e perspectivas de análise em torno de sua natureza e especificidade, havendo a necessidade de considerá-las a fim de desenvolver a prática pedagógica alfabetizadora de forma competente.

Conclui-se que alfabetizar e letrar muitas vezes se confundem e se mesclam, havendo a necessidade de compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, dada a especificidade de cada termo, a fim de que possamos realçar a importância de que ambos são processos distintos, porém indissociáveis.

REFERÊNCIAS

BARBOSA: José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREINET, Celestin. **Para uma Escola do Povo**. Tradução: Eduardo Brandão.- São Paulo: Martins Fontes, 1996b, p.1 – 127

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 1999.

VAL, M. G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO SUCESSO DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

ROBERTA QUEIROGA LIRA DE NOBREGA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004);
Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006);
Coordenadora Pedagógica do CEI Professor Reynaldo de Maria Freitas e Silva.



RESUMO

Através deste artigo, pretende-se compreender os mecanismos de produção do sucesso da alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores, ressaltando por que alguns destes profissionais conseguem atingir êxito em sala de aula enquanto outros fracassam, sem atender às expectativas propostas pela LDB 9394/96. Para cumprir estes objetivos, efetuaremos um breve resgate histórico dos métodos de alfabetização utilizados no início do século XX e as alterações pelas quais passaram a formação do professor alfabetizador. Em seguida, salientamos os fundamentos teóricos de nossa análise e as capacidades necessárias para a alfabetização, tanto para os alunos como para o professor. Ressaltamos que esta pesquisa procurou contribuir com outros professores alfabetizadores, levando-os a refletir sobre sua formação no ensino superior e em sua prática em sala de aula, ressaltando algumas técnicas voltadas para o aprimoramento da língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Professores; Alfabetização; Formação.

INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas ao tema da alfabetização aumentaram progressivamente, dentro e fora do meio educacional, principalmente nas últimas décadas, destacando que a alfabetização não é apenas o ato de se ensinar a ler e a escrever, pois trata-se de um processo contínuo e global, atrelado à realidade do aluno, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e linguísticos, conforme descrevemos no decorrer deste trabalho.

A sociedade contemporânea tem exigido novos desafios, tanto para os alunos de cursos de licenciatura como para os professores alfabetizadores. Entre estes desafios está à redução dos índices do analfabetismo funcional no Brasil para as pessoas com mais de quinze anos, que caiu somente dois pontos percentuais no prazo de oito anos (Censo – IGBE, 2015). Os mesmos índices apontam ainda que haja cerca de 10 milhões de analfabetos no país.

Apesar destes dados alarmantes, procuramos mostrar que é possível reverter essa situação e que o principal responsável por esse processo é o próprio professor e seus métodos de trabalho, independente da teoria utilizada em aula, seja tradicional (em que o professor é o centro dos conteúdos e transmissor de conhecimentos) ou construtivista (o aluno torna-se o centro da aprendizagem, construindo seu conhecimento e o professor trabalha como um mediador desse processo).

Para tanto, buscamos efetuar um breve resgate histórico dos métodos de alfabetização e da formação dos professores alfabetizadores e, posteriormente, o papel atual destes educadores em sala de aula de acordo com a legislação vigente.

Durante toda a formação acadêmica, observava-se um fator muito interessante que resultou na principal inquietação para a elaboração desta pesquisa. Professoras, formadas na mesma época e trabalhando com crianças da mesma faixa etária. Porém, algumas, conseguem alfabetizar com sucesso a maior parte da turma. Já outras não conseguem obter êxito na alfabetização de sua turma.

Por conta disso, tentamos analisar os principais fatores do seu desempenho docente no sucesso da alfabetização. Consideramos as hipóteses de que a causa do sucesso seja o interesse pelo trabalho, a busca por aprimoramento da função que desempenha.

Considerando estas informações sobre o processo pedagógico (ensino-aprendizagem, didática da alfabetização e aspectos da escolarização) e quais as ferramentas utilizadas pelos professores para criar mecanismos facilitadores deste sistema, buscamos efetuar uma reflexão sobre a formação no ensino superior e a prática destes professores.

Pretende-se, através desta pesquisa, identificar as técnicas pedagógicas para um bem-sucedido processo da alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores, ressaltando por que alguns destes profissionais conseguem atingir o êxito em sala de aula enquanto outros fracassam, sem atender às expectativas propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que exige a formação básica do educando, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Art. 32, inciso I).

No primeiro capítulo tenciona-se explicar e enfatizar a importância dos métodos analíticos e sintéticos, e sua influência na alfabetização dos dias atuais, citando, ainda, o uso das cartilhas. Já no segundo capítulo, almeja-se citar a desmetodização e o construtivismo, compreendido como novo método revolucionário. No terceiro e último capítulo, objetiva-se explanar sobre o Curso Normal e a formação do professor alfabetizador.

METODOLOGIA

O presente artigo constituiu-se em pesquisa bibliográfica sobre as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, que evoluíram ao longo dos últimos séculos, de acordo com as circunstâncias e necessidades políticas, sociais e econômicas de cada país. A cada novo modelo de aprendizagem da leitura e escrita, ocorre uma ruptura com o método anterior existente, o que causa

resistência a possíveis novos avanços.

Assim, efetuaremos um breve percurso pela história das metodologias de alfabetização no Brasil, que, segundo Barbosa (2003), evoluíram de acordo com as novas necessidades sociais que a cada nova configuração exige um novo tipo de pessoa letrada.

Em concordância Mortatti (2006) destaca os constantes esforços de mudanças nas práticas de leitura e escrita, a partir da necessidade de superação daquilo que em cada momento histórico considerava-se arcaico e tradicional, impedindo o sucesso.

Por quase um século, esses esforços se concentraram, de forma sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

Baseando-nos nestes dois autores, iremos dissertar sobre cada um destes momentos, abordando seus pontos principais e o porquê de terem sido reformulados pelas práticas pedagógicas futuras, mencionando ainda, a importância das cartilhas na cultura educacional e nos métodos de alfabetização.

OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E AS CARTILHAS

Barbosa (2003) enfatiza que o método sintético é um dos mais antigos de todos, existente há mais de 2.000 anos, passando por toda a Antiguidade e predominando na Idade Média, na Europa. Este método visava a aprendizagem da leitura e da escrita partindo do simples para o complexo, da parte para o todo.

O processo, segundo Mortatti (2006), se dava da seguinte forma: inicialmente a criança partia da soletração (nomes das letras), dos fonemas (os sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão de sons partindo das sílabas). Desta forma, o ensino da leitura começava com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou dos sons (método fônico) ou ainda das famílias silábicas (método da silabação), sempre mantendo uma ordem crescente de dificuldade. Em seguida, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ensinava-se a ler palavras formadas com estas letras até chegar à leitura de frases isoladas e, posteriormente, à leitura de textos.

O método sintético progredia lentamente e, de acordo com Barbosa (2003), o aprendiz demorava cerca de quatro anos para começar a ler um texto completo. Mortatti (2006) complementa dizendo que após essa fase, dava-se início à aprendizagem da escrita, cuja ênfase era voltada para a caligrafia e ortografia, através de ditados, cópias e formação de frases enfatizando o desenho correto das letras.

Esta abordagem, assim como o método analítico, conforme descreveremos a seguir, determinava uma relação entre som e grafia, ou seja, o ensino se dava através da oralidade da escrita.

Não eram considerados os aspectos cognitivos dos alunos e nem a maneira de como se dava

sua aprendizagem. Partia-se do simples para o complexo sem pensar se, para a criança, o simples era aprender uma letra ou uma palavra. Era um ensino totalmente tradicionalista em que os alunos respondiam aos estímulos do professor, sob o conceito do Behaviorismo.

O método sintético manteve-se como modelo absoluto até o final do século XIX, ainda de acordo com Mortatti (2006) quando, no Brasil, surgem os primeiros defensores de um novo modelo de ensino de leitura e escrita baseada na pedagogia norte-americana (influenciada pela Psicologia Genética). O método sintético passa a ser criticado por seu caráter mecânico e artificial, que desconsiderava a psicologia da criança, já que esta deveria se adaptar ao método e não o contrário.

Entre as principais críticas tecidas contra o método sintético estava a questão de que toda a atenção da criança estava centrada no exercício da combinatória de letras para a formação de uma sílaba/palavra. Assim, o aluno faria a análise de uma palavra em seus elementos mínimos, esquecendo-se de que ela poderia ser reconhecida de imediato, em sua totalidade, apenas num simples olhar. Esta nova forma de ensino, também conhecida como método global, tinha como principal objetivo fazer com que a criança compreendesse o sentido do texto lido ao invés de fixar-se na decodificação das letras do alfabeto.

No Brasil, a batalha entre os métodos ganhou força a partir de 1890, quando implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Mortatti (2006) explica que essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. Em 1896 criou-se o Jardim da Infância nessa escola. A autora comenta ainda que:

Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura utilizado na Escola-Modelo Anexa (a Normal), onde as normalistas desenvolviam atividades “práticas” e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (Mortatti, 2006, p.6).

A partir desta primeira década republicana, as professoras formadas por essa Escola Normal passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura e propagaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Assim, eles contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando sua utilização obrigatória nas escolas públicas paulistas. Mortatti (2006) explica ainda que, embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na Reforma Sampaio Dória (Lei 1750/20).

Segundo CLAPARÈDE (apud Barbosa 2003, p. 50), para uma pessoa que percebeu o mecanismo da linguagem escrita, a letra é mais simples do que a sílaba e a sílaba é mais simples do que a palavra. Mas para a criança que vê pela primeira vez um texto, isso não é verdade. Para ela, a palavra ou mesmo a frase formam um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais do que o desenho de letras isoladas, que ela não distingue do conjunto. Muitas vezes é melhor ensinar as crianças a ler começando pelas palavras do que começando pelas letras isoladas.

A principal característica de ensino pelo método analítico era a iniciação da leitura pelo “todo”, para depois chegar às letras, ou seja, do macro para o micro, do complexo para o simples. Entretanto, de acordo com Mortatti (2006), houve muitos debates em torno do que se considerava este

“todo”. Havia quem dissesse tratar-se de uma palavra, de uma frase, ou de um texto/historieta. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições. Nesse documento, priorizava-se a “historieta”, vista como um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos, sendo o núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura.

Para garantir o sucesso da alfabetização em sala de aula e conduzir o real aprendizado da leitura e da escrita para as crianças, as escolas adotaram, especialmente no século XX, um novo recurso, um suporte material impresso, conhecido como cartilha.

Para Barbosa (2003) as cartilhas são livros didáticos destinados à alfabetização que apresentam um universo de leitura bastante restrito, limitando-se ao ensino de uma técnica de leitura, compreendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico (imagem) em um elemento sonoro (som da letra /fonema). Dessa forma, a criança precisava aprender a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas e palavras) e associá-los aos sons correspondentes. A cartilha, coerente com os postulados das metodologias tradicionais, parte da crença que, ensinando-a a codificar e a decodificar, a criança aprender a ler e a escrever. O autor define ainda a cartilha como:

(...) um instrumento de ensino, de orientação da metodologia utilizada pelo professor. E não um suporte da aprendizagem do aluno. Limita, dessa forma, tanto o ensino como a aprendizagem. As cartilhas trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo (Barbosa, 2003, p.56).

Assim, iniciou-se, no Brasil, uma disputa entre os partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Mas apesar de duramente criticadas por pesquisas e análises realizadas por estudiosos da alfabetização, as cartilhas, ainda que de forma menos evidente, continuam a ser utilizadas por quase todos os professores nas escolas brasileiras nos dias atuais.

A DESMETODIZAÇÃO E O CONSTRUTIVISMO

As já mencionadas disputas acerca dos métodos fundam outra nova tradição, a reflexão sobre as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança e a quem ensinar. O ensino da leitura e da escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança.

Mortatti (2006) ressalta que a partir da década de 1920 aumentaram as resistências dos professores no que se referia à utilização do método analítico e começaram a buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

Aqueles que defendiam o método analítico continuaram a utilizá-lo, salientando a sua eficácia. Entretanto, buscando mesclar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintético e analítico), passou-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), pois foram considerados muito mais rápidos e eficientes. As disputas entre os defensores

de ambos os métodos não cessaram, porém foram diminuindo gradativamente, à medida que se acentuava a importância e a preferência pelo método analítico (de contos) defendido em outros estados brasileiros.

A autora enfatiza que, a partir dessa época, as cartilhas também passaram a se basear predominantemente em métodos mistos e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do período preparatório. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade de caligrafia e ortografia e que deveria ser ensinada simultaneamente com a habilidade de leitura. O aprendizado de ambas consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpos e membros, dentre outros.

Este ciclo se entendeu aproximadamente até o final da década de 1970. A partir dos anos 80, essa tradição passou a ser questionada, como acontecera nas fases anteriores, devido às novas urgências políticas e sociais acompanhadas de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar o fracasso da escola na alfabetização de crianças.

Assim, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre o processo da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e por seus colaboradores. Desta forma, o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, questionando a necessidade das cartilhas e desmetodizando o processo de alfabetização vigente até então.

Para garantir a introdução do construtivismo na rede pública de ensino no Brasil, verificou-se, por parte das autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada.

Com base nesse movimento, uma nova disputa teve início, ainda de acordo com a autora, desta vez envolvendo os partidários do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais (principalmente o misto ou eclético) e das tradicionais cartilhas. Os questionamentos resultaram na produção de cartilhas “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou ainda “construtivistas interacionistas”. Ainda assim, as cartilhas tradicionais não deixaram de ser publicadas e utilizadas. Muitos dos professores alegam tê-las apenas para consulta, para a preparação de suas aulas e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e de escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos utilizam diretamente esse instrumento em sala de aula.

Atualmente, o construtivismo em alfabetização foi instituído em nível nacional, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes.

Também nos dias atuais a discussão sobre métodos de alfabetização se faz presente, seja quando se propõe a desmetodização desse processo, seja quando se discutem cartilhas, seja quando se utilizam, ainda que de forma oculta, determinados métodos considerados tradicionais. Con-

forme mostramos, não se trata de uma discussão recente, nem tampouco se trata de pensar que um método, de forma isolada, consiga resolver todos os problemas da alfabetização. Entretanto, por se tratar de um processo escolarizado e sistematizado, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividade de ensino escolar).

A questão dos métodos é tão importante quanto às muitas outras envolvidas nesse processo, cujo maior desafio está centrado na busca de soluções para as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever e dos professores em ensiná-las. Qualquer discussão sobre métodos de alfabetização não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento. E entre estes aspectos, está a questão da evolução histórica na formação destes educadores.

A formação dos professores alfabetizadores é uma grande inquietação no meio educacional atualmente, pois são frequentes os relatos sobre este assunto, no que diz respeito às dificuldades da prática escolar em sala de aula, além de não ser um assunto recente. Vários estudos e pesquisas vêm mostrando que os educadores não possuem a formação adequada para se alfabetizar. Sendo assim, novos desafios têm sido colocados à formação dos alfabetizadores, cujo objetivo é criar condições de restauração e atualização destes docentes, levando-os para uma melhor qualificação a fim de atender as exigências atuais da educação, considerando que:

A formação dos professores corresponde aos estudos que habilitam quem queira atuar num determinado campo. Ela é o passo para o progresso do crescimento, que se completa e amplia por meio da formação continuada (FREITAS E PEREIRA, 2002, p.11).

O CURSO NORMAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Até algumas décadas atrás não se julgava necessário que os professores das series iniciais do ensino fundamental tivessem uma formação aprofundada. O Curso Normal que preparava esses professores, não enfatizava a educação geral nem os aspectos teóricos da educação, detendo-se quase só em aspectos metodológicos. Dava-se mais importância à chamada vocação e as características pessoais, tais como paciência, a doçura e o jeito para lidar com as crianças. Assim, o magistério era uma atividade apropriada para mulheres, compatível com a “personalidade feminina” e com as atividades domésticas e a maternidade, ou ainda, era identificado com o cumprimento de uma nobre missão, que requeria mais idealismo do que uma formação específica.

Apesar de ser reconhecida a existência de grande número de professores não titulados em exercício, aos poucos, o enfoque da vocação para o magistério foi sendo substituído ou complementado pelo do técnico de nível médio. Com a implementação da LDB 5.692/71, que determinou a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, o antigo Curso Normal transformou-se na chamada Habilitação Magistério, podendo ser ofertado em qualquer tipo de escola.

Observamos que grande parte dos professores que atuam em classes de educação infantil nas escolas públicas têm enfrentado uma problemática com relação ao processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à leitura e a escrita dos alunos, o que muito dificulta o trabalho de alfabe-

tização do educando. No entanto, ainda assim alguns professores conseguem ser bem-sucedidos em sua área, alfabetizando de forma quase integral toda a sua turma. Essa questão nos levou a uma inquietação, a fim de investigar como acontece esse processo educacional dentro da escola.

A formação do professor deve acontecer num processo contínuo. O trabalho docente, a formação de professores, de acordo com FREITAS E PEREIRA (2002), se entrelaça, já que o desempenho de um bom trabalho sempre depende de uma boa formação e de um saber elaborado que corresponda às exigências e às expectativas da sociedade. Porém, desenvolver um trabalho docente à luz dos ideais sociais exige do mesmo uma visão ampla das constantes mudanças educacionais, como pesquisa, estudo de casos, leitura e questionamento para entender a produção do saber, para poder valer desse embasamento teórico e tornar a sua prática educativa mais abrangente.

Sabemos que atualmente a educação enfrenta grandes problemas, principalmente no que se refere ao professor alfabetizador, por vários pontos de vista. Um deles está centrado na formação inadequada do educador, ou seja, a falta de domínio e capacitação dos conteúdos adquiridos durante sua formação na universidade.

Desta forma, segundo Ferreira (2005) como objetivo de reflexão, caberiam novas estratégias para assegurar a qualidade da educação escolar, a formação de educadores alfabetizadores, que não pode estar condicionada a atuação de profissionais que não estejam qualificados específicos e inadequados às novas funções que vão assumindo. A formação dos professores alfabetizadores é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos, pois é na fase de alfabetização que o indivíduo requer conhecimentos que serão fundamentais para toda a sua vida escolar e cotidiana.

As aprendizagens são imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal. Para garantir esse direito aos alunos, os professores alfabetizadores precisam ter assegurado seu próprio direito à formação que lhes permitam uma atuação mais compatível com as exigências educacionais, da mesma forma que os professores formadores precisam ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada. Tanto a formação inicial quanto a continuada deve acontecer de modo contínuo, a fim de que os professores possam sempre se atualizar, tirar dúvidas e adquirir novas técnicas para as mais diversas situações de aprendizagem em sala de aula.

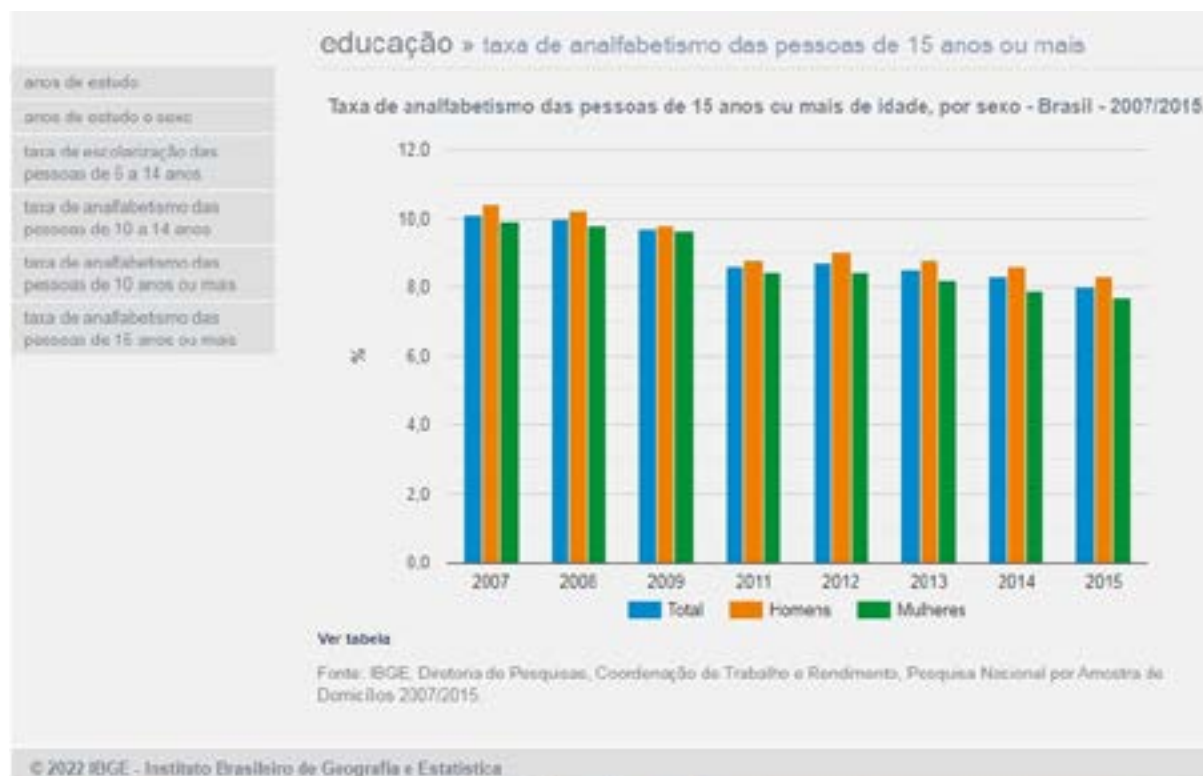
Podemos afirmar que a concepção de educação como processo construtivo é permanente. Em outras palavras, a aprendizagem dos professores, assim como de qualquer outro indivíduo em formação, é concebida como um processo articulado, mobilizando elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos.

Para os programas de formação, as principais implicações dessa abordagem dizem respeito às necessidades de viabilizar as mudanças desejadas na atuação dos professores formados.

Cabe lembrar que no planejamento e implementação de um programa de formação de professores, deve haver o mecanismo de estímulo à participação dos professores formandos na gestão da escola e na discussão de políticas para a rede escolar. Deve haver também vias de comunicação e de interação de experiências, de mão dupla, que encorajem e possibilitem a interação de todos os

envolvidos. Por fim, deve haver atividades de ressignificação das atitudes escolares, em que o aluno é o eixo central de todo o processo escolar.

Entre todos esses problemas, lembramos ainda que a taxa de redução do analfabetismo no Brasil das pessoas com mais de quinze anos caiu apenas quatro pontos percentuais no prazo de dez anos (Censo – IGBE, 2015), como podemos visualizar abaixo:



Fonte de acesso: <https://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html> Acesso 05 dez. 2022.

Diante desses números alarmantes, faz-se necessário buscar novas medidas para se alfabetizar. Assim, colocaremos a seguir alguns fatores que poderão favorecer a alfabetização.

Como vimos até aqui, muitas são as discussões no que se refere à alfabetização, como a existência de um método apropriado, a interação entre tradicionalismo e construtivismo e a formação continuada do professor. Podemos questionar qual desses caminhos será o melhor caminho a ser percorrido pela professora em uma sala de alfabetização. Identificar que o profissional bem preparado, atualizado, que se dedica com determinação ao que faz, sempre valorizando a bagagem cultural de seus alunos e o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos terá um maior êxito com os resultados de sua turma.

Considerando estas informações, é possível afirmar que os professores bem-sucedidos na área da alfabetização atualmente são aqueles que dominam os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. O bom educador conhece bem os conteúdos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimula as interações sociais dos seus alunos e administra com tranquilidade as situações de sala de aula.

O alfabetizador bem preparado conhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, comprometendo-se com o sucesso dos estudantes e com o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento e tem consciência de dignidade de ser humano e profissional. Compreende os fundamentos da cidadania, evita faltar às aulas e provocar rupturas no ensino para com os alunos, consegue utilizar formas contemporâneas de linguagem e domina os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida atual. Assim, é um ser humano capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas falhas.

As especificidades do trabalho de alfabetização exigem um perfil bastante exigente dos professores alfabetizadores, reunindo saberes específicos das disciplinas ou áreas do conhecimento, saberes pedagógicos, saberes práticos e atitudes. Os profissionais envolvidos com a prática da alfabetização precisam estar conscientes de que devem saber conteúdos trabalhados em outros níveis de ensino e que devem possuir a competência e a sensibilidade para o trabalho com alunos na faixa etária de 6 a 8 anos, sempre estimulando a autoestima dos alunos.

Também é importante que esse professor saiba transformar situações cotidianas da sala de aula em atos de leitura e de escrita, planejar atividades que favoreçam a construção da autonomia intelectual, identificar, caracterizar e solucionar problemas na aprendizagem, antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções, articular objetivos de ensino que o conteúdo de alfabetização é tão elaborado e complexo quanto os demais de realização dos alunos, contextualizar os conteúdos, relacionando a teoria com a prática, reconhecer que existe mais de uma maneira de aprender, logo, há mais de uma maneira de ensinar, formar globalmente os alunos para torná-los cidadãos capazes de tomar decisões e transformar o meio em que se vive e sentir-se feliz como professor alfabetizador, acreditando que poderá mudar a realidade da sala de aula que lhe foi confiada, sempre estabelecendo um vínculo afetivo com seus alunos, como fez a professora do estágio.

Analisando essas características, percebemos que, muito além dos métodos utilizados e de uma boa formação geral, elas supõem que o professor desenvolva não só um conjunto de competências específicas, mas também a consciência de sua identidade como profissional da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com esta pesquisa, que a formação do professor é um fator importante, porém, menos relevante do que o próprio desejo do docente em alfabetizar. Conforme relatado o domínio dos instrumentos de alfabetização, a formação, a busca e interesse no aprendizado dos alunos também evidencia o êxito na alfabetização, pois, mesclando todos os métodos de alfabetização que explicitamos anteriormente, evidencia-se o respeito a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno, atuando particular e coletivamente com criatividade, iniciativa, combatividade e fé em sua habilidade de ensinar, recursos indispensáveis para o êxito de lecionar, principalmente no contexto da alfabetização.

Por fim, salientamos que não existe uma fórmula capaz de preparar com excelência um professor alfabetizador. Faz-se necessário que ele saiba relacionar a teoria com a prática e que esta deva envolver seus alunos num contínuo processo de aprendizagem, pois o seu sucesso em sala de aula não depende de fatores externos e sim do seu próprio conhecimento para a tarefa a qual decidiu desempenhar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura: formação de professores**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 160p.

FERREIRA, Maria Beatriz. **A lei 9394/96 e o contexto da formação do alfabetizador**. In: RIBAS, Marina Holzmann (org.). **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

FREITAS, Hilma Begot da Silva e PEREIRA, Mara Simoneda Silva. **Formação de Professores Alfabetizadores da Rede Pública**.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **A história dos métodos de alfabetização no Brasil**. [S.l.]: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso 05 dez. 2022.

Gráfico IBGE. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.htm> Acesso 05 dez. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

O USO DA MÚSICA COMO PRÁTICA COTIDIANA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

ROSENILDA SANTANA COELHO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Diadema (2015); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP (2019), Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade XV de Agosto (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Educação Básica pela Rede Estadual de São Paulo.



RESUMO

A música tem um grande papel no processo de alfabetização, sendo considerada um requisito básico e indispensável à vida do cidadão. Ela pode ser um instrumento facilitador e estimulador desse processo. É considerada por autores como a mais sublime criação humana, é a arte de expressar sentimentos por meio dos sons, produzindo as mais variadas emoções em nosso espírito, traduzindo os nossos sentimentos, abrindo espaço para a criatividade humana. Propomos por meio deste artigo a seguinte reflexão: De que forma a música pode contribuir para o processo da alfabetização?

PALAVRAS-CHAVE: Música; Alfabetização; Som; Linguagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade apresentar as contribuições que a atividade com músicas diversas; desde parlendas, músicas regionais ou cantigas de rodas, pode proporcionar no processo de alfabetização.

Desta forma percebemos que diversas são as definições para a palavra música, porém de modo geral, é considerada a ciência e também arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas a arte se manifesta pela escolha dos arranjos e combinações harmônicas.

Para alguns estudiosos a música, é conceituada como “combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc.”

Gainza (1988), ressalta que “A música e o som, enquanto energia, estimula o movimento interno e externo do homem, impulsionando-o a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes graus e qualidades”.

O objetivo deste artigo é demonstrar que a música e a musicalização são instrumentos facilitadores para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser, no ensino/aprendizagem, revelando assim, a capacidade que a música tem de influenciar o homem física e mentalmente, podendo contribuir para a harmonia pessoal e facilitar a integração entre o professor/ aluno e aluno/ aluno.

Uma preocupação sempre presente no cotidiano escolar é criar mecanismos que possibilitem aos alunos aprender mais, melhor e de forma prazerosa. Nesse sentido, este artigo analisa e sugere maneiras de fazer com que as atividades de leitura e escrita sejam relevantes para os alunos apontando como a inserção da música pode contribuir, esta percepção a partir do desejo de trazer para o espaço escolar experiências de musicalidade para facilitar o conhecimento a respeito da leitura e da escrita.

No entendimento de Souza (1999), “uma alfabetização eficiente, de qualidade implica a adoção de uma prática em que a língua escrita deve ser aplicada na totalidade, ou seja, nos seus aspectos funcionais e semânticos”. A proposta é a prática da leitura, utilizando a música para ajudar as crianças, como forma de incentivar a leitura, interpretação e produção de textos.

Hoje, com a rapidez dos meios de comunicação, a música compartilha com o mundo as características de cada país, sua identidade social, sua cultura e sua história, exatamente por este motivo não deve ser desassociada do contexto escolar.

O artigo está dividido em 03 temas; no primeiro tema abordaremos o conceito de música. No segundo tema, descreveremos sobre o aprendizado por meio da música. No terceiro tema refletiremos sobre a importância da música como aliada ao processo de alfabetização.

MÚSICA NOS AMBIENTES ESCOLARES

Segundo Caiado (2015) a música é reconhecida como uma espécie de modalidade que desenvolve a mente humana, gerando assim, o equilíbrio e proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas. Percebe-se então que por meio da música podem ser trabalhadas diversas áreas de conhecimento visto que esta é sempre ligada a um contexto que por si só pode ser ponto de partida para muitas reflexões.

Desta forma, iremos nos apoiar nas discussões levantadas por Brito (2003), pois conforme o autor é encontrado nas escolas atualmente um uso excessivo da prática do cantar, mas que é introduzido de modo inconsciente e mecânico, restringindo-se a reproduções do que se veicula na mídia ou as músicas ditas pedagógicas. Muito utilizadas também são as “musiquinhas” ensaiadas para datas comemorativas, como o Dia das Mães ou Festa Junina, mas como são aplicadas de maneira mecânica, nada acrescentam no aprendizado das crianças.

Para superar tal paradoxo, nas escolas o repertório musical deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, pois há vastos registros dos benefícios da música em vários fazeres escolares. Cabe

aqui levantar como exemplo a música ambiente que tem três grandes metas. Primeiro, produzir a educação musical e emocional. Segundo, gerar o prazer de aprender durante as aulas diversas disciplinas entre elas matemática, física e história. Conforme o autor Platão (1985) que sonhava com o deleite de aprender. Terceiro, aliviar a síndrome do pensamento acelerado (SPA), pois aquieta o pensamento, melhora a concentração e a assimilação de informações.

A música ambiente deveria ser usada desde a mais tenra infância na sala de casa e na sala de aula. Visto que os efeitos da música ambiente em sala de aula são espetaculares. Relaxam os mestres e animam os alunos.

Os jovens amam músicas agitadas porque seus pensamentos e emoções são agitados. Mas depois de ouvir, durante seis meses, músicas tranquilas, a emoção deles é treinada e estabilizada. Os professores podem utilizá-la como uma forte aliada em suas estratégias para alcançar a atenção e concentração dos alunos.

O APRENDIZADO POR MEIO DA MÚSICA

Entende-se no trabalho pedagógico, a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. A utilização da música torna o ensino mais agradável e descontraído, criando um ambiente favorável para um bom rendimento no aprendizado.

Paulo Freire (1998), grande nome de destaque na área educacional do Brasil, se refere ao valor de um ambiente apropriado para o ensino para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Assim a música atende diferentes aspectos do desenvolvimento humano, como o aspecto social, físico, mental, emocional e espiritual, por isso tem sido um grande facilitador no processo de aprendizagem. Porém percebe-se que alguns docentes ainda apresentam resistência em ter a música como um facilitador de aprendizagem e de desenvolvimento.

A música deve ser considerada uma verdadeira linguagem de expressão, que contribui na formação global da criança, além de estimular o equilíbrio, a criatividade, a sensibilidade e a autoestima. Para Delalande (apud PIRES, 2005), a criança desde pequena já tem contato com sons diversos e eles se manifestam de diversas maneiras, por intermédio de palmas, toques em brinquedos. São movimentos que vão se repetindo e transformando conforme os sons do ambiente ou sensações tornando estas vivências excepcionais para o desenvolvimento integral do ser.

Visto que segundo Soares (2001), a criança aprende a escrever atuando e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, fazendo o uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando hipóteses sobre a correspondência entre o oral e a escrita. Desta forma, uma prática educativa voltada para o desenvolvimento da oralidade através da música pode por exemplo se tornar um facilitador de aprendizagens.

Já Gainza (1988) relata que nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para expressar-se livremente, para apreciar e aprender dentro de um espaço de ampla

liberdade criadora. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades o que por si só já garante avanços na aprendizagem.

A criança com a espontaneidade em cantar, dançar, demonstra que a música tem um papel importante no desenvolvimento integral da criança e em seu pensamento criativo. “A atividade lúdica constitui o aspecto mais autêntico do comportamento da criança” (LIRA, 1993, p.13).

Quando a criança brinca, ela corresponde as suas necessidades vitais, dando vazão a impulsos que permitem desenvolver-se com um ser pleno em sua existência.

Gainza (1988) ainda aponta que:

A linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência. O autor ainda enfatiza que o papel do professor é atrair as crianças para a música, um professor moderno, que sente muito as crianças e se relaciona bem com elas, que ama a música e ama seu instrumento, ensina as crianças sem nenhum problema. (GAINZA, 1988, p.119).

Conforme Snyders (1994) a música significa o que há de mais profundamente pessoal em nós torna-se capaz, pelo menos durante o tempo em que escutamos, de chegar a uma existência objetiva. Nesse sentido, o indivíduo coloca em desafio seus sentimentos e emoções, e mesmo sem pronunciar palavras é possível que aconteça a comunicação por meio da expressão facial, corporal entre outras.

Sabemos da alegria que os jovens encontram em comunicar-se com “outros” jovens, com “outras” pessoas, graças a suas músicas, por meio de suas músicas: escapando às barreiras das linguagens, vive a diversidade, acolhem a diversidade, levam em conta as diferenças – e isto lhes parece com frequência ser o valor essencial, seu valor essencial: na escuta e nas atividades musicais, eles conseguem dividir, o que é a forma mais satisfatória de respeitar, cada um pode ter a sua parte da música, e é talvez nela que estejamos mais inteiros (SNYDERS, 1994 p. 92).

Desta forma, a música como aspecto lúdico influencia diretamente no processo de alfabetização, constituindo-se como um meio integrador, motivador e facilitador deste processo. A música como atividade criativa pode estimular o desenvolvimento da capacidade afetiva e cognitiva do indivíduo, compondo-se como um excelente recurso estimulador da leitura de textos.

Pelo lúdico a criança faz ‘ciência’, pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência quotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos (RONCA; TERZI, 1995, p. 98).

A aprendizagem se desenvolve em um processo individual de construção por meio das diferentes formas de interagir com o ambiente Piaget (1977). Por meio da proposta de trazer a música e desenvolver atividades escolares com o ritmo, precisa-se compreender como a metodologia por meio da expressão musical pode influenciar no ensino-aprendizagem, pois:

“A observação da natureza fornece-nos a primeira prova evidente da presença de ritmo no universo” (Károlyi, 1990, p. 25)

Segundo Bréscia (2003), conhecemos a música desde o início de nossas vidas. Com um pulsar de célula se dividindo dentro do corpo de nossa mãe, já somos apresentados ao aspecto mais fundamental e universal da música: o ritmo. Ao fazer uso da música nas práticas cotidianas em sala de aula, os educadores permitem aos estudantes retornar a este estágio inicial.

O mesmo autor ainda afirma que ao utilizar a música, o indivíduo desenvolve o processo de construção do conhecimento, desperta e desenvolve não somente o gosto musical, como ainda favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

MÚSICA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Caiado (2008) a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento filosófico.

Partindo desta premissa, de acordo com alguns estudos realizados por pesquisadores alemães, pessoas que analisam tons musicais apresentam área do cérebro 25% maior em comparação aos indivíduos que não desenvolvem trabalho com música, bem como aos que estudaram as notas musicais e as divisões rítmicas, obtiveram notas 100% maiores que os demais colegas em relação a um determinado conteúdo de matemática.

Portanto, as crianças que desenvolvem um trabalho com a música apresentam melhor desempenho na escola e na vida como um todo e geralmente apresentam notas mais elevadas quanto à aptidão escolar. A valorização do contato da criança com a música já era existente há tempos, Platão (1985) dizia que “a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”. Hoje é perfeitamente compreensível essa visão apresentada por Platão, visto que a música treina o cérebro para formas relevantes de raciocínio.

É preciso, que educadores, pais e/ou responsáveis inseriram a música no seu cotidiano criando estratégias voltadas para essa área, a fim de incentivar a criança a estudar música, seja por meio do canto ou da prática com um instrumento musical, isso desde a mais tenra idade.

Ao mesmo tempo em que a música possibilita a diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem.

Losavov, cientista búlgaro, desenvolveu uma pesquisa na qual observou grupos de crianças em situação de aprendizagem, e a um deles foi oferecida música clássica, em andamento lento, enquanto estavam tendo aulas. O resultado foi uma grande diferença, favorável ao grupo que ouviu música. A explicação do pesquisador é que ouvindo música clássica, lenta, a pessoa passa do nível alfa (alerta) para o nível beta (relaxados, mas atentos); baixando a ciclagem cerebral, aumentam as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem (apud OSTRANDER e SCHROEDER, 1978, p.32).

Outros estudos apontam a proximidade entre a música e o raciocínio lógico-matemático. Segundo Schaw, Irvine e Rauscher (apud CAVALCANTE, 2004), pesquisadores da Universidade de Wisconsin, alunos que receberam aulas de música apresentavam resultados de 15 a 41% superiores em testes de proporções e frações do que os de outras crianças. Em outra investigação, Schaw verificou que alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que faziam aulas de piano duas vezes por semana, apresentaram desempenho superior em matemática aos alunos de 4º ano que não estu-

davam música.

Pode-se perceber então que é efetivamente na prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializada a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato.

Conforme Caiado (2015), os benefícios das aulas musicais são vistos desde os primeiros anos escolares. A valorização do contato da criança com a música já era existente há tempos, Plátão (1985) dizia que a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro. Essa visão é notória nos dias atuais, visto que a música treina o cérebro para formas relevantes de raciocínio.

De acordo com Rosa (1990) a educação musical harmoniza a vivência da linguagem como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva da criança com o meio em que vive. Ou seja, a criança aprende a partir da sua própria experiência.

Há necessidade de se desenvolver nas crianças pequenas o senso de ritmo. O mundo que nos rodeia vive numa profusão de ritmos evidenciados sob diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos de chuva, na batida do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos, em muitas brincadeiras e em quase todos os tipos de trabalho manual (ROSA, 1990. p. 21).

Segundo Rosa (1990) cabe salientar que as atividades musicais contribuem ainda para que o indivíduo aprenda a viver em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza e polidez, além de aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos, tais quanto os relativos a datas comemorativas, a noções de higiene, a manifestações folclóricas como outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música tem muitos benefícios a acrescentar e pode sim ajudar no tanto no processo de alfabetização quando nos demais acerca da formação integral como um instrumento a mais a favor do educador e do educando. Nos últimos anos a preocupação quanto à alfabetização tem sido cada vez mais frequente e não somente por educadores, mas também por parte de diversas outras áreas profissionais, que se preocupa com o desenvolvimento do ser, em uma sociedade que tem se mostrado cada vez mais exigente.

É preciso ampliar nossos recursos alfabéticos e querer mais para os nossos alunos do que meramente formar leitores, que seguem apenas instruções que lhe foram dadas sem refletir ou questionar o que as cerca. Queremos sonhar mais alto e alcançar objetivos tão altos quanto nossos sonhos, que é o de todo professor, ou seja, formar cidadãos críticos que sejam produtores de letras, que não tenham medo de expor seus próprios pensamentos e que não apenas aceitem ideias alheias, como se fossem as suas próprias, dentro de uma resignação, que só existe devido à falta de conhecimento.

Queremos por meio deste artigo, propor uma reflexão a ponto de quebrar barreiras e fronteiras que limitam o processo de alfabetização. E acreditamos que a música transpõe os limites cultu-

rais, já que possui o poder de alcançar todas as épocas e tradições, independente de raça, credos e deficiências, ninguém fica insensível a ela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** 5a. ed. São Paulo: Summus, 1985.

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Ligia. Karina M. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental – A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Blumenau: Acadêmica, 2004.

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

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomos, 2003.

BRITO, T. A.de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÉRE, G. **A criança e a cultura Lúdica.** In: KISHIMOTO, T. M. (org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAIADO, Elen Campos. **A Importância da Música no Processo de Ensino-Aprendizagem.** <http://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/a-importancia-musica-no-processo-ensinoaprendizagem.htm>. Acesso em 06 dez.2022.

CAIADO, Elen Campos. NOVA ESCOLA. **Introdução à música na escola: arte**. Abril. 2009. Disponível em: <http://novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/introducao-musica-escola-433170%20.shtml> Acesso em: 20 dez. 2022.

CAVALCANTE, R. **Música na cabeça**. In: www.habro.com.br, acessado em 10 dez. 2022.

CONCEIÇÃO, Jhon Lima da. **A Música como Recurso no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Pio Décimo. Disponível em <file:///C:/Users/SME/Downloads/1714-5810-1-PB.pdf>. Acesso em 05 dez..2022.

CORREIA, Marcos Antonio. **Música na Educação: uma possibilidade pedagógica**. Revista Luminária, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização: teoria e prática**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/alf-i.php?t=001>. Acesso em 07 dez.2022.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira. Jogos, brinquedos e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis chateaubriand – Pr, 2001.

GAINZA, V. Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, V.H. de. **Estudos de psicopedagogia musical: novas buscas na educação**. São Paulo: Summus Editorial LTDA, 1998.

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato dos. **A importância da utilização da música na educação infantil**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 169, 2012. <http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em 24 dez. 2022.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997.

JOLY, I. Z. L. **Ensino de música: proposta para agir e pensar em sala de aula**. São Paulo. Moderna, 2003

LIMA, Reginaldo Naves de Souza, Matemática. **Contactos matemáticos do primeiro grau**. Fascículo 1 Cuiabá, EdUFMT, 2003

LIRA, M. **Brincadeiras e jogos**. Rio de Janeiro, 1993. Monografia (Graduação em Psicomotricidade) – Universidade. Rio de Janeiro, 1997.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

ONGARO, Carina de Faveri; SILVA, Cristiane de Souza. **A Importância da Música na Aprendizagem**. <http://meloteca.com/musicoterapia2014/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem.pdf>. Acesso em 20 dez.2022

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990, p.21.

SOARES, M. **Letramento de um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Ediléia Rodrigues de. **A Importância da música no cotidiano escolar, uma importante ferramenta no processo de aprendizagem.** <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-musica-no-cotidiano-escolar-uma-importante-ferramenta-no-processo-de-aprendizagem/99489/>. Acesso em 01 dez. 2022.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. **Sentido na Produção de texto Crianças em fase de alfabetização-** Goiânia, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Lisboa Antídoto, 1979.



+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT