

EDUCAR E EVOLUIR

ISSN 2596-2116

VOLUME 1 • NUMERO 13 • DEZEMBRO DE 2024

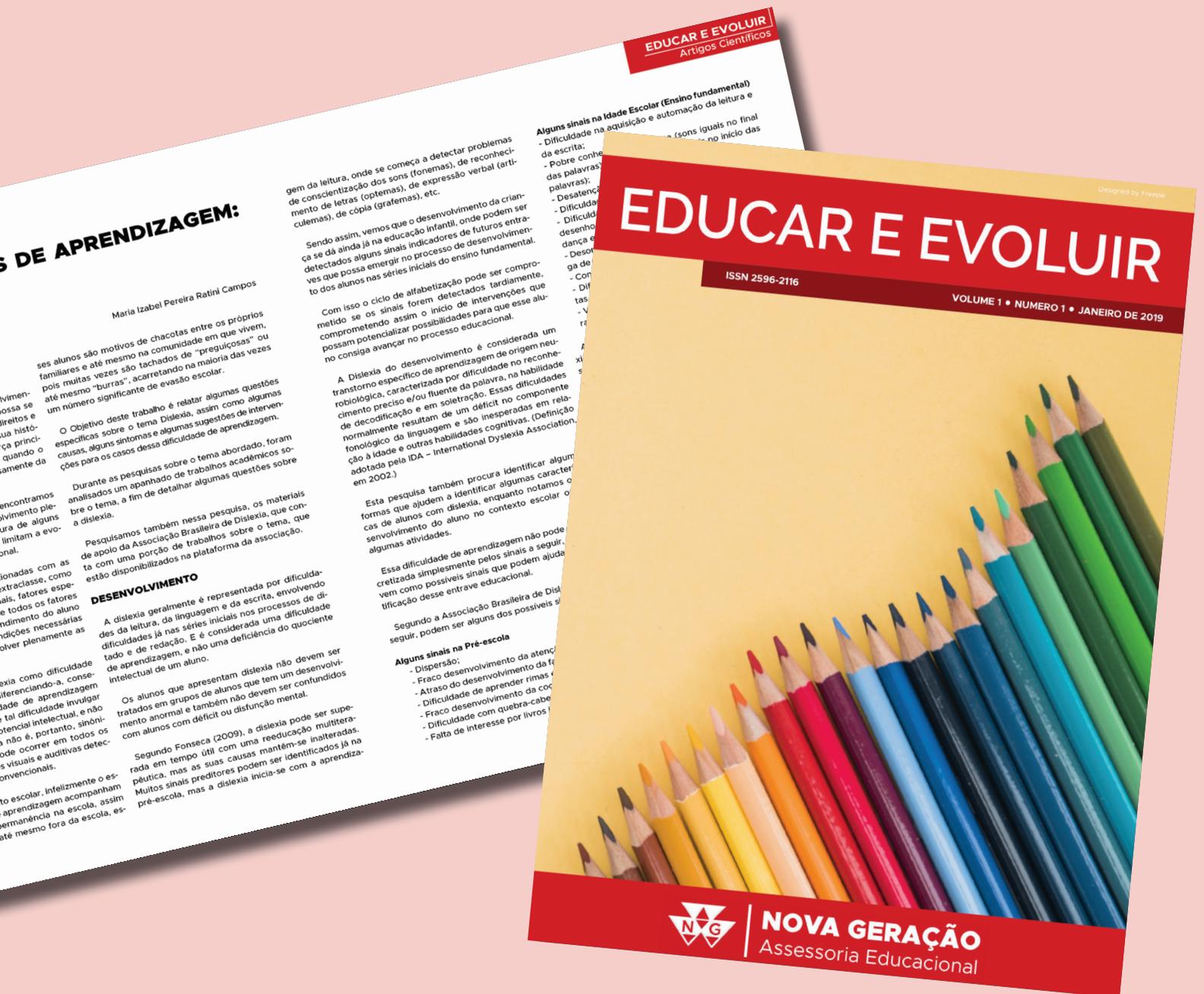


NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

PUBLIQUE SEU ARTIGO NA REVISTA DA NOVA GERAÇÃO E GANHE PONTOS PARA EVOLUÇÃO FUNCIONAL



(11) 2025-8405 (11) 99179-7848

www.novageracaoeducacional.com.br

Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional

Quarta Edição - Volume 1 – N 12, (Dezembro de 2024)

Trimestral

ISSN 2596-2116

E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

Endereço Eletrônico: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/revista/>

Bibliotecária Responsável: Cláudia Luísa Siqueira

Número de Credenciamento: CRB 10260 / 8 Região

CARTA AO LEITOR

Estamos em uma sociedade transformadora e a educação deve atender aos anseios da comunidade. As novas perspectivas de um futuro é tudo aquilo que todos nós educadores, tentamos há décadas, direcionando nossos docentes à uma especialidade de ser auto suficiente.

Para uma educação voltada para a reflexão, a crítica, a ação e a inovação estamos criando a revista Educadores do Futuro, com intuito de auxiliar nossos educadores a direcionar melhor a educação num todo, com novas habilidades e mudanças no cotidiano educacional.

Ao direcionar a criação desta, levamos em conta as mudanças econômicas e tecnológicas, que propiciaram uma abundância de informações e a aceleração na circulação dos conhecimentos.

Quando as mudanças são apresentadas, há relutância, mas com uma forma diferente para enxergarmos a educação como prioridade máxima e suas razões futuristas.

Garantimos à todos um propósito de alcançar seus objetivos e se aliar aos grandes pensadores, profissionais da educação num modo geral, que relutem contra tudo e contra todos por um futuro melhor na cumplicidade dos projetos intra e extra curriculares, estratégicos, na revolução do mundo criativo e de fontes na interdisciplinaridade mundial transformadora para um futuro brilhante de toda nação.

Destacamos que a educação hoje se fundamenta no desenvolvimento de competências fundamentais para a educação do futuro e apresenta princípios legais que regem os processos educacionais neste início do século XXI. O entendimento de que precisamos aprender a aprender, nos remete à revisão habitual das praticas que envolvem a educação.

Assim, adaptar-se aos saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com realidades atuais é essencial para construir um modelo educacional de qualidade.



Severino José Gonçalves
Diretor da Nova Geração Assessoria Educacional

EDITORIAL

É muito claro que o processo educacional está sempre em constante transformação, permeado pelo contexto da nova realidade de mundo e cotidiano que vivemos atualmente.

Aos longos anos que participamos do processo de formação de educadores, nós da Nova Geração Assessoria Educacional percebemos a grande necessidade de trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Sabendo que além da prática docente, a troca de experiências e vivências no contexto educacional com uma linguagem produzida com a experiência dos professores e educadores é uma forma de transmissão e compartilhamento de conhecimentos e consequentemente da evolução e aprimoramento na formação dos agentes transformadores.

Com a experiência que temos e a pedido de muitos dos nossos queridos alunos educadores, é que nós da Nova Geração Assessoria Educacional propomos esse projeto de compartilhamento de práticas, vivências e materiais de pesquisa entre educadores, através dessa

ferramenta, pois sabemos o quão útil esse canal se tornará para o futuro da educação.

Acreditamos no diálogo entre os educadores, das suas práticas, das suas vivências e das suas pesquisas na área da educação, tanto bibliográficas quanto in loco, confiamos assim que essa é uma forma objetiva e efetiva de troca de saberes e conhecimentos, com teores educacionais essenciais para a prática, reflexão e auto-reflexão docente.

Dessa forma, apresentamos a revista “Educar e evoluir”, material que será publicado em edições on-line e Trimestrais que sempre terá como conteúdo artigos científicos, projetos educacionais, práticas docentes e pedagógicas, materiais de pesquisas acadêmicas que sempre serão publicados com o intuito de formação dos professores e educadores em geral.

A Nova Geração Assessoria Educacional tem a participação de seus alunos, formadores e seus conhecimentos como o maior patrimônio de conhecimento e a ampliação está no compartilhamento que será possível com esse projeto.

EXPEDIENTE

EQUIPE EDITORIAL

Leandro Riverti de Souza
Severino José Gonçalves

EDITOR CHEFE

Severino José Gonçalves

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTO

Thainara Riverti Gonçalves
Luciene Martins Riverti

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Larissa Riverti do Nascimento

Revista Educar e Evoluir
Sexta Edição - Volume 1 – N 13
(Dezembro de 2024)

PERIODICIDADE: Trimestral

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

COPYRIGHT: Nova Geração Assessoria Educacional
Rua Professor Antônio Gama de Cerqueira, 325 – Vila Americana – São Paulo/SP
CEP 08010-130 – Telefone: 2025-8405
E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Cláudia Luísa Siqueira
Número de Credenciamento: CRB 10260 / 8 Região

ÍNDICE

- 08** | **A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ABSTRATO ATRAVÉS DE JOGOS MATEMÁTICOS**
- Luiz Antonio de Souza
- 14** | **A DANÇA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO**
- Mario Batista da Silva
- 20** | **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CIDADÃ E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
- Vivian De Souza Dias Horiguchi
- 27** | **A IMPORTÂNCIA DA MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Rosana da Silva
- 33** | **A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Nilzilene Adelaide De Oliveira
- 40** | **A OBESIDADE INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA REDUÇÃO DA OBESIDADE**
- Mario Batista da Silva
- 44** | **BRINCADEIRAS E JOGOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**
- Rosana da Silva
- 50** | **BULLYING - COMBATE À INTIMAÇÃO SISTEMÁTICA**
- Vivian De Souza Dias Horiguchi
- 56** | **COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL II**
- Rosana da Silva

62 | **INCLUSÃO ESCOLAR**
- Vivian De Souza Dias Horiguchi

68 | **MÍDIAS E EDUCAÇÃO – CONTOS DE FADA**
- Catarina Erica Silqueira de Souza

75 | **MÚSICA E A DANÇA NO PROCESSO EDUCACIONAL**
- Mario Batista da Silva

81 | **ROTINA ESCOLAR E LUDICIDADE**
- Nilzilene Adelaide De Oliveira

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ABSTRATO ATRAVÉS DE JOGOS MATEMÁTICOS

Luiz Antonio de Souza

Graduação em Engenharia Química pela Faculdades Oswaldo Cruz (2005); Licenciatura em Química pela Faculdades Oswaldo Cruz (2006); Graduação em Matemática pela Faculdade Centro Universitário de Jales (2018); Professor de Ensino Médio na EE Thereza Dorothea de Arruda Rego em Química; Professor de Ensino Fundamental na EMEF Guilherme de Almeida.



RESUMO

O estudo da matemática como ciência, nos permite qualificar e quantificar a maior parte dos processos e acontecimentos da nossa realidade. A linguagem matemática é inerente ao pensamento humano e é a expressão de sua interação com o meio no qual estamos inseridos. Desta forma é imprescindível que para alcançarmos o entendimento do mundo no qual vivemos é necessário entender os diversos processos complexos que ocorrem na natureza. Para isso precisamos criar ferramentas para que nosso cérebro possa abstraí-los, e possamos, de maneira abstrata, operá-los e compreendê-los, em todas as suas formas. Assim é importantíssimo construir, a partir do pensamento concreto, as idéias, ponderações e teoremas sobre a nossa realidade, e para isso devemos desenvolver as habilidades necessárias para nos permitir transformar essas informações concretas, em pensamentos abstratos. Neste trabalho discutiremos alguns mecanismos que nos permitirão habilitar o aluno nas competências inerentes à construção do pensamento abstrato, de modo que, a partir de modelos físicos ou idealizados, ele tenha condições de manipulá-los, de maneira abstrata, e adequá-los de acordo com suas necessidades. Assim usaremos como ferramentas os jogos matemáticos, que serão abordados de modo a proporcionar o desenvolvimento da habilidade de interpretação de perspectivas espaciais de objetos, desenhos e todo tipo de estrutura. Esta habilidade é, de maneira bem direta, imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem de diversos tipos de competências, em diversas áreas profissionais, e esta diretamente ligada a lógica e a capacidade de abstração de cada indivíduo. Assim podemos dizer que, independente da área de interesse, o desenvolvimento dessa habilidade é essencial à

todos aqueles que buscam o aprimoramento de suas habilidades e o crescimento intelectual.

Palavras-Chave: lógica, abstração, jogos, realidade concreta.

ABSTRACT

The study of mathematics as a science allows us to qualify and quantify most of the processes and events of our reality. Mathematical language is inherent in human thought and is the expression of its interaction with the environment in which we operate. Thus it is essential that to reach the understanding of the world in which we live it is necessary to understand the various complex processes that occur in nature. For this we need to create tools so that our brains can abstract them, and we can abstractly operate and understand them in all their forms. Thus it is very important to build, from concrete thinking, the ideas, considerations and theorems about our reality, and for this we must develop the necessary skills to enable us to transform this concrete information into abstract thoughts. In this paper we will discuss some mechanisms that will enable us to enable the student in the skills inherent in the construction of abstract thinking, so that, from physical or idealized models, he is able to manipulate them, abstractly, and adapt them accordingly. with your needs. Thus we will use mathematical games as tools, which will be approached in order to provide the development of the ability to interpret spatial perspectives of objects, drawings and all kinds of structures. This skill is, in a very direct way, indispensable for the development and learning of different types of competences, in different professional areas, and it is directly linked to the logic and the abstraction capacity of each individual. Thus we can say that, regardless of the area

of interest, the development of this skill is essential for all those seeking to improve their skills and intellectual growth.

Key Words: logic, abstraction, games, concrete reality.

INTRODUÇÃO

Hoje, os desafios atuais na área de educação, envolvem, muito mais que apenas um contexto educativo de ensino focado nas aprendizagens de conteúdos. Estas concepções veem sendo estudadas e discutidas nas últimas décadas e ganharam grande atenção dos estudiosos da educação e das próprias instituições de ensino sejam públicas ou privadas. Em consonância com estas novas perspectivas do processo de ensino-aprendizagem que, engloba um contexto mais amplo das abordagens educacionais para uma formação integral do estudante, considerando sua história, suas relações sócio emocionais, entendemos que a formação do mesmo precisa ampliar seus horizontes, permitindo a sua formação integral como sujeito ativo, com autonomia, preparado para uma vida como um cidadão pleno.

Assim, este estudo tem com maior objetivo a proposta de fornecer ferramentas que possibilitem uma amplitude de recursos para o desenvolvimento tanto de habilidades cognitivas, quanto outras habilidades, que prepare nossos estudantes para o desempenho significativo interpessoal, auxiliando o mesmo em um contexto social participativo.

1 - ABSTRAÇÃO: O PROCESSO DO PENSAMENTO

A abstração é um processo no qual são formados conceitos, a partir de observações, identificando características recorrentes nos indivíduos, e a partir destas e às tendo, como base, forma um conceito da mesma.

Abbagnano (2007, p. 4) afirma que:

A abstração é a operação mediante a qual alguma coisa é escolhida como objeto de percepção, atenção, observação, consideração, pesquisa, estudo, etc. É isolada de outras coisas com que está numa relação maior. Ela é inerente a qualquer procedimento cognitivo.

Podemos, então, entender a abstração como um processo intrínseco e inerente ao desenvolvimento da criança, que ocorre, normalmente, em determinado estágio do seu desenvolvimento, permitindo uma trans-

formação na perspectiva de como a criança enxerga e interpreta a realizada que a cerca.

1.1 – ABSTRAÇÃO SEGUNDO A PSICOLOGIA.

Segundo a definição de Carl Jung (1971, par. 678):

“Existe um pensamento abstrato tanto quanto existe um sentimento abstrato. O pensamento abstrato destaca as qualidades lógicas, racionais... O sentimento abstrato faz o mesmo com... seus valores sentimentais... Coloco os sentimentos abstratos no mesmo nível que os pensamentos abstratos... A sensação abstrata pode ser estética em oposição à sensação sensual, e a intuição abstrata é simbolicamente oposta à intuição fantástica“

Carl Jung (1971) amplia, deste modo, a definição de abstração, incluindo processos psicológicos que se complementam, de forma exclusiva, são eles: pensamento, intuição, sensação e percepção, que trabalhando juntas, formam um diferencial de diferenciação processual de abstração. No processo, ao se operar em uma das fases, a influência das outras são excluídas.

2 - A CONCEPÇÃO DO CONCRETO X ABSTRATO.

Segundo Jean Piaget (1964), o processo de aquisição de conhecimento passa por quatro estágios: Sensorio-motor, Pré-Operatório, Operações Concretas e Operações Formais. Para os nossos estudos iremos nos ater aos dois últimos estágios da aquisição de conhecimentos pela criança/adolescente. Claro que, todos os processos de aquisição possuem importância fundamental no desenvolvimento, porém nosso estudo foca as duas últimas etapas deste.

Em média, dos sete aos onze anos, a criança passa pela fase Operatória-Concreta, onde começa a lidar com conceitos como os números. De forma geral, este estágio inicia-se junto à escolarização formal.

Nesta fase a criança soluciona problemas concretos e possui uma lógica interna bastante consistente, ocorre também uma visível diminuição em seu egocentrismo. Isso implica em uma maior socialização, isto é, a criança passa a ser capaz de levar o ponto de vista de outros em consideração. A criança começa a desenvolver a capacidade de interiorizar as ações.

A partir dos doze anos começa o estágio operatório-formal, onde a criança começa a desenvolver um

raciocínio sistemático e lógico. A criança passa a desenvolver um raciocínio abstrato, isto é, ela começa a desenvolver abstrações sem a necessidade de objetos concretos.

2.1 – AS DIVERGÊNCIAS DE UMA PASSAGEM INCOMPLETA ENTRE AS DUAS FASES.

Como vimos e embasado em estudiosos da respectiva área, é indiscutível a importância do desenvolvimento pleno do estudante da fase operatória abstrata para a fase operatória formal.

As diversas situações, as quais os estudantes irão se deparar durante sua formação acadêmica, e após esta etapa, suas relações sociais, profissionais e pessoais, que possibilitam uma plena participação do mesmo como cidadão pleno na sociedade, estão intimamente ligadas ao desenvolvimento e aquisição de processos cognitivos, sócio emocionais, de caráter histórico, que serão desenvolvidos a partir da plenitude do pensamento formal, como visto.

Em grande parte, os problemas enfrentados pelos estudantes, principalmente aqueles que estão nessa fase transitória entre os dois estágios de formação, decorrem de uma passagem insatisfatória, incompleta, e algumas vezes inexistente entre estes dois estágios, o que ocasiona a falta das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das habilidades inerentes e assim a impossibilidade da construção, tanto de abstrações quanto de relacionamentos inter-pessoais, de forma a, não permitir a construção e o desenvolvimento pleno do indivíduo.

3 – O PROBLEMA, O MÉTODO E A ABORDAGEM.

Este trabalho possui o principal foco na criação de mecanismos para auxiliar o estudante na construção e desenvolvimento do seu pensamento formal abstrato.

O método de trabalho pedagógico proposto neste trabalho se fundamenta na aplicação de aulas práticas fundamentadas nos conceitos da matemática. Serão aplicadas em aula conceitos fundamentais, intercalados com atividades concretas, de modo a desenvolver tanto as suas estruturas cognitivas dos conceitos quanto a abordagem de aplicação em projetos práticos, de forma a constituir um conceito amplo e integral do tema proposto. O projeto utiliza as concepções de lógica e algoritmos que envolvem conceitos de desenho técnico, conceitos históricos do estudo de lógica

matemática, algoritmos, resolução do cubo mágico.

3.1 - APLICAÇÃO DE ATIVIDADE DE ABSTRAÇÃO ROTACIONAL DE OBJETOS.

3.1.1 – ETAPA 1

Será proposta uma atividade que consiste em apresentar, aos alunos, um dado, conforme figuras 1 e 2 abaixo:

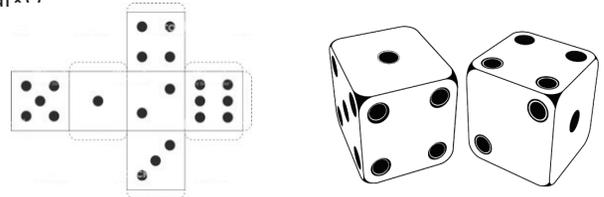


Figura 1 - Dado Aberto

Figura 2 – Dado Normal

A atividade consistirá na apresentação do cubo aos alunos, de modo que eles vejam as faces relacionando cada face do cubo com sua face oposta;

Após a apresentação será solicitado que o aluno se posicione à frente do cubo, de modo que veja apenas a face frontal; Será solicitado ao aluno que, após a visualização total do cubo, e visualizando as faces laterais, adivinhe qual face se encontra à cima, à baixo ou atrás do cubo.



Figura 3 – Apresentando os Dados 2

Em seguida utilizando um dado aplicaremos atividades para o desenvolvimento desta habilidade de abstração espacial. Apresentando uma face do dado e pedindo que eles adivinhem a face do lado oposto.

Também iremos propor uma discussão sobre o aprendizado da matemática como ferramenta de desenvolvimento social e profissional.



Figura 4 – Aplicando a Atividade 1



Figura 5 – Aplicando a Atividade 2

3.1.2 – ETAPA 2

Esta etapa consiste no desenvolvendo do método de resolução do cubo de rubik (método de camada) com o intuito de promover o aprendizado da lógica do método e do desenvolvimento da visão espacial neste procedimento. Os algoritmos para resolução foram aplicados nesta etapa.

3.1.3 – CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO DESENHO TÉCNICO.

O desenho é uma forma de representar graficamente visões, formas e idéias, podendo ser executado a mão livre ou por meio de instrumentos e aparelhos especiais. O desenho livre, aquele praticado pelos artistas, distingue-se do desenho técnico que segue normas de representação gráfica de entendimento internacional.

A normalização do desenho surgiu como estratégia de padronizar as representações gráficas de modo que as soluções propostas possam ser compreendidas. O desenho é a arte de representar graficamente formas e idéias à mão livre, sob a forma de um esboço, ou com o auxílio de instrumentos, com a observância de certas normas. O desenho técnico torna-se assim, o elemento de expressão e comunicação, ou de ligação, entre o projeto (concepção) e a execução (SILVA, 2001).

A proposta do estudo do desenho técnico pressupõe muito mais que apenas uma sincronia entre teoria e prática. Dentre as diversas fundamentações presentes neste estudo, podemos citar análises de dimensões, perspectivas visuais, grandezas físicas, álgebra e cálculo. O que proporciona uma abordagem sob diversas vertentes dos conteúdos matemáticos.

3.1.4 – CONCEITOS FUNDAMENTAIS DOS ALGORITMOS.

Algoritmo é o nome dado à sequência de ações indicando exatamente o que o computador deve fazer para realizar uma tarefa ou resolver um problema.

O termo algoritmo tem sua origem com o matemático do século IX Muḥammad ibn Mūsā al-Khwārizmī, cujo sobrenome foi latinizado para Algoritmi. O conceito por trás do nome existe há séculos. Matemáticos gregos, por exemplo, já usavam para descrever como encontrar números primos ou o maior divisor comum entre dois números inteiros (KNUTH, 1968).

Os algoritmos são aplicados em grande parte dos mecanismos para a resoluções de problemáticas em diversas áreas, desde simples receitas de bolos até em programação de equipamentos que utilizam I.A. (Inteligência Artificial), portanto entender como ocorre sua resolução possibilita entende-los e aplicá-los em diversas áreas do conhecimento humano.

3.1.5 – RESOLUÇÃO DO CUBO DE RUBIK (CUBO MÁGICO).

Em 1974, um professor de arquitetura húngaro chamado Ernő Rubik, resolveu construir um objeto cúbico e móvel para auxiliá-lo em suas aulas sobre movimentos internos de mecanismos dinâmicos. Porém, momentos após seu desenvolvimento, Rubik percebeu que este objeto poderia ser embaralhado de tantas maneiras diferentes, que lhe foi necessário mais de um mês para resolvê-lo pela primeira vez.

3.1.5.1 - A MATEMÁTICA POR TRÁS DO CUBO MÁGICO.

O cubo mágico por si só já está ligado a matemática devido à sua forma de cubo, um dos sólidos geométricos mais comuns nos estudos de geometria, e juntando com o fato de existirem diversos outros modelos com diversos formatos diferentes (pirâmides, octaedros, dodecaedros, e até esferas), já demonstra que ele pode ser uma ferramenta bastante interessante para estudos matemáticos. Porém veremos que diversos outros conceitos de matemática estão também ligados a esse quebra-cabeça.

A partir de conceitos de análise combinatória como permutações, combinações, e com um estudo aprofundado dos movimentos possíveis de um cubo mágico, concluímos que o número de combinações para o modelo padrão é de absurdos 43.252.003.274.489.856.000 combinações diferentes, sendo que dentre todas elas somente uma é a correta.

3.2 – APLICANDO OS CONCEITOS DO DESENHO TÉCNICO

Iniciamos o estudo de mais uma etapa do projeto de forma teórica, descrevendo as ferramentas fundamentais do desenho técnico. Esta etapa consistiu em fundamentar os conceitos de geometria, como, por exemplo, a definição de ponto, reta, segmentos de reta, ângulos, formas geométricas, entre outros, desta maneira, habilitando os estudantes à estrutura e nomenclatura do ensino geométrico matemático. A seguir, entramos no conceito de construções geométricas e suas perspectivas, seguindo os objetivos do projeto, com ênfase na perspectiva isométrica, utilizando as vistas frontal, lateral e superior como parâmetros de desenvolvimento.

Foi aplicada uma atividade para visualização e reprodução de um desenho técnico em perspectiva. Neste estágio do projeto, e após terem acesso as informações e mecanismos técnicos de representação de figuras tridimensionais em um plano bidimensional foi incumbido, aos estudantes, que representassem um objeto de maior complexidade tomando para isso os mesmos parâmetros observados no processo anterior.

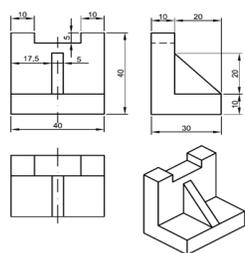


Figura 6 - Desenho técnico reprodução

Os estudantes foram instruídos a reproduzirem apenas a peça em perspectiva, visto que o objetivo do projeto é trabalhar com a passagem entre pensamento abstrato e concreto.

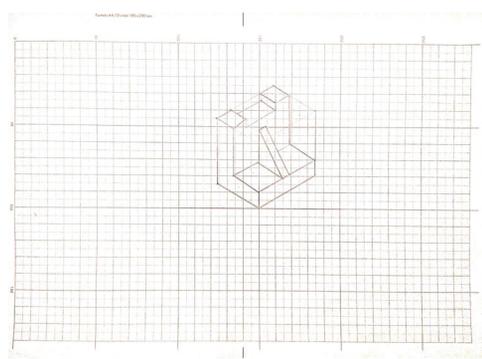


Figura 7 – Perspectiva Isométrica

Como resultado final tivemos a reprodução do desenho, ainda com algumas divergências em relação a angulação das linha, porém com um nítido reconhecimento das perspectivas que era o objetivo deste exercício.

3.3 – A RESOLUÇÃO DO CUBO DE RUBIK.

O objetivo da aplicação deste desafio proporcional um exercício de desdobramento da visão abstrata como reflexo da prática na montagem do cubo. Isto é, a interpretação de mecanismos textuais, ou seja, uma lista de instruções lógicas que orientam os movimentos, em três dimensões do objeto, até sua finalização.

A princípio parece extremamente simples a montagem do cubo, mas muito além dos movimentos e códigos utilizados, toda a dinâmica de movimentos do cubo proporciona uma extrema dificuldade para a visualização e direcionamento em cada instrução. É necessário assim, uma visão tridimensional e uma abstração mental para poder visualizar cada movimento na mente antes de executá-lo. Dito isso, e tendo este fato, como objetivo principal, deste exercício, abordaremos, inicialmente, a descrição das instruções e códigos utilizados pelo método.

3.4 – PROCESSO PRÁTICO COM OS ESTUDANTES.

A seguir apresentaremos os registros dos processos do projeto.



Figura 8 – Aplicação dos conceitos

Figura 9 - Aplicando os conceitos

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização do projeto, percebemos nos estudantes uma motivação muito além do aprendizado adquirido, muitos deles aproveitaram para realizar outras atividades relacionadas a construção do pensamento abstrato, um exemplo disso é a entrada de muitos no clube de xadrez, visto esta atividade ter diversas semelhanças no que diz respeito a construção mental de mecanismos concretos.

Quanto ao projeto em si, ficou evidente o desenvolvimento dos parâmetros que conectam as estruturas mentais do concreto-abstrato. Os nossos objetivos quanto esse trabalho era proporcionar ao aluno oportunidades de superar as dificuldades apresentadas durante o projeto, permitindo através de atividades lúdicas e divertidas desenvolver as percepções visuais e

habilidades necessárias para a plena formação deste indivíduo, de forma que eles possam através de atividades simples conquistarem essas habilidades.

Podemos notar através dos registros anexos que houve uma nítida evolução dos estudantes em vários aspectos e, além disso, um reflexo no desenvolvimento em outras áreas do conhecimento também puderam ser notadas, cite a física e a química, que são áreas intimamente ligadas a matemática e aos conceitos de abstração.

Por fim, acreditamos que o projeto conseguiu promover resultados satisfatórios aos estudantes e que permitiram aprimorar seus conhecimentos e motivá-los a continuar buscando o aprimoramento de seus conhecimentos.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2007. p. 4–6.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

Jung, [1921] (1971): par. 678. Livro Psychological Types, capítulo XI.

<https://jungiancenter.org/wp-content/uploads/2023/09/Vol-6-psychological-types.pdf>

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl De; DANTAS, Heloysa. Piaget Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. 26º ed. São Paulo: SUMMUS, 1992. /

Silva, J.C. Aprendizagem mediada por computador: Uma proposta para desenho técnico mecânico. 2001, 23F. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<https://lief.if.ufrgs.br/pub/linguagens/FFerrari-CCechinel-Introducao-a-algoritmos.pdf>

A DANÇA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO

Mario Batista da Silva

Graduado em licenciatura plena e bacharel em educação física pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL no ano de , 1999.



RESUMO

Neste artigo, mostra a importância das expressões corporais para obter resultados relevantes no processo de educacional na inclusão de alunos com dificuldade de visão até a cegueira dentro do atendimento educacional especializado. Uma das grandes aspirações das últimas décadas tem sido a possibilidade do ensino integrado no (AEE), porém, quando observamos cursos de música, teatro, dança no currículo de boas escolas, isso não significa que estejam efetivamente fazendo uso dessas artes integradas ao projeto de ensino da escola. a dança pode ser utilizada como instrumento de assistência na escola inclusive como intervenção psicopedagógica, dança é uma atividade que possibilita a parte motora e a expressão artística trabalhando o corpo e mente como um só e não ser abrangidos separadamente. Portanto, a proposta deste trabalho é verificar os benefícios da dança para o processo de ensino-aprendizagem, fundamentando a dança como um fator benéfico proporcionando uma qualidade de vida melhor.

Palavras-chave: Alunos cegos; Dança; Expressões Corporais; qualidade de vida.

ABSTRACT

This article shows the importance of body language to obtain relevant results in the educational process of including students with visual impairments and even blindness in specialized educational services. One of the great aspirations of recent decades has been the possibility of integrated teaching in the (AEE), however, when we observe music, theater, and dance courses in the curriculum of good schools, this does not mean that they are effectively using these arts integrated

into the school's teaching project. Dance can be used as an instrument of assistance in schools, including as a psychopedagogical intervention. Dance is an activity that allows the motor part and artistic expression to work the body and mind as one and not be covered separately. Therefore, the proposal of this work is to verify the benefits of dance for the teaching-learning process, basing dance as a beneficial factor providing a better quality of life.

Keywords: Blind students; Dance; Body expressions; quality of life.

INTRODUÇÃO

A dança pode aprimorar as possibilidades psicomotoras no desenvolvimento do estudante, diminuindo sua hiperatividade e levando-o a níveis de concentração mais profunda em consequência de exercícios estruturantes.

Neste trabalho procura-se destacar o importante papel que as expressões corporais, especialmente a dança, representam no processo de aprendizagem dos alunos cegos, utilizadas como instrumento de ensino-aprendizagem na escola com crianças e jovens, uma vez que o corpo está em constante atividade de movimento, como: andar, correr, pular, saltar sobre objetos ou obstáculos, etc.

Tais atividades estão ligadas à necessidade de fazer com que o corpo experimente diferentes ações de movimentos, permitindo domínio e expressão na construção da linguagem corporal e social, tornando possível expressar-se de maneira coletiva ou individual, envolvendo os sentimentos e emoções nas suas diferentes maneiras de comunicação, uma vez que a dança é uma forma de expressão humana que possui uma linguagem própria.

Com essa visão, pretende-se mostrar que a dança é, sem dúvida, uma das maiores manifestações de expressão do movimento humano e, sendo assim, representa papel importante no processo educativo. Na escola, serve como instrumento pedagógico e psico-pedagógico e ensina tanto quanto os esportes, jogos e brincadeiras, podendo e devendo ser utilizada como instrumento de crítica social. Sobretudo, deseja-se mostrar a dança como um meio quase ilimitado de aprendizagem que, ainda por falta de cursos de capacitações dos profissionais da rede pública, fica restrita a festas e comemorações, como festas juninas, festas das nações, do folclore, entre outras.

1. LINGUAGEM CORPORAL E SUA IMPORTÂNCIA

O ser humano não se comunica apenas por meio da linguagem verbal, mas também da linguagem corporal, ou seja, a partir de gestos, expressões faciais, olhares, movimentos, postura, emoções, forma de andar, etc. Nos primeiros dias de vida, a criança se faz entender por gestos e, até o início da linguagem verbal, o movimento é a expressão geral de suas necessidades. A profundidade e o valor da intercomunicação humana por meio do gesto são de máxima importância para a criança cega, não apenas em função da relação estreita com suas emoções, como também por ser um meio de transmitir o equilíbrio do estado interior do recém-nascido (FONSECA, 1998). Quando o bebê sente fome ou dor ele torce seu corpo, possibilitando que sua mãe perceba seu desconforto. Por intermédio do movimento, do tom, a criança fala por meio de seu corpo. Tais mensagens corporais acompanham o indivíduo por toda a sua vida.

De acordo com Lofiego (2000), se como educadores, pensarmos no desenvolvimento da criança de forma integrada, isto é, procurando atender aos aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos, é necessário que desde a mais tenra idade seja utilizado amplamente o movimento. O movimento consciente pode ser realizado por meio da prática de atividades psicomotoras, como modo de ajudar a criança a se comunicar com o mundo a partir da ação, do movimento e dos gestos, contribuindo para o desenvolvimento pleno e as aprendizagens. Para o autor, o desenvolvimento psicomotor é caracterizado por uma maturação que faz parte do movimento, do ritmo, da construção espacial, do reconhecimento dos objetos, das posições, da imagem do nosso corpo e da palavra (atividade verbo-motriz).

A princípio, a psicomotricidade estava relacionada a uma concepção neurofisiológica, fundamentada na neuropsiquiatria infantil. O interesse de estudiosos da área da psicologia, pedagogia e educação física foram, gradativamente, alterando a perspectiva desse trabalho. Os autores que mais influenciaram os psicomotricistas nesta transformação foram Wallon, Piaget e Lê Boulch que, em suas obras, abordam a formação da inteligência, tornando evidente que esta é gerada através da experiência motriz da criança (FÁVERO & CALSA, 2016).

A vida atual proporciona às crianças um excesso de inatividade. Fávero e Calsa (2016), observando colegas de profissão realizarem um trabalho com dança com crianças de todas as idades há alguns anos, notaram o quanto este problema tem se agravado na atual geração. E alegam que essa falta de atividade tem gerado dificuldades cada vez maiores para realizar movimentos simples, produzindo tensões musculares desnecessárias, rigidez e má postura, entre tantos outros problemas.

Fonseca (1995, p. 21), retrata este fato quando afirma que:

[...] a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida da atual sociedade, continuando na família (urbanização) e na escola. A não-aceitação da necessidade de movimento e da experiência corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro (FONSECA, 1995, p. 21).

Diversos estudos vinculam o desenvolvimento psicomotor à aprendizagem escolar. Furtado (1998), instituiu relações entre o desempenho psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, e os resultados do seu trabalho apontam que ao promover a ampliação do potencial psicomotor da criança, aumenta-se também as condições básicas para as aprendizagens escolares. Pesquisa desenvolvida por Nina (2000), acerca da organização percepto-motora e a aprendizagem da leitura e da escrita em classes de alfabetização, indica a necessidade de que já a partir da educação infantil sejam oferecidas atividades motoras voltadas para o fortalecimento e consolidação das funções psicomotoras, primordiais para o sucesso das atividades de leitura e escrita.

Pesquisas anteriores, desenvolvidas por Cunha (1999), comprovam a relevância do desenvolvimento psicomotor e cognitivo. A autora averiguou que o desenvolvimento psicomotor é de grande relevância para a aprendizagem da leitura e da escrita e que as crianças com nível superior de desenvolvimento conceitual e psicomotor são as que apresentam os melhores de-

sempenhos escolares. Ainda sobre este aspecto, Oliveira (2001), desenvolveu um trabalho de reeducação psicomotora com crianças com idade entre sete e onze anos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicaram que a maioria delas obteve melhoria no desempenho escolar.

Entretanto, o que parece simples à primeira vista, pode ser muito complexo, visto que o educador tem dificuldades em diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e também em relacionar a experiência psicomotora como auxílio para as dificuldades apresentadas.

Conforme alega Collelo (1995):

[...] as aulas de educação física parecem se restringir a atividades de recreação ou de fortalecimento muscular, nos quais o movimento parece ter um fim em si mesmo. Paralelamente, os professores, em sala de aula, trabalham a motricidade infantil, visando apenas a uma mecânica padronizada de comportamento. Quando a escrita é considerada um ato prioritariamente motor (que não impõe ao aprendiz grandes esforços cognitivos), a maior preocupação dos alfabetizadores recai no treinamento das habilidades responsáveis pelos aspectos figurativos da escrita (coordenação motora, discriminação visual e organização espacial) (COLLELO, 1995, p.18).

A intenção aqui não é afirmar que a psicomotricidade é a resposta para todas as dificuldades de aprendizagem, e nem tão pouco afirmar que um desenvolvimento psicomotor inapropriado pode ser a causa de todas as dificuldades escolares. O que se procura é analisar dentre as inúmeras dificuldades de aprendizagem existentes, aquelas que se relacionam com um baixo desenvolvimento psicomotor. Embora diversos autores (LE BOULCH, 1992; LAPIERRE, 1982), tenham demonstrado a relevância da psicomotricidade no desenvolvimento cognitivo, no aprendizado da leitura e da escrita e na formação da inteligência, tradicionalmente, a escola tem dado pouca importância à atividade motora das crianças. O espaço da atividade infantil fica limitado à visão de que o movimento é algo fundamentalmente motor, separado de qualquer outro setor do desenvolvimento, seja afetivo, cognitivo ou social (COLELLO, 1993).

2. A DANÇA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

De acordo com Scarpato (2016), algumas pessoas acreditam que, para ocorrer a aprendizagem, é necessário que o educando esteja sempre sentado e quieto.

Porém, privilegiar a mente e desprezar o corpo pode gerar uma aprendizagem empobrecida. É necessário ver o indivíduo como um ser total e único que quer aprender de modo dinâmico, prazeroso, envolvente (conforme foi visto anteriormente).

Nem sempre o educando imóvel está envolvido com o que se passa na sala de aula. Ele pode estar inquieto por dentro, querendo se movimentar porque é muito difícil permanecer durante muito tempo na mesma posição. É primordial desenvolver a corporeidade em todas as áreas, não apenas nas áreas afins.

(...) Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, que prega que os indivíduos podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria somente doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, humanos incompletos e impotentes (FREINET, 1991, p. 43).

A educação inclusiva precisa ser global, não somente vislumbrando a um aspecto do indivíduo, o que presume a dança na sala de aula por ser um aprendizado que agrega o conhecimento intelectual e a livre expressão do educando (SCARPATO, 2016).

No entanto, a utilização da dança na educação não tem como finalidade somente propiciar a vivência do corpo e reduzir tensões provenientes de esforços intelectuais excessivos, uma vez que, ao mesmo tempo em que promove a criatividade, também traz muitos benefícios ao processo de aprendizagem, se incorporada com outras disciplinas.

Segundo Scarpato (2016), trabalhar com o corpo provoca a consciência corporal. O educando questiona-se e passa a compreender o que acontece consigo mesmo e à sua volta, torna-se mais espontâneo e exprime seus desejos de forma mais natural, o que pode gerar dificuldades para a prática pedagógica autoritária, que ainda julga que o educando só aprende sentado na carteira. Para exprimir suas emoções, o ser humano recorreu ao movimento, ao gesto que, segundo Fahlbusch (1994, p. 16), “é a dança” em sua forma mais básica.

Assim sendo, conforme Scarpato (2016, p. 08), o conhecimento de si mesmo e da dança percorre a necessidade de conhecer sua própria história e manifestações culturais de seu povo. Nessa direção, a dança sempre teve o mesmo objetivo: a vida, a saúde, a religião, a morte, a fertilidade, o vigor físico e sexual, também percorrendo os caminhos terapêuticos e educacionais, determinando assim, uma diversidade interessante para esta manifestação (SCARPATO, 2016).

É primordial para este ser, que já foi nômade e hoje é sedentário, ainda oprimido pelo tempo e espaço, pe-

las situações do dia a dia, presumir-se com uma dança que possa ser democrática, quebrando a ideia de que a dança “é privilégio de alguns” (GARIBA, 2002, p. 2); e, de que é preciso uma técnica específica. Entende-se que o mais importante é ser capaz de compreender a dança como “um modo de vida, de existir” (GARAUDY, 2003, p. 7).

Essa compreensão do movimento por meio da dança pode estar vinculada ao universo pedagógico, visto que a dança, além de atividade física, na opinião de Ferrari (2016, p. 2), também é “educação”, sendo indispensável para que o sujeito entenda o que e porquê fazer o movimento, já que o movimento expressivo antes de tudo precisa ser consciente.

Desse modo, esta consciência posiciona o indivíduo como um ser no mundo e essa interação, segundo Nanni (2002, p. 7), é “indispensável para que o ser humano se torne sujeito de sua prática no desvelar a sua realidade histórica, por meio de sua corporeidade”.

Na visão de Scarpato (2016), buscar uma prática pedagógica mais coerente a partir da dança significa permitir que o indivíduo se expresse de forma criativa, sem exclusões, tornando esta linguagem transformadora e não reprodutora.

Desde os primórdios, a expressão corporal por meio da dança já fazia parte da vida dos seres humanos. Cada cultura transferiu seu conteúdo às mais diversas áreas como a Arte, a Música e a Pintura. Dentre essas, as danças absorveram a maior parte dessa transferência, em função do fato de que a dança sempre foi de grande importância nas sociedades, seja como uma forma de expressão artística, seja como objeto de culto aos deuses ou ainda como mero entretenimento (CAVASIN, 2016).

Consoante Cavasin (2016), o Renascimento cultural ocorrido nos séculos XV e XVI trouxe diversas transformações no âmbito das artes, da cultura, da política e da religião, o que fez com que a dança também sofresse profundas transformações que já vinha se arrastando no decorrer dos anos. Nessa época, a dança passou a ter caráter social, ou seja, passou a ser dançada pela nobreza em grandes espetáculos teatrais e em festas somente como entretenimento e recreação.

A partir de então, a dança social foi mudando e gradativamente se tornou acessível às classes menos privilegiadas da sociedade, que já realizavam outro tipo de dança: as danças populares. Tais mudanças de comportamento foram se vinculando às danças sociais, originando, dessa forma, uma nova tendência da música que, dançada por casais, posteriormente se chamaria

Danças de Salão. Em todas as épocas, a dança sempre permitiu que o ser humano retratasse suas aspirações à procura da felicidade, do autoconhecimento e do aprimoramento de cada gesto expressado.

Dessa forma, propõe-se o uso da dança como ferramenta de suporte ao desenvolvimento cognitivo-motor do aluno, trazendo uma perspectiva à área interdisciplinar, indicando que o corpo pode ser usado na aprendizagem, e que a mesma se concretiza por meio de diversas maneiras e estilos. A dança oferece um desenvolvimento corporal vasto, lapidando a personalidade do aluno a partir de uma consciência corporal em relação ao próprio universo e ao universo do outro.

Conforme Duncan (apud, OSSONA, 2001, p. 64):

Em minha opinião, a dança tem como propósito a expressão dos sentimentos mais nobres e mais profundos da alma humana: aqueles que nascem dos deuses em nós, Apolo, Pan, Baco, Afrodite. A dança deve implantar em nossas vidas uma harmonia que cintila e pulsa. Ver a dança somente como uma diversão agradável e frívola é depreciá-la.

Neste sentido, Pereira et al (2008, p.61), afirma que:

(...) a dança é um conteúdo primordial a ser trabalhado na escola. Ela permite que os educandos conheçam a si próprios e os demais; que explorem o mundo da emoção e da imaginação; que criem; que explorem novos sentidos, movimentos livres (...). Consta-se ainda as infinitas possibilidades de trabalho do/para o educando com sua corporeidade por meio dessa atividade.

Cunha (1999, p. 14), também salienta a relevância do processo de escolarização da dança: “Acreditamos que apenas a escola, a partir do uso de um trabalho consciente de dança, terá condições de fazer emergir e formar um sujeito com conhecimento de suas verdadeiras possibilidades corporais expressivas”.

Para Vargas (2003, p. 13), a dança na escola “(...) abrange a sensibilização e conscientização dos educandos tanto para suas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas como para as necessidades de expressar, comunicar, criar, compartilhar e interagir na sociedade.

Desse modo, incentivar a educação por meio da dança escolar não se limita apenas nas “festinhas comemorativas”; muito menos em promover a ideia de que “dançar se aprende dançando,” (MARQUES, 2006, p. 19). Na opinião de Marques (2006), o estudo e a compreensão da dança corporal e intelectual, “vão muito além do ato de dançar” (p. 18).

Assim sendo, conforme os autores acima, uma proposta de dança escolar pode ser sintetizada no sentido de se buscar uma forma de dança que se liberte do academicismo indicando que esta não se limita somente à aprendizagem de técnicas e estilos como ballet clássico, jazz, moderno etc... vai muito além da simples classificação.

Conforme Gariba (2016), uma arte não existe apenas para ser admirada à distância, mas sim para ser aprendida, compreendida, experimentada e explorada, numa tentativa de conduzir o ser humano a vivenciar o corpo em todas suas extensões, a partir da relação consigo mesmo, com os outros e o mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, o ensino da dança objetiva o processo criativo, devendo estar educador e educando sempre motivados para as aulas, é essencial que exista um planejamento detalhado e consciente dos objetivos a serem alcançados bem como o uso de estratégias pluridimensionais que determinem relações entre as demais disciplinas e que possibilitem ao educando desenvolver sua personalidade a partir de seus conhecimentos, de suas habilidades, de seus comportamentos e da própria consciência corporal acerca das individualidades e restrições.

Espera-se que este trabalho seja uma introdução simples e útil ao que a estrutura, postura e fisionomia corporal revelam a respeito das pessoas em especial as pessoas cegas.

Para aqueles que podem ver e compreender, o corpo fala claramente, revelando o caráter e a maneira de a pessoa ser no mundo. Revela traumas passados e a personalidade atual, sentimentos expressos e sentimentos ocultos, o olho treinado vê isto e muito mais.

Embora muita informação sobre o que os corpos revelam esteja disponível, não é amplamente conhecida. Ainda que alguns usam este conhecimento intensamente, ele não é amplamente utilizado.

Desta forma, a intenção neste trabalho foi, também, a de apresentar um esboço básico deste conhecimento, sem uma exposição prolongada, algo que seja útil quer para o leigo, quer para aqueles que clinicam.

Espera-se principalmente enfatizar este aspecto: o corpo revela a pessoa; ele é a pessoa, deseja-se levar este conhecimento a um público mais amplo, as formas de manifestação do movimento não são separadas do corpo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÈRGE, Y. Viver o seu corpo por uma pedagogia do movimento. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BREGOLATO, R. A. Cultura corporal da dança. São Paulo: Ícone, 2000.

CAPELLINI, V.L.M.F. A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.

FELDENKRAIS, M. Consciência pelo Movimento. São Paulo: Summus, 1987.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, V. da. Manual de observação psicomotora – significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERRARI, G. B. Por Que Dança na Escola? Disponível em: <http://www.fef.ufg.br/texto_pqdanca_na_escola.html>. Acesso: 26/10/2024.

FREINET, C. Pedagogia do bom senso. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, J. B. De corpo e alma: o discurso da motricidade. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários e prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRUG, Chystianne. Educação Motora em Portadores de Deficiência. 1ª ed. São Paulo: Plexus, 2001.

FURTADO, V. Q. Relação entre Desempenho Psicomotor e aprendizagem da Leitura e Escrita. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FUX, M. Formação em Dança Terapia. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2003.

GARAUDY, R. Dançar a vida. 7ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LAPIERRE, A. A reeducação Física. 6.ed. São Paulo: Manole, 1982.

LE BOULCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 3ª Edição, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Sumus, 2006.

MARTINS, L. de A.R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M de (Org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Ed.Mediação,2010.

MARQUES, I. A. Dançando na Escola. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATOS, Margarida. Corpo, Movimento e Socialização. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.

OLIVEIRA, Regina C. S; Newton Kara- José e Marcos W.S. Entendendo a Baixa visão: orientações aos professores. MEC; SEESP. 2000.

MIRANDA, R. O Movimento Expressivo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1989.

OSSONA, P. A Educação Pela Dança. 4ª ed. São Paulo: Summus, 2001.

PEREIRA, S. R. C. et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2008.

PRESTERA, H.; KURTZ, R. O corpo revela – um guia para a leitura corporal. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 1989.

RANGEL, N. B. C. Dança Educação, Educação Física: Proposta de Ensino da Dança ROSA, Alberto; OCHAÍTA, Esperanza. Psicologia de la Cegueira.. Alianza e o Universo da Educação Física. Jundiaí, SP: Fontoura, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico, 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SACHS, k. História Universal da Dança. Enciclopédia Barsa. São Paulo: 1967.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 53, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000100004&lng=en&nrm=iso>.Data de Acesso:26/10/2020.

SCARPATO, Martha Thiago O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física/Unicamp, Campinas, 2001.

STEINHIBER, J. Dança para acabar com a discussão. Conselho Federal de Educação Física-CONFEEF. Rio de Janeiro, n. 5, nov/dez, 2004.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2003.

VARGAS, L. A. de. A dança na Educação Física. Textura, Canoas, n.3, p.01-135, 2º Semes.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa,Persona/Martins Fontes, 1968.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira: Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. Revista Integração, Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CIDADÃ E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vivian De Souza Dias Horiguchi

Graduada em Letras - Habilitação em Português / Inglês - Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) conclusão 2004.



RESUMO

Essa pesquisa buscou discutir a importância de práticas educativas do ensino imbuídas de caráter democrático que estimulam os educandos a reconhecer e a valorizar a diversidade física, subjetiva e sociocultural dos indivíduos. Nesse sentido os estudos foram norteados pela investigação acerca das práticas pedagógicas do ensino que possibilitam a formação do sujeito conscientizando-o de seu papel social frente à necessidade de garantir seus direitos cívicos. A partir dessa perspectiva também se investigou a importância do fazer docente e das políticas públicas para a garantia de uma proposta de ensino de enfrentamento à superação de aspectos do determinismo socioeconômico que geram desigualdades e exclusão social, a fim de ressaltar novas práticas metodológicas que podem corroborar para a afirmação de uma educação inclusiva de respeito e valorização da diversidade dos cidadãos e seus contextos sociais.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Metodologia; Currículo.

ABSTRACT

This research sought to discuss the importance of educational practices imbued with a democratic character that encourage students to recognize and value the physical, subjective and sociocultural diversity of individuals. In this sense, the studies were guided by the investigation of pedagogical teaching practices that enable the formation of the subject, making them aware of their social role in the face of the need to guarantee their civic rights. From this perspective, the importance of teaching and public policies were also investigated to guarantee teaching proposal that confronts and overcomes aspects of socioeconomic determinism that generate inequalities and social exclusion, in order to highlight new methodological practices that can corroborate the

affirmation of an inclusive education that respects and values the diversity of citizens and their social contexts.

Keywords: Education; Citizenship; Methodology; Curriculum.

INTRODUÇÃO

Para a educação escolar o conceito de disciplina representa recursos conceituais, recursos metodológicos e processuais que fomentam os aspectos investigativos que fundamentam a ação de estudar. E, nesse sentido, uma prática pedagógica fragmentada em campos pode ser útil para identificar a relevância do conteúdo sobre o qual direcionar o estudo.

Nesse sentido, a disciplina pode ser entendida como aquela que se destina ao estudo das relações humanas com o planeta, analisando os aspectos de transformação da paisagem, meios de comunicação, modos de transporte e formas de trabalho que se estabelecem a partir de tal relação.

Entretanto, com o avanço dos mecanismos de tecnologia e globalização que aproximam povos geográfica e culturalmente distantes, pode-se passar a refletir sobre a importância de se inserir novos conhecimentos para o campo de discussão.

Para a construção do texto foi realizado uma metodologia de pesquisa bibliográfica, por isso, procurou-se através de visitas a bibliotecas e sites acadêmicos fazer um levantamento de obras literárias que discutissem o tema apresentado, para em seguida realizarem-se leituras e fichamentos que mais tarde compuseram a tessitura do trabalho.

1. REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO CURRICULAR

O surgimento da escola como ambiente de formação dos sujeitos perpassa por um processo histórico de amadurecimento da ideia de que os seres humanos

precisam interagir entre si e com diferentes objetos para que consigam assimilar os conhecimentos acumulados pela sociedade.

Esses processos de interação também podem ser chamados de mediação, ao se considerar que em suas relações um indivíduo sempre interfere para que o outro aprenda um novo conhecimento.

Para Saviani (2011) enfatiza que o ser humano entende que para sua sobrevivência e de seu coletivo, é necessário que se dinamize a apropriação contínua e a melhoria do conhecimento acumulado. E isso pode ocorrer por meio de diferentes formas de intervenção fundamentadas durante os processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, a formação do indivíduo é também constituída pela mediação realizada por outros indivíduos.

De acordo com o autor:

Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p.13)

Ainda de acordo com o autor, esse primeiro aspecto da identificação do conhecimento cultural que precisa ser assimilado, representa o conhecimento em sua forma clássica ou o processo de mediação entre o educador e o desenvolvimento histórico do conhecimento. Outro aspecto importante da educação seria a organização dos meios pelos quais o indivíduo gradualmente se torna consciente da humanidade produzida sócio historicamente. No entanto, Saviani (2011) também explica que a educação não se limita ao ensino, mas tem sua própria identidade, influenciada pelo fato de ser uma instituição.

Sancristàn (1998) acredita que a institucionalização da escola ocorreu em um momento em que o ritmo acelerado da construção histórica da sociedade (bem como a complexidade das estruturas dessas sociedades que estavam se tornando cada vez mais povoadas) desencadeou novos processos de socialização, tendo em vista que a socialização direta, assim como acontecia nas sociedades primitivas, tornou-se ineficaz. Era necessário criar a escola como interveniente no processo de socialização e, com o tempo, tornou-se uma necessidade social para a aquisição dos saberes sistematizados a cada nova geração.

De acordo com Saviani (2011) a partir da instituciona-

lização da escola fomentou-se a sistematização do saber por meio de um currículo, ou seja, por um conjunto de regras e atividades que fundamentariam o ensino a ser desenvolvido.

A reflexão atual sobre o currículo escolar pode envolver diferentes conceitos, nesse contexto Sancristàn (2000, p. 119) diz que a “palavra “currículo” vem do latim “scurrere” que expressa corrida, caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir”, quando pensado no aspecto didático-pedagógico, o currículo se torna escolar e traz em seu escopo as diretrizes sobre: o que ensinar; como ensinar. Estimulando reflexões sobre qual caminho o planejamento docente pode percorrer para desenvolver o ensino de diferentes disciplinas escolares.

Sancristàn (1998) acrescentou que o currículo também é determinado pela escolha da cultura social, seu sistema econômico e político, a pressão de grupos de especialistas e algumas ideologias sociais, por isso, o valor de tal escolha afeta o desenvolvimento humano dos indivíduos e suas comunidades. Logo, compreendido como um produto social, o currículo escolar também permeia o equilíbrio de poderes que compõem a sociedade. Desse modo, reproduz o conflito dessas forças na construção de uma identidade social e denuncia um projeto de educação antropológica, teologicamente aceita.

Ao discutir essas ideias, Apple (2001) aponta que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2001, p.8)

Tais abordagens demonstram que o currículo escolar é um elemento social, espacial e de poder, que atua como fundamento estruturante do ensino e da aprendizagem. Além disso, ele é um produto social capaz de agir na estrutura da mesma por meio do processo de escolarização dos sujeitos.

De acordo com Saviani (1980), o ser humano não é um ser passivo, mas alguém que reage ao seu ambiente natural e cultural, demonstrando ser capaz de aceitar, rejeitar ou modificar tal ambiente. Portanto, a formação de um cidadão socialmente consciente e participativo é o principal objetivo da instituição escolar.

Nesse contexto a contribuição da escola de Ensino Fundamental é determinada em termos de proporção-

nar aos alunos a oportunidade de desenvolver condições de desenvolvimento humano que lhes permitam conhecer e entender a realidade em que vivem, para tomar decisões sobre ações nesse ambiente. Isso implica que o aluno aprenda não apenas a observar e analisar, mas também a refletir, interpretar e avaliar cuidadosamente sua experiência de vida em seu contexto sociocultural e político-econômico.

Portanto, a educação como conteúdo diferenciado do processo educacional, também pode contribuir efetivamente para a consecução dos objetivos pedagógicos do ensino fundamental. E tal apontamento justifica a reflexão acerca da especificidade pedagógica neste nível de ensino.

A partir disso, deve-se entender que o potencial da contribuição geográfica para a educação escolar resulta de sua própria natureza como ciência que lida com elementos naturais, sociais e históricos em sua organização espacial, com vistas a uma explicação sobre as interações e relações constituídas a partir da construção da sociedade pelo ser humano.

Logo, as aulas são projetadas para oferecer reflexões sobre os eventos humanos em suas dinâmicas espaciais: onde ocorrem, como ocorrem e por que ocorrem, na especificidade do lugar e do mundo. Assim, a percepção da realidade não se limita a uma descrição local dos elementos naturais e impactos da atividade humana, mas analisa as relações entre elementos em diferentes níveis, de acordo com os objetivos do estudo (local, regional e internacional ou supranacional) e considerando diversos critérios para registrar determinantes históricos e sociais de várias organizações espaciais observadas.

A partir desse entendimento foi fundada a base para seu uso efetivo para fins educacionais. Nesse contexto a escola não se reduz a um programa meramente informativo, mas deve ter uma influência formativa no contexto do impacto global da escola no desenvolvimento intelectual, social e psicomotor do aluno durante o ensino.

Por outro lado, do ponto de vista intelectual a educação lida com a compreensão do mundo que o aluno desenvolve com base em sua experiência de espaço e lugar e em sua progressiva compreensão dos problemas de estruturação e uso do espaço de seu território.

Informações quantitativas e objetivas de interesse socioeducativo não podem superar os problemas relativos às questões socioeducativas. Embora os fatos sejam importantes (ninguém pode argumentar sem eles), eles devem ser entendidos como um meio de desenvolver uma compreensão e uma reflexão dos problemas em questão, tendo em vista análises e interpreta-

ções que orientam sobre encontrar soluções.

Nesse aspecto, de acordo com Santos (1991) o desenvolvimento das habilidades de pensamento dos alunos em relação às dimensões conceituais definidas torna relevante que se analise: o espaço em suas diversas escalas (local, regional, nacional, global); Interdependência de espaços: interações intra-espaciais (elementos naturais e sociais); e mudanças no espaço ao longo do tempo devido à dinâmica inter e intra-espacial.

Ao explicar a historicidade da disciplina no currículo da educação brasileira para o ensino fundamental, Marques (2008) explica que tal fato ocorreu em meados da década de 1940 com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, que ficou conhecida como Reforma Capanema.

De acordo com apontamentos do autor, nesse período o ensino se constituía pela leitura de enciclopédias descritivas dos conteúdos socioeducativos, cujos sempre eram apresentados de forma descontextualizada e distante da realidade. E como a disciplina não contribuía para a implantação das ideologias políticas da época, o governo optou por retirá-la da grade escolar, substituindo-a pela disciplina de Educação Moral e Cívica, nos diferentes níveis da educação básica.

A seguir, de acordo com Marques (2008) foi promulgada a Lei 5.692/71 com o objetivo de alinhar o planejamento educativo aos ideais do sistema capitalista militar, assim, pretendia-se focar em um processo educativo adequado à ideologia do “desenvolvimento com segurança” e, por isso, o currículo de ensino foi flexibilizado para que cada estado pudesse adotar seu próprio plano educativo, fundamentando-se nas características e necessidades de seu espaço e população. Ainda em 1971 a LDB foi reformada, passando a apresentar a disciplina de Estudos Sociais para complementar o currículo de modo a introduzir nas escolas de ensino primário alguns conteúdos.

Durante a década de 1980, com o processo de redemocratização do país, Marques (2008) aponta que se passou a discutir a importância do ensino dos conceitos geográficos e em 1996, com a promulgação da nova LDB, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) os professores passaram a ter uma orientação sobre a importância do ensino para o indivíduo aprender a viver em sociedade, principalmente sobre a necessidade de aprender a exercer sua cidadania, iniciava-se um processo de estruturar a formação cidadã dos indivíduos, entendendo que:

Os estudos ofertam aos educandos a perspectiva de entender, ler e agir no espaço onde vivem. Representa

também uma ferramenta única de vivenciar, apreender e experimentar o mundo através das relações sociais, econômicas e naturais de uma sociedade tão comunicativa e interativa.

De forma geral, o PCN reforçava a ideia crítica de que o ensino até então era conteudista, e, por isso, propunha uma metodologia que buscasse desenvolver competências nas crianças, utilizando estratégias contextualizadas com a realidade (como as situações-problema) de modo a utilizar o cotidiano do aluno para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Nessa mesma perspectiva, de fomentar o ensino de forma significativa, propôs reflexões sobre o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação para a compreensão do era o espaço ocupado pelo homem. Tal ocorrência provocou mudanças nas relações sociais de trabalho, bem como nas pessoais e socioculturais, acentuando as desigualdades entre diferentes grupos sociais e provocando uma nova conceituação sobre território e comunidade.

Ao considerar que esses conceitos e discussões compunham as demandas do ensino sobre a sociedade, o PCN se propôs a nortear os professores a valorizar aquilo que os alunos conhecem sobre o mundo a partir do próprio cotidiano, e para tanto introduziu novos temas ao currículo da disciplina, por isso, fenômenos como a globalização, a diminuição das distâncias atreladas ao aumento das redes comunicativas e de transporte, bem como as transformações das relações de trabalho, tornaram-se conteúdos escolares dessa disciplina.

Nesse sentido, essa mudança de abordagem implica propostas de ensino-aprendizagem que consideram a interação entre os conteúdos específicos e os de diferentes disciplinas, permitindo ao aluno, por meio da mediação realizada pelo educador, expandir sua ideia de mundo, de forma autônoma, abrangente e responsável.

Segundo o texto do PCN a proposta parte da ideia de fazer com que o aluno reconheça “na paisagem local e no lugar em que se encontram inserida as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade e seu grupo social” (BRASIL, 1998, p.130).

A partir disso, é possível construir uma reflexão contínua sobre as aulas, que devem ser contextualizadas com o ambiente escolar e a comunidade do entorno e, conseqüentemente, levar em consideração as peculiaridades de cada realidade. Nesse cenário há a possibilidade melhorar a constituição e o desenvolvimento das disciplinas envolvidas na ação educativa para alcançar resultados significativos, dado o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido também é importante pensar no uso do currículo, pois a escola mostra que seu objetivo é homogeneizar a sociedade em termos de conhecimentos e valores morais provenientes de grupos sociais com maior poder econômico e, por isso, estabelece uma educação que para fornecer à sociedade indivíduos que possam suprir sua economia. Com isso, o currículo é entendido e aplicado como uma série de assuntos que são tecnicamente repassados aos alunos.

Dentro dessa estrutura a escola torna-se um espaço para garantir desigualdades sociais e tanto o currículo quanto a forma como ela trabalha são imbuídos de ideologias que transformam todo o processo educativo, não em uma ferramenta pedagógica, mas em uma ferramenta política e econômica que corroboram para um sistema.

Tais cenários garantem a reprodução de uma identidade nos oprimidos: são eles os trabalhadores e concomitantemente maximiza a potente dominação do grupo privilegiado ao de maneira aleatória, trabalhar com conteúdos escolares sustentados por ideologias de determinismo social que repercutem os ideais do sistema capitalista. (FREIRE, 2004)

Quando discute essas questões, Freire (2004) mostra a importância de se construir uma escola democrática, ou seja, que considere importantes as diferenças culturais, políticas, econômicas e sociais do indivíduo, sem abordá-las de forma única no currículo, mas incitando a criação de outro, que incorpore suas vidas diárias, seus conhecimentos anteriores à escola e construindo uma nova ordem social que garanta uma sociedade com maior equidade e inclusão social.

À luz desses comentários, deve-se entender que o currículo deve ajudar a construir as diferentes identidades socioculturais das crianças e, seguindo tal parâmetro, Freire (2004) elaborou a proposta de uma estratégia educativa popular, na qual a educação se torna uma ação social de interação entre os sujeitos que compartilham conhecimentos. Para o autor, nessa estrutura “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunidade, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2004, p. 79).

Nessa proposta de educar e pensar sobre o currículo o sujeito é entendido como um todo, ou seja, nas estratégias ensino-aprendizagem das quais participa seu contexto histórico e cultural também é considerado parte de sua identidade. Desse ponto de vista, o ensino de conteúdos só faz sentido se for utilizado com uma função social baseada em um caráter crítico, socializante e político que garanta ao ensino a competência formativa humana e integradora.

O pensamento do currículo a partir das ideias de Freire (2004) abre a chamada metodologia ativa. Segundo Gadotti (2001) a contribuição de Paulo Freire para a introdução dessa prática na pedagogia brasileira ocorreu a partir da sua Pedagogia Problematizadora, quando ele propôs uma prática de ensino dialético na qual, educadores e alunos, compartilham o aprendizado em um contexto interativo, onde a prática é realizada para refletir a teoria, na busca por garantir uma melhoria contínua das aprendizagens assimiladas.

A sugestão de construção do currículo de Freire se baseia em analisar e refletir sobre a própria vida cotidiana e não apenas sobre ideias, tendo como intenção formar cidadãos com competência para agir politicamente no cotidiano de sua comunidade, concretizando uma ação pedagógica que também será um ato político. (GADOTTI, 2001).

Tais conceituações da teoria de Freire (2004) embasam as abordagens curriculares sobre as metodologias ativas de ensino, elaborando-as como ferramentas propícias para estimular o aprendizado dos alunos, removendo-os da posição de meros participantes para transformá-los em protagonistas desse processo.

A importância dessa construção curricular se destaca quando se confirma que é um espaço para fortalecer a relação entre poder e conhecimento, principalmente porque as práticas pedagógicas podem reproduzir as desigualdades socioculturais dos contextos em que estão inseridas, por privilegiarem os ideais das classes com maior poder econômico. (SILVA, 2015)

Nessa perspectiva, a abordagem curricular e a construção do Projeto Político da escola devem ser orientadas através do fortalecimento da diversidade dos alunos atendidos, de modo que as disciplinas proponham atividades para legitimar a valorização de suas diferenças étnicas, sociais, culturais e de gênero. Além de promover práticas e experiências que desconstruam estereótipos e padrões, para se criar um ambiente equitativo e sem falta de respeito. (SILVA, 2015)

Projeto Político Pedagógico pode ser compreendido um documento elaborado com base na legislação sobre o ensino e que também considera as especificidades do território da comunidade escolar, para definir os parâmetros de identidade, construção social e curricular de uma escola. Diante disso, é também um registro da proposta educativa de uma escola, resultante das relações de diálogo construídas pelos sujeitos que integram a comunidade escolar.

Portanto, é nesse instrumento que a escola registra e fundamenta suas concepções educativas em resposta às

necessidades de seu território. Sendo assim, este documento regulamenta e apresenta, por exemplo, os conceitos humanitários que se deseja ensinar aos alunos.

2. FORMAÇÃO CIDADÃ

Os diversos estilos de participação de concretização de uma proposta de sociabilidade, em caminhos de dinamização da sociedade e baseada na educação para a participação política. educação para a cidadania representa a possibilidade de sensibilizar e motivar as pessoas para que se transformem.

Assim também é possível dizer que a formação cidadã assume um papel cada vez mais desafiador, e demanda novos saberes que propiciem o aprendizado de processos sociais sobre as relações que o homem estabelece com o seu território.

O que temos historicamente é o uso dos recursos naturais sem nenhuma contraprestação pecuniária. De modo particularmente especial, os Estados podem fomentar benefícios fiscais e diversas ações positivas de proteção ambiental tanto na esfera pública quanto na esfera da sociedade civil. (CIZOTO; DIEGUES; PINTO, 2016, p. 174)

Quando as práticas pedagógicas são democráticas há a proposta de reformulação do pensamento e a reflexão para promover a compreensão do outro, do seu contexto e da diversidade humana, e nessa situação educadores e estudantes experimentam experiências que qualificam a importância dos direitos humanos como instrumentos de garantia do respeito.

Tal apontamento se justifica ao se considerar que um dos desafios da educação é auxiliar para a construção de uma sociedade consciente de sua cidadania, onde os indivíduos conheçam seus direitos e deveres, e como cidadãos ativos possam assumir a importante missão de abrir novos espaços de participação, abrangendo inclusive novas visões sobre a relação entre homem e natureza.

Nessa perspectiva, Morin (2008) salienta a necessidade de um trabalho dialético, que estimule a busca de novos conhecimentos por meio de interações em situações dialéticas, onde o indivíduo reflita sobre sua própria condição e como se relaciona com o meio onde vive.

A escola enquanto espaço de formação precisa trabalhar com o conceito de cidadania enquanto fato de se pertencer a uma sociedade e ter um vínculo de identidade com a mesma. A reflexão sobre os diferentes temas presentes em tal processo é importante porque garan-

te a integração de diferentes valores culturais e sociais com vistas para a formação e exercício da cidadania.

Tais preceitos apontam para o escopo, onde a “realidade se apresenta para o homem como uma forma de se reconhecer no mundo através de suas experiências”, aspectos que ampliam e reverberam a ideia de que o ambiente também determina a identidade do sujeito como membro de um grupo social, já que é ali é que se exercitam os direitos de ser e estar. (COSTA; FEITOSA; MORAES; 2012, p. 185).

Com isso é possível dizer que com o desenvolvimento de um aprendizado imbuído nas concepções socio-educativas sobre as relações entre o homem, o espaço que e ele ocupa e a natureza, o indivíduo terá acesso a valores que o façam ter um pensamento crítico sobre essas relações. No âmbito de um local esse processo permanente de reflexão terá o impacto de criar uma nova ética, o que pode significar a consolidação de um novo sistema socioeconômico cujo vise garantir a manutenção da qualidade de vida de todos os seres vivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos rever nossa necessidade de desejar o outro conforme a nossa imagem. Nesse contexto ao direcionar o estudo para uma formação cidadã também se traçam reflexões acerca do papel dos professores para o sucesso de tal processo, ressaltando a necessidade de que a ação docente não conduza a educação ao treino de habilidades ou à transferência de informações, mas que seja direcionada a facilitar a reflexão e a expressão dos alunos sobre todos os saberes que compartilham e aprendem. É importante que o fazer docente envolva processos pedagógicos que oportunizam e favorecem um ambiente dialógico e de estímulo a diferentes aprendizagens.

Logo as concepções e abordagens dos Direitos Humanos, do bem estar social, do empreendedorismo social sustentável e do sistema socioeconômico vigente precisam estar presentes na educação e serem incentivados por políticas públicas, além de permearem a reconstrução do currículo escolar e do PPP (Projeto Político Pedagógico) como meio de assegurar os direitos historicamente construídos dentre eles o da Educação.

O poder das políticas públicas poderá contribuir para criar espaços, assegurarem direitos e deveres, promoverem projetos mais eficientes. Envolver dá trabalho, leva à responsabilidade e compromisso, é caminhar a passos curtos.

Considerando-se esses aspectos é imprescindível

que as políticas públicas destinadas à educação do país estimulem ainda mais a inserção social daqueles indivíduos que estão à margem da sociedade, consolidando a relação educação e cidadania em consonância com os princípios da democracia, justiça, alteridade e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F. (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC/SEF, 1998.

CIZOTO, Sonelise Auxiliadora; DIÉGUES, Carla Regina Mota Afonso; PINTO, Rosângela de Oliveira. Homem, cultura e sociedade. Londrina: Editora e distribuidora educacional S.A., 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8º ed. São Paulo: Ática, 2001.

GADOTTI, M. Educação e Poder: teorias e práticas docentes. 10ª Ed. Santa Catarina: Cortez, 1979.

GENTILI, Pablo. Qual Educação para qual Cidadania? Reflexões sobre a formação de um Sujeito democrático. Porto Alegre. 2000.

MARQUES, Luiz. Capitalismo e colapso ambiental. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_tubdrmrqts. Acesso 25 de outubro. de 2024.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

MORIN, Edgar. A Inteligência da Complexidade. Edgar Morin & Jean-Louis Le Moigne. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: O lugar e o cotidiano. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações. 11º ed. Campinas: Ed. Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980, p.40.

SILVA, Tomas Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana da Silva

Graduação em pedagogia pela universidade Guarulhos (2012), Especialista em Educação Inclusiva, pela Faculdade Educamais - UNIMAIS, 2024, professora de educação infantil e fundamental I, no CEU EMEF Professora Conceição Aparecida de Jesus.



RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a importância do ensino na Educação Infantil por meio de estudos sobre a contribuição desta área de conhecimento para a construção cultural e social da humanidade, por isso, buscou-se entender como se manteve presente na história da humanidade, ganhando novas concepções e maiores significados conforme a evolução da sociedade e suas formas de comunicação. Dentro do texto também se analisou como o caráter estético e subjetivo das variadas manifestações artísticas onde influenciam na formação da identidade dos grupos sociais e dos indivíduos. A partir disso, se fundamentou a discussão acerca da necessidade do ensino de arte estar presente no cotidiano das salas de aula para garantir uma formação integral das crianças. Considerando-se tais apontamentos, buscou-se nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil a compreensão dos papéis da escola quanto a educar e cuidar das crianças, dando destaque à relevância das atividades lúdicas de artes que estimulem a criatividade das crianças. Diante disso, se constitui uma abordagem que analisa o papel do arte-educador que como docente deve ter uma formação que de fato lhe prepare para mediar as relações dos educandos com os saberes a serem desenvolvidos.

Palavras - chave: Formação Integral; Linguagens; Arte.

ABSTRACT

This article describes the daily practice of education professionals who are familiar with the presence of the pedagogical coordinator and recognize, to a greater or lesser extent, their importance. Even so, few studies

have addressed topics related to their role, especially in early childhood education. This study aims to investigate the identity and main characteristics of the role of pedagogical coordinator in early childhood education, as well as the influence that the professional exerts in this segment. To achieve this objective, an exploratory study was conducted using bibliographical research as a method. The Google Scholar, Scielo and Library of Theses and Dissertations databases were searched and the terms “early childhood education” and “pedagogical coordination” were used in their search fields. The results point to difficulties in the training of pedagogical coordinators, as well as the lack of a clear definition of their duties in schools.

Keywords: Comprehensive Training; Languages; Art.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo dessa pesquisa é estimular reflexões acerca da importância de se utilizar uma metodologia lúdica que envolva diferentes linguagens artísticas para oportunizar e melhorar o amadurecimento emocional, social e cognitivo das crianças dentro do ambiente escolar, traçando com isso ideias que possam favorecer o uso constante dessa metodologia em uma sala de aula.

A partir dessas reflexões, iniciou-se um trabalho de pesquisa com o levantamento bibliográfico acerca de como se estrutura a Educação Infantil em nosso país, abordando quais são suas diretrizes e fundamentos que justificam e fundamentam o ensino de Artes na Educação Infantil, especificamente na etapa pré-escola.

Esse trabalho busca destacar a importância de uma prática metodológica focada em desenvolver um trabalho de Artes, onde cotidianamente as crianças sejam estimuladas a utilizar diferentes materiais para produzir

trabalhos artísticos, valorizando situações lúdicas como importante disparador do desenvolvimento integral das crianças que cursam a etapa Pré-escola da Educação Infantil.

Com esse levantamento ficou evidente que na pré-escola as crianças precisam ser cuidadas e educadas em um contexto que estimule sua formação integral e, nesse contexto, cabe a reflexão sobre como a Arte, suas linguagens e recursos, podem ser determinantes nesse processo.

O estudo sobre a importância do ensino de artes durante a Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos educandos, para tanto, também foi necessário pesquisar sobre o ensino de artes, verificando quais funções essas disciplinas pode desempenhar a fim de garantir tanto o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos quanto à construção de sua identidade social. Neste processo, investigou-se a necessidade e a importância do ensino de Artes para evidenciar aspectos relacionados à formação do arte-educador e de sua prática pedagógica, as quais garantiriam as diferentes linguagens artísticas e suas funções dentro do currículo escolar.

1. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

À primeira fase da Educação Básica Nacional dá-se o nome de Educação Infantil, e nesse período atendem-se as crianças entre 0 e 5 anos de idade tendo por objetivo a formação integral das mesmas, isto é, a promoção de práticas educativas que garantam o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e físico de todas.

O direito a essa primeira etapa de nossa educação está garantido no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), e a há documentos como o Referencial Curricular para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que norteiam a realização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas de Educação Infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a proposta pedagógica das escolas entre outros princípios deve basear-se:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (BRASIL, 2010, p. 19).

A Educação Infantil no Brasil é dividida em duas etapas, sendo a primeira fase a creche (que atende crian-

ças entre 0 e 3 anos de idade) e a segunda a pré-escola (que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade).

Essas crianças são muito pequenas ou pequenas e estão naquilo que se denomina como primeira infância, período essencial de desenvolvimento do ser humano, pois envolve a maturação e aquisição de habilidades que serão preponderantes para a vida adulta de todos os sujeitos.

No decorrer desse período as crianças devem ser atendidas por educadores com formação pedagógica que realizem práticas que favoreçam a construção de hipóteses e saberes sobre o mundo, ampliando o amadurecimento das crianças quanto à capacidade de aprender, de respeitar o corpo, o seu e o do outro, e de relacionar-se em seus ambientes sociais.

Diante disso, vê-se que a educação infantil envolve dois processos importantes: o cuidar e o educar, que devem ser realizados de forma conjunta entre os educadores e demais profissionais envolvidos na comunidade escolar (gestores, auxiliares, cozinheiros, faxineiros), garantindo uma integração dessas ações, tendo em vista que ao realizar qualquer atividade (de alimentação, de troca ou lúdica) se está concomitantemente cuidando e educando a criança.

Ainda que o cuidar exija em algumas situações habilidades e instrumentos externos à prática pedagógica em si, é essencial compreendê-lo como parte fundamental da educação, uma vez que para cuidar de uma criança mobilizam-se diferentes áreas de conhecimento e profissionais.

Logo, é extremamente importante que as escolas de Educação Infantil realizem de forma integrada esses processos de educar e cuidar, preocupando-se em não distingui-los e nem hierarquizar os profissionais responsáveis por essas ações.

Com relação a esses apontamentos o Referencial Curricular para a Educação Infantil diz:

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]; Para se atingir os objetivos dos Cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças; Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir

no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca”. (BRASIL, 1998, vol. I, p. 23-7).

Assim, na educação infantil as crianças devem ser estimuladas a se desenvolverem através de práticas que envolvam o cuidado, o brincar e as

aprendizagens e que integram seus contextos sociais e culturais, além de fornecer à proximidade com elementos de diferentes linguagens, de modo a potencializar a maturação das crianças quanto às habilidades cognitivas, sociais, físicas e emocionais, garantindo-lhes uma formação integradora que preze pela construção da autonomia, mas também por um amadurecimento saudável.

O Referencial também diz que:

“A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação”. (BRASIL, 1998, p. 23).

E sobre a importância do Brincar o Referencial acrescenta:

“No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca”. (BRASIL, 1998, p.27)

Nesse contexto, o educador é um mediador que auxilia e estimula a criança a explorar o mundo a sua volta, construindo hipóteses sobre ele. E, nesse sentido, deverá buscar práticas lúdicas, de brincadeira e movimento, que explorem a socialização das crianças, enquanto propiciam a elas uma formação integradora.

Ao abordar sobre o papel do educador durante a Educação Infantil, o Referencial Curricular traz os seguintes apontamentos:

“O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos

essenciais até conhecimento específico provenientes das diversas áreas do conhecimento”. (BRASIL, 1998, p. 39).

Na educação infantil, na última fase (quando as crianças estão entre três e cinco anos) as crianças estão no período de desenvolvimento da linguagem verbal, e por isso, já abandonaram os balbucios e se apoiam na imitação e reprodução daquilo que ouvem para ampliar um limitado vocabulário, buscando sempre novas palavras.

1.1. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse momento, o desenvolvimento da linguagem é o resultado das influências que a criança recebe em seu ambiente social, que nessa perspectiva também se destaca por contribuir para que a criança interaja e faça descobertas sobre o mundo.

Fazendo estudos e análises das teorias de Vygotsky, Oliveira (1997) disserta sobre a importância da aquisição da linguagem para a inserção da criança ao seu próprio meio social, colocando que ao assimilar uma palavra, ela constrói imagens mentais que ressignificam a realidade à medida que possibilitam a criação de signos que expandem os processos mentais e estimulam a imaginação, necessários para as atividades com objetos não concretos, as quais posteriormente se tornam referências em diversas situações de comunicação e interação social. Assim, tais signos podem ser entendidos como mediadores das relações da criança com o mundo.

Com base nessas reflexões, Oliveira (1997) explica a linguagem como o início do desenvolvimento e do aprendizado infantil, já que por meio dela, mesmo bem pequenas, as crianças são apresentadas à cultura e a história da sociedade, e durante esse processo desenvolvem a atenção e a memorização, enquanto tornam-se capazes de organizar o pensamento e definir interesses.

Continuando a discutir sobre como a linguagem favorece a construção desses importantes processos mentais, Oliveira diz:

“A própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo – Isto é, fazer relações, planejar, comparar, lembrar, etc. – supõe um processo de representação mental. Temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real”. (OLIVEIRA, 1997, P. 35).

Ainda nessa perspectiva, o autor constrói reflexões acerca das interações socioambientais que ampliam os parâmetros de desenvolvimento dos sujeitos, situando que nas atividades de interação e troca se potencializam as capacidades de aprender e assimilar, necessárias para que se possam compreender as diversas ciências que existem ao nosso redor, assim,

“O desenvolvimento da espécie humana e o do indivíduo dessa espécie estão, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados”. (OLIVEIRA, 1997, p. 79).

Diante disso, podem-se elaborar reflexões quanto à importância da Arte como uma ferramenta que estimula e promove tais processos de interação e troca entre os sujeitos, principalmente quando analisado o universo imaginário apresentado na Educação infantil.

2. A IMPORTÂNCIA HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL DA ARTE.

Historicamente, o termo Arte designa o saber fazer, a habilidade de criar algo ou alguma coisa, assim, ser artista significava ser um criador e logo um indivíduo de grande importância social que criava, por exemplo, as ferramentas das quais o homem necessitava para garantir sua sobrevivência. Hoje, podemos perceber que ambos os termos, na maior parte das vezes, são esvaziados quanto a esses sentidos e passam a ser empregados apenas a situações que levam a crer que a arte é algo a ser contemplado, é uma forma de decoração, seja do papel, do objeto, do espaço e da imagem em si.

A partir disso, pode-se dizer que o conceito de arte e a forma de se fazer arte são mutáveis, e, por isso, constituem-se no espaço e momento histórico em que são vividos, assim, a arte se torna um objeto e uma forma de expressão que retrata a sociedade a qual pertence, tornando-se também um registro histórico, social e cultural dessa dentro de um recorte de tempo e espaço.

O olhar sobre a história da humanidade permite perceber que a cultura enquanto se constituía como uma somatória de valores, saberes e tradições também consolidava a construção da identidade de determinados grupos sociais e das sociedades como um todo e, dentro deste contexto a arte se tornou um veículo de propagação de toda forma cultural produzida pelos indivíduos, auxiliando-os também nessa construção de identidade ao possibilitar tanto que expressassem seus sentimentos quanto que se retratassem, registrando

para a eternidade suas características físicas, sociais e culturais.

É nesse sentido que a arte pode ser entendida como um importante agente histórico, que ao longo de milhares de anos tem sido utilizada tanto para consolidar as identidades culturais das sociedades humanas quanto para registrá-las e divulgá-las para as gerações futuras. Assim, através da arte é possível conhecer como se davam as relações e construções sociais do passado e analisar como estas refletem nas sociedades atuais.

Assim, de acordo com Koellreutter (1997):

“Um novo tipo de sociedade condiciona um novo tipo de arte. Porque a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade; porque uma nova sociedade é governada por um novo esquema de condições econômicas; e porque mudanças na organização social e, portanto, mudanças nas necessidades objetivas dessa sociedade, resultam em uma função diferente de arte”. (KOELLREUTTER, 1997).

Dentro dessas perspectivas, de que a arte nunca permanece inteiramente a mesma, mas se modifica à medida que também mudam as sociedades, é plausível afirmar-se que se na pré-história ela era utilizada como ciência da criação de ferramentas, mais adiante também serviu para recontar histórias, resgatar um acontecimento importante, e ainda despertar o sentimento religioso ou cívico.

Na verdade, a ideia, mais divulgada hoje, de utilizar a arte para despertar um sentimento estético é relativamente nova, pois somente ao final do século XX é que o conceito de arte passou realmente a ser desvinculado dos interesses “não artísticos”, aguçando discussões acerca do pensamento da “arte pela arte”, da ideia de um objeto ser contemplado por sua estética ou valores intrínsecos.

Assim, verifica-se que a Arte não se esgotou ou evoluiu ao longo do tempo, mas passou por processos de transformação que reinventaram o processo criativo dos artistas e o resultado do mesmo, ou seja, suas obras.

Todos os processos de transformação consolidaram a ideia de que a arte também é uma forma de o homem marcar sua existência, registrando sua interpretação do mundo, assim, de acordo com Aranha e Martins (1992) “a arte não existe para mostrar a realidade como ela é, mas como pode ser”. Esse “pode ser” permite diferentes formas de representação, ampliando a possibilidade de criação artística, por isso, dizemos que existem diferentes tipos de artes e com diferentes funções.

2.1. O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisar os sentidos e a funções da arte nos traz também conhecimentos acerca do processo de produção artística, o que envolve os produtores, os artistas e autores, além das obras e produções artísticas e, portanto, das formas de comunicação e difusão desses, bem como as relações do público e dos apreciadores com os mesmos. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57).

Como também já foi discutido, à disciplina de Arte é atribuída à tarefa de oportunizar aos educandos a vivência e a interação com elementos artísticos, estimulando-os a assimilar aspectos criativos, técnicos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões. E, para tanto, é necessária uma prática pedagógica organizada e significativa que proponha atividades de artes que se relacionam com as experiências sociais das realidades dos alunos, por isso, é preponderante que o educador tenha clareza dos objetivos de ensinar artes.

Ao favorecer a formação da identidade do sujeito e sua identificação com a sociedade, o ensino de arte também contribui para a aquisição de conhecimentos culturais essenciais para a construção da consciência de cidadania por parte do aluno, o que pode ser definido como um de seus objetivos. (FERRAZ; FUSARI, 2009)

Outro importante aspecto do ensino de artes é o seu caráter reflexivo que se concretiza quando promove relações entre sentimentos, trabalha o desenvolvimento psicomotor e cognitivo e ainda implementa projetos de criação, fazendo com que os educandos se engajem emocionalmente neles, de forma que são obrigados a entrarem em contato com suas próprias emoções, e, assim, ao apreciar ou interpretar as linguagens artísticas, também constroem suas próprias ideias e imagens, que os auxiliam a compreender o mundo. (FERRAZ; FUSARI, 2009)

Diante disso, pode-se colocar que também são objetivos dessa disciplina favorecer o desenvolvimento do ser humano, ampliando suas capacidades de julgar e agir, bem como de ter responsabilidade, consciência e tolerância.

Considerando, a complexidade dos problemas que os educadores encontram em sala de aula, principalmente quanto a manter a concentração dos alunos com relação às atividades propostas, o ensino de arte pode ser essencial para a realização de um trabalho que organize grupos ou equipes onde os alunos tenham maior autonomia para trabalhar e possam fazê-lo em conjunto, aprendendo a dialogar e ser responsável, ao assumir

pra si parte das tarefas. A metodologia do trabalho na área de artes também permite a produção de atividades individuais onde os alunos expressem seus sentimentos e aprendam a respeitar os dos outros, o que é muito importante no ambiente escolar e precisa ser estendido para a vida. (FERRAZ; FUSARI, 2009)

O ensino de arte é concomitantemente teórico e prático, logo, ele se caracteriza por não exigir um grande consumo de conteúdos escolares descartáveis, ao contrário, a disciplina de arte se constitui por estimular um trabalho prático, onde o educando é levado a utilizar todos os seus sentidos, promovendo a construção de conhecimentos em rede e não de forma linear como muitas vezes o ensino de outras áreas propõe. Além disso, ao propor um aprendizado sensorial e discursivo, a arte também desenvolve a inteligência emocional, o que tende superar a dicotomia romântica entre razão e sentimento.

Ao oferecer um espaço de experiência e contato com diferentes linguagens e materiais artísticos, onde cada aluno pode explorar sua criatividade para explorar técnicas ou trabalhar livremente, o ensino de arte promove uma formação para a vida, pois estimula os alunos a buscar soluções e a exercitar sua criticidade a fim de ampliar sua leitura de mundo.

Cabe dizer que tais aspectos formativos deveriam ser constantes em todo ambiente escolar, orientando o trabalho pedagógico em todas as áreas de conhecimento para que as práticas em artes não sejam âmbitos isolados e, por isso, com menor espaço, o que significa dar menos espaço para uma metodologia voltada a um aprendizado significativo que integra os interesses dos alunos às questões sociais por meio de experiências sensoriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos nas crianças da Educação Infantil, verificamos que o desenvolvimento cognitivo delas nessa etapa da escolarização se dá paralelamente ao desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, o que ocorre de forma mais natural quando a criança está inserida em um contexto de troca e interação com outras crianças.

Na verdade, a pesquisa tornou evidente a compreensão de que ao interagir com pessoas e objetos diferentes em situações lúdicas a criança recebe estímulos para desenvolver-se integralmente, ou seja, através das interações com outras crianças e objetos envolvidos nas atividades lúdicas a criança desenvolve-se so-

cial, emocional, físico e cognitivamente.

Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo será bastante favorecido e as crianças conseguirão assimilar diferentes conteúdos (escolares ou não) com maior facilidade quando experienciarem atividades com materiais e linguagens diferentes.

Ao longo da pesquisa ficou destacado que não é coerente tratar a metodologia lúdica como um elemento estranho ao processo de escolarização das crianças, uma vez que essa representa uma importante ferramenta para a garantia do sucesso do desenvolvimento delas.

Nessa perspectiva, também é possível delinear as funções que a arte pode exercer entre os grupos sociais, onde se destacam não somente o caráter estético e de despertar de sentimentos, mas também o formativo à medida que por meio de atividades de cunho artístico desenvolve-se o cognitivo dos sujeitos, além da criticidade, da autonomia e da própria identidade.

O educador que atua na Educação Infantil deve realizar um planejamento que garanta o uso de atividades que de forma lúdica estimulem a criatividade das crianças, preocupando-se ainda em organizar o tempo e o espaço de forma a garantir às crianças diferentes experiências que enriqueçam a concretização do aprendizado delas.

Quando se analisa essas ideias com maior ênfase compreende-se a arte como um agente integrador de cultura, isso porque por meio dela pessoas diferentes socializam singularidades de sua própria cultura, enquanto tem acesso à cultura do outro, um processo que se pode chamar de hibridismo cultural, um fenômeno natural da sociedade globalizante atual.

O mais importante é explorar a criatividade das crianças e não tornar a aulas de artes como momentos maçantes de cópia ou pintura de desenhos padronizados. Considerando tais reflexões, observa-se também que a abordagem da Arte na Educação Infantil se dará por meio de variadas experiências com diferentes materiais e em situações que explorem o universo infantil e oportunizem situações onde as crianças explorem o próprio imaginário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia: O que é a Arte?* São Paulo: Moderna, 1992.

AZEVEDO, F. A. G. de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009. Pg. 335-346.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/INEP, Volumes I, II, III, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental - Arte /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T, FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. 2ª ed.– São Paulo: Cortez, 2009.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *O Ensino da Música Num Mundo Modificado*. Disponível em: <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html> 1997. Acesso em 16/11/2024.

LEITE, Maria Isabel. *Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas*. Inc.: KRAMER, Sonia e Leite, Maria Isabel (org.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio Histórico*. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nilzilene Adelaide De Oliveira

Pedagogia -Universidade Nove de Julho em 2019, Professora da Educação Infantil e Fundamental 1 na EMEI Prof Maria Aparecida Lara Coiado.



RESUMO

Baseando-se na importância do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, este artigo utiliza como ferramenta pedagógica a música e tem um problema de como distinguir os aspectos mais compatíveis que o ensino conjugado com a música pode proporcionar às crianças, compreender formas de interação com a música e os demais eixos de trabalho, a música auxilia em diversas atividades pedagógicas. Este trabalho fundamenta-se em uma revisão teórica dos conceitos da Música na Educação Infantil. A finalidade da pesquisa foi analisar as contribuições que o ensino de música pode propiciar no desenvolvimento das crianças e a forma como é utilizada pelos educadores que atuam nesta faixa etária e tem como propósitos: verificar a importância do aprendizado de música na socialização e aprendizagem, compreender a dinâmica do ensino de música nas escolas, entender as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho nesta fase da escolarização e analisar as contribuições que o ensino de música pode propiciar no desenvolvimento das crianças na educação infantil. A metodologia de pesquisa utilizada neste artigo foi bibliográfica, com pesquisas realizadas através de artigos acadêmicos, livros, periódicos e revistas. Este estudo revela a experiência com a música na educação infantil e representa como a mesma pode auxiliar no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Educação.

ABSTRACT

Based on the importance of child development in Early Childhood Education, this article uses music as a pedagogical tool and has a problem of how to distinguish the most compatible aspects that teaching combined with music can provide to children, understand forms of interaction with music and other axes of work, music helps in several pedagogical activities. This work

is based on a theoretical review of the concepts of Music in Early Childhood Education. The purpose of the research was to analyze the contributions that music teaching can provide in the development of children and the way it is used by educators who work with this age group and has the following purposes: to verify the importance of learning music in socialization and learning, understand the dynamics of music teaching in schools, understand the forms of interaction of music with other axes of work in this phase of schooling and analyze the contributions that music teaching can provide in the development of children in early childhood education. The research methodology used in this article was bibliographic, with research carried out through academic articles, books, periodicals and magazines. This study reveals the experience with music in early childhood education and represents how it can help in child development.

Keywords: Music; Early Childhood Education; Education.

INTRODUÇÃO

Observando a diversidade na prática docente no ensino da Educação Infantil e cada vez mais nos deparamos com situações em que a Música se faz presente e necessária. Desta forma, com o objetivo de demonstrar como a Música pode facilitar o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, o presente trabalho pretende relatar, através da bibliografia consultada, como a ludicidade presente na Música pode viabilizar a interação das crianças e qual é o papel da Música em relação à esta interação, inerente à rotina nas escolas de Educação Infantil. Assim, esta pesquisa tem como objetivo verificar se a Música pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil no sentido de proporcionar a interação entre as crianças integrantes de um mesmo grupo, além de auxiliá-las em sua comunicação, expressividade e facilitar que possam demonstrar

seus sentimentos, emoções, anseios e preocupações, permitindo que possam comunicar-se entre si e com a professora com desenvoltura e naturalidade, utilizando-se da Música como um meio para tal. Os objetivos específicos desse estudo foram: Tentar entender os fatores favoráveis do ensino de música para crianças na faixa de idade que abrange a Educação Infantil; Verificar a forma como a música pode contribuir para a aprendizagem das demais atividades pedagógicas ministradas na Educação Infantil; Analisar como a música pode contribuir para o desenvolvimento das crianças que compõem a faixa etária pertencente à Educação Infantil. O texto deste trabalho foi organizado de forma a mostrar a perspectiva de utilizar a música como ferramenta pedagógica importante para o desenvolvimento educacional e pessoal das crianças que estão começando a trilhar a estrada do conhecimento. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi montado um sumário eu abrange os seguintes tópicos:

O que é música, subdividido em três subseções (Origem da música, Breve relato da introdução da música no Brasil e as muitas músicas da música); A música no contexto escolar direcionado à Educação Infantil e o significado da música para a Educação Infantil; A música sendo utilizada como suporte para o desenvolvimento infantil; A música com a criança.

A presente pesquisa é indicada aos professores de Educação Infantil, cujo papel, de acordo com o currículo para a Educação Infantil (segundo o Referencial Curricular Nacional, documento do Ministério da Educação e do Desporto, de 1998, em consonância com a LDB 9394/96) é o de garantir o ensino da Música para as crianças desta faixa etária (4 aos 6 anos de idade); além de que ela pode contribuir para a utilização desta riquíssima linguagem artística de forma prazerosa e que beneficie a socialização e a interação das crianças neste período escolar, assim como podemos observar em toda a pesquisa teórica e bibliografia consultada no presente estudo.

1. O QUE É MÚSICA

De acordo com Brito (2003, p.26) as definições de música expressam diferentes concepções. Ainda hoje, consultando o Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontra-se no verbete música a seguinte definição: Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido; e também: Qualquer conjunto de sons (seguido por parênteses onde se lê: deprec.: musiqueta).

O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que

confere valor àquilo que agrada ao ouvido. Quando define música como qualquer conjunto de sons, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição.

Música é linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no continuum espaço-tempo. Falar sobre os parâmetros do som não é, obviamente, falar sobre música. As características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios. Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que esses relacionamentos estejam muito presentes na produção musical com o qual nos relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio. Como? De muitas maneiras.

A Arte, como dizem os antigos é a revelação do belo. Conforme os meios de expressão, pode-se dividir arte em: ARTES VISUAIS (ou Artes Plásticas) cuja percepção é visual, imediata e completa, por exemplo, arquitetura, escultura, pintura, etc. A obra, uma vez terminada, não precisa mais de intermediário para ser percebida. ARTES SONORAS cuja percepção é auditiva e sequencial, por exemplo, música. A matéria prima é o som. Os sons existem enquanto os intérpretes cantam, tocam ou declamam. ARTES COMBINADAS por exemplo, teatro, ópera, balé, cinema, etc. (MED, 1996, p. 9).

A Música, arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo vem sendo cultivada desde as mais remotas eras. Os chineses, três mil anos antes de Cristo, já desenvolviam teorias musicais complexas como, por exemplo, o círculo das quintas. Para os gregos e romanos, a musa Euterpe tinha a atribuição especial de proteger a música. Para os católicos, a padroeira dos músicos é Santa Cecília, uma musicista cristã sacrificada no ano de 232 d.C.

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afir-

mação ou para a restauração da ordem mental no homem (GAINZA, 1988, p. 36).

Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras (a expressão paisagem sonora foi criada pelo compositor e educador canadense Murray Schafer para referir-se a todos os sons, de qualquer procedência, que fazem parte do ambiente sonoro de determinado lugar): a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença, seu ser e estar, integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta.

Entendemos o silêncio pela ausência de som, mas, na verdade, são os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque tem um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração se torna em som para os nossos ouvidos! (BRITO, 2003, P. 17).

Com relação a esse aspecto, é importante lembrar que também a nossa escuta guia-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons de nosso entorno, sejam eles musicais ou não. Isso explica, por exemplo, a nossa dificuldade de perceber e reproduzir os microtons presentes na música indiana. Os monges tibetanos, por sua vez, cantam sons extremamente graves que eles acreditam que promovem a sintonia com o som cósmico, ainda mais grave, que eles afirmam escutar (BRITO, 2003, p. 17).

2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Observando a diversidade na prática docente no ensino da Educação Infantil, percebe-se o quanto o lúdico se faz necessário no processo ensino-aprendizagem de crianças da faixa etária dos 4 e 5 anos, como elemento facilitador e estimulante, visto que o mesmo é intrínseco das crianças e, por meio dele, o desenvolvimento e a aprendizagem na infância podem ocorrer de forma natural e prazerosa, sendo portanto, um processo significativo para a criança, que está inserida em uma sociedade em constante mudança e por isso, necessita estar bem preparada para se tornar uma cidadã crítica, ativa, participativa e que seja capaz de lidar e resolver as mais diversas situações problemas que possam surgir em seu cotidiano.

A educação, como um processo global, progressivo e permanente, necessita de diversas formas de estu-

dos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originários dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado.

Dessa forma, a música pode contribuir, tornando o ambiente escolar mais agradável e alegre, ajudando na socialização das crianças com seu grupo escolar, principalmente na Educação Infantil, em que algumas crianças têm dificuldade de relacionamento ou demonstram certa timidez e inibição e, através da música podem ser estimuladas a participar de diferentes atividades e brincadeiras, contribuindo assim para sua adaptação ao meio escolar e ao seu relacionamento com os colegas.

Neste sentido podem-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como exemplo: práticas ligadas à música e a dança, pois a música torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno.

A pessoa que passa por uma iniciação musical é mais centrada, atenta e tem raciocínio mais rápido. O processo também auxilia no equilíbrio emocional. O convívio com ritmos e sons pode favorecer ainda o aprendizado de línguas estrangeiras, que exigem rápida adaptação do ouvido a impactos sonoros diferentes. A música pode melhorar a autoestima da criança, ela fica feliz em contato com a música, principalmente quando a criança que se interessa por tocar um determinado instrumento consegue tirar o seu próprio som.

É preciso que os profissionais da Educação Infantil procurem fazer um estudo abrangente sobre as necessidades de sua turma e levar em conta a sociedade na qual está inserida para que assim possam repensar sua prática pedagógica e se enxergarem como pessoas capazes de construir conhecimento em conjunto, de forma significativa para ambos e que considere seus gostos, preferências e habilidades, sentindo-se cidadãos ativos e construtores da história de seu povo e da cultura na qual está inserida, afinal a música é um bem cultural e seu acesso, conhecimento e uso não deve ser privilégio de poucos.

A música pode aumentar o interesse do aluno pela aprendizagem, facilitar a assimilação, descontração, desenvolver ritmos, tornar a aprendizagem significativa, melhorar a interação e a confiança do indivíduo em si mesmo, estimular o desenvolvimento corporal e ampliar as experiências sensoriais, afetivas e intelectuais.

Ela é um poderoso recurso por meio do qual pode se criar situações onde os alunos tornam-se sensíveis, adaptados, produtivos e felizes. Através da música o educa-

dor tem uma forma privilegiada de alcançar seus objetivos, podendo explorar e desenvolver características no aluno. O trabalho pedagógico que se utiliza da música, buscando novas formas de ensinar propicia à criança a afirmação de sua identidade, domínio, controle, desenvolvimento da parte afetiva, cognitiva, motora e social, além de acuidade visual e auditiva, bem como memória e atenção, criatividade e capacidade de comunicação.

O ensino da música deve ser considerado na educação escolar da mesma forma que outras áreas do conhecimento, como a Matemática, a Língua Portuguesa, a História, etc., a escola é uma instituição na qual pode desenvolver a musicalização, sendo instituído e adquirido.

Faz-se necessário também que a música não seja utilizada pelos educadores como fonte de recreação aos alunos, pois estarão banalizando um riquíssimo recurso cultural e social.

A Música deve ser utilizada para ampliar a linguagem oral e corporal das crianças, de forma socializadora e não discriminadora. É preciso que o professor desenvolva a música em vários momentos do dia, porém não de forma rotineira e automática. Devemos dar à criança oportunidade de viver a música, apreciando, cantando e criando som.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) vem dar essa garantia na medida em que torna o conhecimento artístico obrigatório no currículo do Ensino Fundamental. Isso requer um maior interesse por parte da escola e dos professores pelo ensino da música na escola.

Já na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional, documento do Ministério da Educação e do Desporto, de 1998, em consonância com a LDB 9394/96, concebido como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, propõe que:

O trabalho com Música fundamenta-se em estudos de pesquisadores e estudiosos que vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de ser, perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo[...], de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (RCNEI, 1998 p. 48)

A música está presente em diversas atividades da vida humana, e, em relação à Educação Infantil podemos senti-la em vários momentos como hora do lanche, nas comemorações escolares como danças, nas recreações e festividades em geral, porém não apenas na escola a música faz parte da vida dos pequeninos.

No âmbito familiar também está presente através, principalmente, da televisão, nos programas infantis que são assistidos na companhia de pais, irmãos, avós e outros membros da família.

A música faz parte da vida das crianças em várias situações diferentes desde o ventre da mãe, pode-se assim falar, pois muitas delas cantam para seus filhos desde o momento da gestação. É uma forma de estarem mais ainda conectadas aos seus bebês e em relação a isso o RCNEI explica que:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (RCNEI, 1998, p.51).

O professor, ao introduzir o ensino da música em suas aulas, deve estar consciente que já existe um conhecimento anterior e individual de cada criança daquele ambiente escolar, e ao ter essa consciência, o professor deve buscar, de forma atrativa, incentivar cada criança a mostrar o que já sabe sobre música, ou por meio de joguinhos, ou até mesmo através de perguntas como: o que é a música para você, ou eu começo a frase e você acaba: gosto de música porque... e assim por diante.

Desta forma, o professor saberá exatamente como direcionar suas aulas e incentivar mais e mais cada criança pelo aprendizado da música. O envolvimento do ser humano com a música deve acontecer desde a mais tenra idade.

A música não está, de forma mais concisa, inclusa nos projetos pedagógicos de muitas escolas. Na realidade, surge, em alguns momentos, como uma disciplina ou ferramenta, porém ligada às artes. Sabe-se que pouca, ou por que não falar, nenhuma formação específica existe nos professores que ministram essas aulas e que, a música, muitas vezes, é apenas reproduzida de forma, pode-se falar, mecânica na hora do lanche (meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer...), canções específicas sobre datas comemorativas, como o Dia das Mães, por exemplo, etc.

Não estamos aqui desvalorizando ou tirando o mérito

dessa forma de inserir a música na Educação Infantil, mas cremos que há necessidade de haver um contexto mais claro e um foco mais direto para a atividade musical na Educação Infantil. Em relação a isso, Souza (2000) explica:

Ao incluir objetivos, justificativas, experiências e condições de ensino aprendizagem resultantes de uma reflexão profunda, num diálogo permanente com a realidade sociocultural, os relatos apontam elementos importantes relacionados às práticas pedagógicas de sala de aula, como, por exemplo, a sua transformação numa ação pedagógica significativa (SOUZA, 2000, p. 164).

O que precisa ser explicado às crianças é porque, por exemplo, na hora do lanche canta-se sempre a mesma música. Ensinar música é ensinar a ter uma percepção aguçada sobre o mundo ao redor. A música que aqui está sendo mencionada (meu lanchinho) pode ser trabalhada com as crianças, logo após o lanche. O professor pode pedir para que todos pensem em mudar a letra da música. Esse será um exercício que as crianças adorarão porque terão a oportunidade de mostrar seus dotes criativos e desta forma, entenderem que em se tratando de música, tudo pode ser alterado, mudado de acordo com o sentimento de cada um.

O objetivo e o significado da inserção do ensino de música na Educação Infantil é favorecer e colaborar no desenvolvimento dos alunos, e não fazer deste ensino uma atividade mecânica apenas. É preciso que se planeje e explore as múltiplas possibilidades que a música traz em si, para o desenvolvimento da criança.

Para Loureiro (2003):

Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade (LOUREIRO, 2003, p. 141).

Na maioria das vezes a música em sala de aula é utilizada de forma pouco produtora, como se houvesse um modelo a ser seguido à risca e sem possibilidade de mudança, ou seja, podando a capacidade de criação da criança. Quem não lembra da música de Roberto Carlos, Como é grande o meu amor por você, canta em todas as festividades comemorativas de Dia das Mães? Ora, por que não propor às crianças a criação e uma nova letra? Cada um criando um pedacinho da nova letra? Que surpresa e que emoção não seria de fato

para todas as mães!! E nessa pequena criação conjunta, quanto desenvolvimento não seria obtido por cada criança! Deixaria de ser o esperado de todos os anos, para o inesperado criado com real carinho para cada mãe presente em data tão especial. Deixaria de ser uma proposta já pronta, utilizada por muitas décadas sem realmente ter um valor muito grande para as crianças, porque elas estão repetindo apenas as palavras do autor original da música sem nem ao menos conhecerem a razão daquela música existir e porque eles precisam cantar para suas mães.

Em relação à repetição mecânica de uma música, Brito (2003) diz:

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de toda a bibliografia utilizada e pesquisada no presente estudo, percebe-se que a Música é uma linguagem artística que permite ao ser humano se expressar de diversas formas e em diferentes épocas.

Visto que, na faixa etária dos 4 e 5 anos de idade, na Educação Infantil, a criança se encontra em um processo de ensino-aprendizagem que a coloca em contato com os colegas e a professora, além de vários adultos de seu convívio escolar, surge a necessidade intrínseca de comunicação, sendo que este mesmo processo pode ocorrer mais facilmente através da utilização da Música, que, com seu caráter lúdico, constitui-se como elemento viabilizador da socialização e também estimulante da expressividade e comunicação das crianças.

As atividades que buscam valorizar a linguagem musical e que destacam sua autonomia, valor expressivo e cultural (jogos de improvisação, interpretação e composição), permitem um amplo desenvolvimento à criança na Educação Infantil. As crianças aprendem a perceber, a sentir e a ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica.

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de Educação Infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças de muitas regiões do país.

A música utilizada como ferramenta pedagógica é entendida por muitos autores pesquisados como fator extremamente importante para o desenvolvimento infantil e humano.

Tentou-se aqui explicar que o ensino da música discutido neste trabalho não é o dedicado à formação de instrumentistas, concertistas ou com a intenção de dominar instrumentos ou cantar tendo como objetivo uma carreira de músico, o que não impede que uma dessas crianças, no futuro, transforme-se em um músico profissional.

Conclui-se, portanto, que a Música constitui-se como um rico recurso através do qual o professor pode viabilizar a socialização entre as crianças de um grupo, permitindo que se comuniquem de forma natural e prazerosa, demonstrando seus sentimentos com segurança e sentindo-se cada vez mais parte deste grupo, no qual possam opinar e se expressar com desenvoltura, sendo que até mesmo as crianças mais tímidas podem se sentir membros de uma turma e, como integrantes

ativos, dela participar em todas as ocasiões, facilitando, assim, a interação entre as crianças, assim como se observa em toda a pesquisa teórica e bibliografia consultada no presente estudo.

Deve-se lembrar sempre que as crianças da educação infantil estão em progressivo desenvolvimento e para isso devem ser estimuladas para que a aprendizagem seja bem mais facilitada.

A música é um dos caminhos facilitadores para esse desenvolvimento, além de possibilitar também a socialização dessas crianças.

Essa pesquisa teve como objetivo colaborar para que seja repensado o ensino da música a partir da Educação Infantil, com o intuito de fazer dela (a música) uma ferramenta pedagógica auxiliadora na formação e desenvolvimento das crianças, permitindo que desenvolvam sua criatividade de forma prazerosa e estimulante, criando, dessa forma, seres humanos mais sensíveis.

REFERÊNCIAS

- AKOSCHKY, Judith. Prefácio. In: BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- ALMEIDA, Renato. *A História da música brasileira*. Universidade do Texas, F. Briguiet:1926.
- BETTI, L. C. N.; SILVA, D. F. da; FERNANDES, F. F. de. A importância da Música para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança. *Revista Interação*, v. 1, n. 2, 12 ed., 2013, ano VII.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil: propostas de formação integral da criança*. Petrópolis: RJ, 2003.
- DUCOURNEAU, Gérald. *Introdução à musicoterapia*. São Paulo: Manole, 1984.
- ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. *A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil*. Assis Chateaubriand – 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS. PR 2002.
- FARIA, Márcia Nunes. *A música, fator importante na aprendizagem*. Assis Chateaubriand – 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS. Pr, 2001.
- FRANÇA, Eurico Nogueira. *A música no Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MÁRSICO, L. O. *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MED, Bohumil. *Teoria da Música*. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.
- NEGRINE, A. S.. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica*. *Revista Perfil, ESEF/UFRGS*, v. I n. 01, p. 04-12, 1997.
- OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. *A música na creche*. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC, 2002.
- SAVIANI, *Revista presença pedagógica*. *A importância da música no desenvolvimento infantil*. p.17, 2004.
- SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música? 3º ed*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SOUZA, Jussara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.
- STEFANI, Gino. *Para entender a música*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- XIMENES, Sergio. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo, Ediouro, 2000.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. *Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

A OBESIDADE INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA REDUÇÃO DA OBESIDADE

Mario Batista da Silva

Graduado em licenciatura plena e bacharel em educação física pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL no ano de , 1999.



RESUMO

Ao longo do tempo a urbanização trouxe grandes benefícios à população. Aumentouse a expectativa de vida, disponibilidade de alimentos e melhora nos meios de transportes. Esses benefícios acarretam mudanças no estilo de vida como o consumo elevado de gorduras, menor grau de atividade física, estresse e tabagismo. Essas mudanças elevaram a prevalência da obesidade acarretando doenças como diabetes, hipertensão, cardiovascular. A Obesidade Infantil é um problema de saúde pública que preocupa cada vez mais, devido ao crescimento rápido de sua prevalência em muitos países em todo o mundo. Um profissional de Educação Física pode contribuir para que a Obesidade Infantil seja diminuída, por meio de atividades físicas, das quais acabam se tornando uma diversão para as crianças.

Palavras-chave: Obesidade Infantil; Educação Física; Urbanização.

ABSTRACT

Over time, urbanization has brought great benefits to the population. Life expectancy has increased, food availability has improved, and transportation has improved. These benefits have led to lifestyle changes such as increased fat consumption, reduced physical activity, stress, and smoking. These changes have increased the prevalence of obesity, leading to diseases such as diabetes, hypertension, and cardiovascular disease. Childhood obesity is a public health problem that is increasingly worrying, due to its rapid growth in prevalence in many countries around the world. A physical education professional can help reduce childhood obesity through physical activities, which end up becoming fun for children.

Keywords: Childhood Obesity; Physical Education;

Urbanization.

INTRODUÇÃO

A Obesidade contribui para doença cardíaca precoce, síndrome metabólica, hiperlipedemia, diabetes, hipertensão, derrame (BERENSON, apud TOMKINS, 2006). Além de todas estas doenças, a criança obesa está sujeita a graves problemas psicológicos, sentindo-se excluída nas brincadeiras, por serem mais lentas, estando propensa a apelidos que as deixam constrangidas, passando a ter uma auto imagem desfavorável.

A Pesquisa de Orçamento Familiares do IBGE detectou um aumento nos indicadores antropométricos da população com menos de 20 anos em relação às medições anteriores, no Estudo Nacional de Despesa Familiar de 1974. Isso indica que a desnutrição infantil diminuiu nos últimos 50 anos, tendo mais crianças e adolescentes acima do peso. Mostrou que a desigualdade econômica no Brasil continua estampada no corpo de seus filhos: 22, 18% dos garotos nascidos nas famílias com menor renda têm déficit de altura enquanto 28,2 daqueles nascidos nas famílias com maior renda estão com excesso de peso.

De cada dez crianças do mundo todo, uma está obesa (VIUNISKI, 2005), No Brasil pesquisas indicam que crianças e adolescentes passam boa parte do dia diante da televisão devido a isso eles ficam expostos a comerciais que estimulam a ingestão de alimento de alto teor calórico, desta forma o nível de sedentarismo se eleva.

Foram avaliados 1395 anúncios de produtos alimentícios vinculados em três redes de televisão de canal aberto do Brasil, constatouse que 57,8 % pertenciam ao grupo das gorduras, óleos, açúcar e doces. Estes dados confirmam o quanto à mídia influencia a obesidade infantil (ALMEIDA, apud PEGOLO, 2002).

Castro, apud Pegolo (2005), realizou um estudo em que a televisão ocupou o 1º lugar como fonte de informação

nutricional e a escola e professores representaram a 2ª fonte. Além da família, a escola também tem papel muito importante, na prevenção e conceito da obesidade, a criança passa ali boa parte do dia, faz pelo menos uma refeição, tem ótima oportunidade de aprender sobre estilo de vida além de ser um ambiente propício para a o gasto energético por meio de brincadeiras direcionadas ou não.

American Dietetic Association em 2004, afirma que a escola representa o local ideal para informações e para a formação de hábitos alimentares adequados.

A falta de conhecimento e acesso à alimentação saudável e suas consequências permanecem como desafios fundamentais para a Saúde Pública no Brasil (MONTEIRO, 2000).

1. EXCESSO DE PESO

O excesso de peso é causado pela elevada entrada de energia em relação ao consumo (GUYTON, 1996). Todas as calorias que comemos podem ser transformadas e armazenadas sobre a forma tria cilglicerol de células adiposas e o gasto calórico favorecem a diminuição do volume destas células. Portanto, obesidade em si não significa obrigatoriamente que a pessoa coma muito, mas significa também que ela gasta pouco do que come.

O tamanho e o número de adipócitos ajudam a determinar e classificar a obesidade, a massa de tecido adiposo aumenta de duas maneiras:

Por hipertrofia da célula, que é quando os adipócitos aumentam seu volume, ou por hiperplasia das células adiposas, que é quando o número total de adipócitos aumentam (MCARDLE, et. al, 1998),

A obesidade pode ser classificada em: obesidade por hiperfagia sendo a ingestão excessiva de alimentos. Pode apresentar-se sob a forma habitual (constante), ou sob a forma de compulsão alimentar, em que a pessoa ingere grandes quantidades de alimento em um curto período de tempo.

E obesidade por gasto ineficiente, consumir mais calorias do que se gasta essa energia fica acumulada no organismo e engorda. Caso gaste a mesma energia consumida o peso é mantido. E se gasta mais energia do que ingere, ela emagrece. Mas a quantidade de calorias que a pessoa necessita varia de acordo com a idade, sexo e atividade física.

O excesso de peso acarreta várias doenças emocionais e físicas como: depressão, senso de inferioridade, hiperinsulinemia, alterações ortopédicas, dermatológicas, respiratórias, elevações dos níveis de triglicérides, colesterol total e LDL colesterol, maior risco de desen-

volver doença aterosclerótica, diabetes mellitus tipo II, além das alterações pressóricas que podem aparecer nas crianças, e quando não tratadas trarão problemas futuros que as perseguirão na vida adulta.

O ganho de peso acima do normal é geralmente estimulado já no começo da vida pelos próprios familiares que acreditam erroneamente que o bebê gordo é o mais saudável.

Quando se fala de alimentos, é importante distinguir qualidade de quantidade. Comer muito não é o mesmo que comer bem.

Há uma grande diferença entre a voracidade dos que raramente se saciam a mesa, e as exigências sofisticadas dos requintados gastronômicos.

Até hoje, apesar de todos os progressos da ciência e das conquistas da civilização, o homem ainda incorre, por ignorância ou fatalidade, em frequentes equívocos quanto à verdadeira função dos alimentos.

Não se deve proibir a entrada de nenhum tipo de alimento em casa, pois a supervalorização desses alimentos aumenta mais ainda a vontade de ingeri-los.

A maneira ideal de controlar a quantidade de alimentos ricos em calorias é determinar a porção a ser servida, comer devagar pois as crianças não mastigam da maneira que precisam e acabam assim comendo além do necessário, não comer vendo televisão, evitar ao máximo esse hábito, pois quando a criança está vendo televisão, sua capacidade de registrar a quantidade de alimentos é pequena. Isso contribui para a obesidade, pois ela se alimenta de forma automática, devem ser estabelecidos horários para todas as refeições.

Quase todas as causas estão diretamente vinculadas a um problema de insegurança, que pode ter raízes na infância longínqua como em episódios recentes.

É sabido de educadores e psicólogos que a mesa é, para muitas crianças, uma verdadeira arena, na qual desafiam os pais: não comer ou comer em excesso são formas de contestação. É o protesto dos que não sabem ainda ou não querem superar divergências por meio do diálogo.

A prática de atividade física no tratamento da obesidade é fundamental. Tem o objetivo de acelerar o metabolismo o que auxilia na perda de peso e aumenta a massa muscular, diminuindo, portanto, a massa gorda no peso corpóreo.

2. SAÚDE NO ESPAÇO ESCOLAR

A saúde no espaço escolar é concebida como um ambiente de vida da comunidade em que está inserida

a escola, cujo referencial para ação deve ser o desenvolvimento do educando, como expressão de saúde, com base em uma prática pedagógica participativa, tendo como abordagem metodológica a educação em saúde transformadora (CATRIB, et al., 2003, p.31).

Segundo Halpern (2003, p.13): A obesidade infantil é um sério problema de saúde pública que vem aumentando em todas as camadas sociais da população brasileira. Preveni-la significa diminuir, de forma racional e barata, a incidência de doenças crônicas degenerativas, como o diabetes e as doenças cardiovasculares, e um grande palco para a realização deste trabalho é a escola, que pode possibilitar a educação nutricional, juntamente com a família (HALPERN, 2003, p.13).

Contudo, a alimentação saudável é hoje um conteúdo educativo e a incorporação desses hábitos pode dar-se na infância. É justamente por isso que pais e educadores vêm, ao longo de anos, concordando com a necessidade de a escola assumir um papel de protagonismo nesse trabalho.

Segundo Philippi, et al (2003): Nos primeiros anos de vida, é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada, pois ela proporciona ao organismo a energia e os nutrientes necessários para o bom desempenho de suas funções e para a manutenção de um bom estado de saúde (p.23)

Para que se trabalhe com a alimentação saudável nas escolas é necessário que os responsáveis pelas crianças dentro da instituição escolar trabalhem de forma prazerosa, na qual a criança sentirá vontade em comer certos tipos de alimentos que não apreciam e recusam.

De acordo com Jones (1996, p.114): A história alimenta a emoção e a imaginação. Permite a auto identificação, ajuda a criança a aceitar situações desagradáveis e a resolver conflitos. Através do jogo do faz de conta, a criança procura compreender como as coisas se dão de forma cognitiva e afetiva, além de se apropriar das vivências e as internalizar, tornando-as suas.

Portanto, faz-se necessário intervir por meio de histórias e contos de fadas, a importância de uma alimentação saudável.

McGinnis & Degraw (1991), pontuam que o conhecimento, as atitudes, os comportamentos e as habilidades desenvolvidos em efetivos programas de saúde em escolas, voltados para a conscientização de que a adoção de hábitos saudáveis trará melhor qualidade de vida, capacita crianças e jovens para fazerem escolhas corretas sobre comportamentos.

Reforçam que a adoção desses comportamentos promove a saúde do indivíduo, da família e da comunidade, por meio de um trabalho que deve se iniciar na primeira infância.

Segundo Rodrigues (2011, p. 23): Além de promover a alimentação saudável, é preciso, também, promover a alimentação sustentável, que utiliza os produtos industrializados com moderação, valorizando os produtos regionais e a culinária tradicional, e para complementar, alia-se à educação para a gestão ambiental, onde são levantados aspectos essenciais para a saúde como a consciência sobre o uso e a qualidade da água, a produção e destino de resíduos, a reflexão sobre o uso de agrotóxicos na produção de alimentos, entre outros.

As diretrizes para a promoção de alimentação saudável nas escolas foram recentemente instituídas como um elemento a ser contemplado no projeto político pedagógico das unidades escolares.

2. AS CRIANÇAS E O RELACIONAMENTO COM OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para crianças e adolescentes a saúde ainda é um conceito bastante abstrato por isso é importante que as famílias eduquem seus filhos desenvolvendo hábitos alimentares saudáveis e a prática de atividade física.

Profissionais de Educação Física vêm na mudança de estilo de vida a melhor forma de reverter essa situação, fazendo a interação nas atividades escolares e estimulando a prática esportiva por meio de atividades lúdicas.

O exercício pode ser um estímulo, mas se deve tomar cuidado com um lado negativo: a superação de limites significa que não adianta uma criança obesa iniciar a prática de um esporte, no qual o desempenho e bons resultados sejam exigidos, porque isso a desestimulará.

Para estas, os melhores esportes seriam aqueles que não há impacto, natação e bicicleta são exemplos de atividade aeróbica, na qual não se carrega o peso do corpo. Dr. Fisberg (2005), ressalta que crianças precisam, de pelo menos 30 minutos de qualquer tipo de atividade física. Isso mostra o grande papel que o profissional de Educação Física tem diante da sociedade, podendo interferir diretamente ou indiretamente na saúde de qualquer indivíduo.

A atividade física na escola deve ser ligada à saúde, promovendo o bem estar dos alunos, com atividades lúdicas e atividades que se preocupem com o condicionamento aeróbico, força, resistência muscular, flexibilidade e composição corporal ideal.

O professor deve sempre relacionar os exercícios físi-

cos a saúde, pois a prática bem orientada da atividade física traz grandes benefícios para a saúde, deve falar para os alunos, o benefício que cada exercício pode trazer para sua vida.

Assim a educação física escolar cria nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício e pelo esporte, levando a adoção de um estilo de vida saudável e ativo.

O professor pode utilizar esportes como: o basquete, vôlei, natação, como também jogos recreativos para trazer o benefício à saúde de seus alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o professor de Educação Física pode interferir na vida dessas crianças, incentivando-as a prática de atividade física dentro e fora da escola, ajudando seus alunos a levar uma vida ativa no presente, pois essa prática ajudará não só no presente, mas na vida adulta trazendo mais saúde e menor risco de desenvolver obesidade, independente de classe socioeconômica.

Percebe-se que nos dias atuais um grande problema que vem avançando em vários países é a obesidade infantil, pois as pessoas perderam os hábitos saudáveis para dar seguimento a comida rápida, o que muitas vezes se cria o hábito de comer de forma que de margens à obesidade infantil.

A alimentação saudável favorece no conhecimento do educando e possibilita a qualidade de vida. As ações pedagógicas, além de construir o conhecimento sobre a importância de se alimentar, influencia na promoção de hábitos alimentares saudáveis no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDI, F.; CICHELENO, C.; VITOLO M.R. Comportamento de Restrição Alimentar e Obesidade. Rev. Nutrição. Jan./Fev. 2005.

FISBERG, M. Sedentarismo e Hábitos Alimentares inadequados aumentam o risco de obesidade infantil em São Paulo. Rev. Nutrição em Pauta. p.6. set./out.2005.

FISBERG, M.; et al. Influência do treinamento aeróbico e anaeróbico na massa de gordura corporal de adolescentes obesos. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 10, n.03 Maio/junho. 2006.

GUIMARÃES, L.V.; et al. Fatores Associados ao Sobrepeso em escolares. Rev Nutrição p 5-17. Jan./Fev.2006.

HALPERN, Z. Fórum nacional sobre promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade na idade escolar. 2003. Disponível em: <<http://www.abe-so.org.br/revista/revista15/forum.htm>>. Data de acesso:16/10/2024.

JONES, I. La imaginación, punto de partida de las escuelas. Rev. Org. Mundial Salud, v.49, n.4, p.111-39, 1996.

MARCILIO, S.C.; et. al, A, Síndrome Metabólica: Um Impacto da Mudança do Estilo de Vida. Rev. Nutrição Profissional.n.5 .p.20-24. Jan./Fev.2006.

MCARDLE, W. D.; et al., Fisiologia do Exercício: energia, Nutrição e Desempenho Humano. Rio de Janeiro, 1998.

PEGOLO, E.G.; Obesidade Infantil: Sinal de Alerta. Revista Nutrição em Pauta. p.4-8. set/out. 2005.

PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana Carolina Almada. 2003. Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141552732003000100002&lng=pt&nrm=iso. Data de Acesso:17/10/2024.

RODRIGUES, L. P. F.; ZANETI, I. C. B.; LARANJEIRA, N. P. Sustentabilidade, segurança alimentar e gestão ambiental para a promoção da Saúde e qualidade de vida. Revista Participação, n ° 19, p. 22-28. 2011.

VIUNISKI, N. Obesidade em Adultos, um desafio pediátrico? Rev. Nutrição em Pauta. p. 9. Maio/jun.2005.

BRINCADEIRAS E JOGOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Rosana da Silva

Graduação em pedagogia pela universidade Guarulhos (2012), Especialista em Educação Inclusiva, pela Faculdade Educamais - UNIMAIS, 2024, professora de educação infantil e fundamental I, no CEU EMEF Professora Conceição Aparecida de Jesus.



RESUMO

O presente artigo traz uma alusão sobre qual a importância do Lúdico e investiga das principais bases da Educação, seu desenvolvimento histórico educacional, além disso, seus compromissos e suas contribuições para a Educação e para o desenvolvimento integral das crianças. Este estudo colabora para a compreensão do lúdico, considerando pontos de perspectivas históricas, sociais e ideológicas, ressaltando o significado da valorização da área como elemento de desenvolvimento de habilidades na metodologia de aprendizagem educativa no educando. Difunde a conexão do educador neste novo cenário no qual o lúdico assume função essencial na edificação de um indivíduo completo de sua habilidade para julgamento, criador e transformador de sua própria realidade. O trabalho em si será apresentado através de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, explicativa e exploratória.

Palavras - chave: Educação; Brincadeiras; Jogos.

ABSTRACT

This article provides an allusion to the importance of play and investigates the main foundations of Education, its historical educational development, and its commitments and contributions to Education and the integral development of children. This study contributes to the understanding of play, considering points of historical, social and ideological perspectives, highlighting the significance of valuing the area as an element of skill development in the educational learning methodology in the student. It disseminates the connection of the educator in this new scenario in which play assumes an essential role in the construction of a complete individual with his ability to judge, create and transform his own reality. The work itself will be

presented through qualitative and bibliographical research, explanatory and exploratory.

Keywords: Education; Play; Games.

INTRODUÇÃO

A motivação por trás deste artigo é ampliar o assunto sobre educação. Consistir em tornar perceptível que o desenvolvimento educacional através do lúdico onde assumiu seu lugar enfim uma vasta extensão de apreciadores e especialistas que procuram incessantemente mostrar, inclusive o que embora não se é, ou melhor, tudo é lúdico.

O objetivo deste trabalho é entender o poder que a brincadeiras e os jogos lúdicos tem na educação infantil através de uma reflexão teórica e de que forma a brincadeira deve estar presente nas escolas e na vida das crianças, analisando algumas teorias sobre este tema tão peculiar.

Fortalecer os laços afetivos e socializadores entre crianças, educador social e família; Oportunizar as crianças e suas famílias a viverem novas relações e experiências necessárias à formação de referenciais sobre o mundo da vida e o exercício da cidadania. Propiciar troca de experiências, de ideias e o crescimento interior de cada um; Trabalhar com aspectos afetivos para promoção de amizade, simpatia, empatia e autoestima; Levar a criança a refletir e entender o processo do nascimento e, crescimento de cada um, capacitando-os a identificar os pontos mais relevantes desse processo.

Promover entre todos os participantes o diálogo, o respeito mútuo, a responsabilidade, a cooperação a organização, a solidariedade e o trabalho coletivo. Diante das necessidades e dificuldades da criança onde possamos atender, podendo torna-se essencial à criação de um método que trabalhe no desenvolvimento

Nesta conjuntura, as tarefas auxiliam na concepção

da matéria, e, ainda, observa questões identificadas com o significado e importância da criação no ensino. Parece construir uma consciência da estimativa do professor como facilitador do avanço acadêmico e social do educando.

1. HISTÓRIA DE ALGUMAS BRINCADEIRAS

Segundo Vygotsky (2004), o ser humano deve crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas que é essencial para o seu desenvolvimento, pois é através desta interação que o indivíduo se comunica e expressa-se de várias formas, atingindo um conhecimento cultural na sociedade que está inserido.

“Ao longo de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado. Para ele, desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é aprendido que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1997, p. 56)”.

O brinquedo refere-se especificamente a brincadeira do faz de conta que faz parte da realidade do potencial da criança (zona de desenvolvimento proximal), Vygotsky (2004), estimulando-a a pensar e agir para atingir um objetivo que passa pelas características concretas ou situações imaginárias. “O brinquedo provê, assim uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados”. (OLIVEIRA, 1997, p. 66).

Ao observar uma criança brincando, elas assumem papéis do mundo adulto agindo como se fossem adultas, com gestos, falas e atitudes parecidas atuando acima de sua idade e de seus comportamentos habituais, este é um processo de imitação, pois, “no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objetos e significados”. (Oliveira, 2001 p.67), sendo assim, quando uma criança brinca de médico tranquiliza o amiguinho ou uma simples boneca, com relação ao medo de tomar injeção, porém em momen-

tos específicos de sua vida fora do imaginário, ela recebe a injeção e o medo toma conta dela.

Ainda segundo esse autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. O jogo então pode ser visto como “resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto” (KISHIMOTO, 2001 p. 16).

Cada contexto cria sua concepção e imagem do jogo de acordo com os seus valores, normas, modos de vida e maneira de se expressar na realidade. Também o significado da palavra brincar e jogar tem diferentes sentidos de acordo com o idioma e o contexto em que está sendo empregado. A autora Kishimoto (2001) problematiza sobre a dificuldade de definição dessas palavras, tomando como referência três línguas - o francês, o inglês e o português, veremos que no francês e no inglês a palavra jogar significa brincar e jogar, não havendo distinção entre elas. Na língua portuguesa, a ação lúdica pode ser explicada utilizando os verbos brincar e jogar. Os significados são mais restritos. Estas palavras direcionam os significados da seguinte maneira: o brincar está associado à atividade lúdica livre e não estruturado e o jogar possui regras.

Segundo Kishimoto (2001, p.18): “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”, sendo assim, o brinquedo é um objeto-suporte das brincadeiras que carregam em si as marcas culturais. Estes têm significados e suas representações variam. Se for cultural respeitam as características do contexto em que estão situados. Personificam também a realidade dos contextos atuais. São representações em miniatura de nossa vida atual.

Muitos relatos de jogos e brincadeiras escravas contribuíram para destacar as diferenças e características entre as raças, entre o patrão e o escravo, distinguindo-se assim as classes de forma explícita e discriminativa. Muitos desses jogos exerceram influência nas habilidades motoras, no desenvolvimento etário de cada criança e nos seus próprios valores, a partir disto as regras surgiram e as diferenças sociais momentaneamente foram amenizadas.

“Tentar compreender os jogos da infância do engenho de açúcar separando as brincadeiras de meninos brancos e pretos é uma tarefa um tanto complexa, uma vez que após tantos séculos de convívio do negro com o branco, há a mistura

de seus valores, de suas tradições e costumes. (KISHIMOTO, 2002 p. 58-59)”.
Enfim, as características dos jogos africanos tiveram grande influência entre escravos e brancos. Outro fator observado por nossas pesquisas refere-se ao contexto do Brasil Império, onde havia escravos e senhores, ou seja, a monarquia governava e negros e índios obedeciam, ressaltando que os índios foram substituídos por negros oriundos da África, porém, esta pesquisa não se estenderá sobre o assunto, porque não faz parte de nosso estudo descrever esta época, mas sim, contribuir para um melhor entendimento do fato histórico do brincar.

A influência do índio no folclore brasileiro é muito grande, pois através das lendas, da culinária e também das brincadeiras tradicionais que os nativos desta terra expressavam sua cultura e liberdade ao qual demoraram a conquistar. “... o predomínio de brincadeiras junto à natureza, nos rios, em bandos, é outra característica do modo de brincar indígena” (KISHIMOTO, 2002 p. 61).

Um forte traço folclórico indígena é a dança totêmica, onde os dançarinos imitavam animais em seus rituais mágicos, onde estes mesmos animais misturavam-se em seus contos, rituais e na memória social da infância. As mães faziam brinquedos com figuras de animais utilizando o mesmo recurso da natureza, o barro cozido, onde muitas vezes estes brinquedos faziam parte de símbolos religiosos.

Nestes fatores indígenas há a relação do mundo adulto no cotidiano lúdico infantil onde as crianças imitam através dos jogos e brincadeiras a rotina do adulto, logo, há desenvolvimento nestas práticas.

Nestes fatores indígenas há a relação do mundo adulto no cotidiano lúdico infantil onde as crianças imitam através dos jogos e brincadeiras a rotina do adulto, logo, há desenvolvimento nestas práticas.

2. A AÇÃO DIDÁTICA E A APRENDIZAGEM POR MEIO DOS JOGOS

Quando a criança tem contato com o jogo ela por meio de situações concretas agirem, pensar, experimentar e descobrir situações que propiciará a ela uma construção graduada de conhecimento. À medida que os jogos começam a fazer parte do universo educacional a criança diverte-se e aprende diante de realidades cotidianas, isso possibilita um aprendizado natural, que faz parte de situações problemas que serão mais bem solucionadas pelo aluno quando estimulado pelo lúdico.

De acordo com Kishimoto (1994) todo jogo tem sua existência em um tempo e espaço, há não só uma questão da localização histórica e geográfica, mas também uma sequência na própria brincadeira. A criança em contato com o jogo constrói situações em que ela terá

que situar no tempo e no espaço por meio da brincadeira expandindo sua vivência.

Portanto, deixa claro que no momento que a criança brinca, ela não percebe que por meio do jogo e de suas regras poderá estar desenvolvendo suas habilidades e competências.

Cabe ao professor ser um mediador na transição do processo do conhecimento, por meio de brincar, os jogos são representações de aspectos sociais, e por meio deles recria a realidade, permitindo um desenvolvimento do conhecimento significativo.

A televisão tem transformado a vida e a cultura da criança influenciando na sua cultura lúdica. Por isso é preciso que as imagens representadas na televisão sejam integradas ao universo da criança e nas lógicas das brincadeiras.

O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo sem dúvidas, formulando desafios a capacidade de adaptação infantil e acompanhando o seu processo de construção do conhecimento.

Com esta filosofia pode se organizar um programa que utilize recursos como jogos e brincadeiras, sendo assim o mediador deve observar a criança, estimulando pra que ela possa desenvolver a espontaneidade e o espírito criador e isso pode ser conseguido por meio dos jogos e brincadeiras, uma vez que toda criança adquire mesmo sem saber conhecimento ao brincar.

Uma criança que não sabe brincar será adulto que não saberá pensar (Kishimoto1994) o exercício de brincar é como um laboratório do espírito e do intelectual. É pelo jogo que crescem a alma e a inteligência, a atividade lúdica é um processo pelo qual a criança desenvolve experiências concretas adquirindo conhecimentos significativos e que a criança tem no jogo uma atividade fundamental para a sua aprendizagem de mundo.

Percebemos então, que o jogo promove habilidades no aluno de coordenar pontos de vistas, desencadeando uma motivação para aprender, a criança quando joga está interagindo com o outro, aprendendo e criando regras aos mesmos, podendo construir sua lógica, seus valores sociais e morais e ampliando seu aspecto cognitivo que serão transmitidos por meio do jogo.

Sendo assim, podemos afirmar que fica clara a importância dos jogos e das brincadeiras na aprendizagem, uma vez que sabemos que a criança é espontânea e brincar para ela é tão natural como correr ou dormir.

Cabe ao professor como mediador da aprendizagem utilizar-se desta espontaneidade para tornar mais agradável o aprendizado, a partir do momento em que

se propõem jogos o aluno passa a assimilar e criar novas regras respeitando os colegas libera os sentimentos a aprendizagem torna-se significativa.

As crianças por natureza são curiosas e buscam respostas para suas dúvidas por meio das experiências que adquirem por meio do lúdico, aprender pode ser um processo lúdico e cabe à escola propiciar condições para que a socialização, motivação, criatividade sejam trabalhadas e proporcione um desenvolvimento integrado das potencialidades e habilidades das crianças.

A possibilidade de aprendizagem através do jogo se dá a partir do momento que este possa ser utilizado em sala de aula, onde os ambientes de ensino sejam ricos em quantidades e variedades de jogos, para que os alunos possam descobrir as estruturas dos mesmos por meio de sua manipulação. (KISHIMOTO 1994:39).

O jogo tem sido considerado como importante aliado, pois a criança quando colocada diante de situações lúdicas aprende estrutura lógica da brincadeira e deste modo aprende também estrutura matemática presente, o mesmo é uma boa estratégia para aproximar a criança dos conteúdos culturais e serem vinculados na escola, além de estar promovendo novas estruturas cognitivas.

As aulas em que utiliza o lúdico parecem preencher uma importante lacuna na vida das crianças, na qual muitas delas não têm oportunidade de estar em contato com o lúdico nem com o jogo, portanto cabe ao professor proporcionar ao aluno condições para que eles se apropriem do saber de forma prazerosa envolvendo afetivamente o aprendizado. Por meio do lúdico o aluno aprende a aprender, experimenta, cria situações e levanta hipóteses, é necessário que o professor valorize os processos intuitivos espontâneos que a criança traz da vida (a criança desenvolve desde cedo modelos próprios de medição, contagem e classificação), que devem ser aproveitados pelo professor.

É preciso respeitar a realidade do aluno, o processo que ele utilizou para resolver o problema, valorizando sua hipótese, tentativas de acertos e erros como sendo construtivo.

Podemos observar, então, a importância da criança explorar o mundo que a cerca, dos jogos a manipulação de material alternativo para que ocorra a aprendizagem, pois a criança só aprenderá fazendo.

Cabe ao professor proporcionar atividades que despertem o interesse dos alunos, utilizando diversos materiais e situações para que eles possam se enriquecer suas experiências e descobertas.

O professor deve estar preocupado em mediar os co-

nhcimentos com objetivos claros sendo um organizador e observador, gerando situações que desafiem o aluno a buscar soluções ao término do jogo sem tirar o prazer da brincadeira. Ao analisar o jogo podemos perceber a integração com a disciplina matemática, os estudos teóricos a respeito do aparecimento do jogo na matemática têm sido de muita importância, pois o jogo passa a ser defendido como importante aliado do ensino formal de matemática no qual o processo de aquisição de conhecimentos se dá a partir de situações cotidianas.

O jogo em sala de aula revela estreitas relações com o mundo vivencial extraescolar das crianças. Ele revela ainda que, mais da metade das crianças que participam de sua pesquisa pertencem a uma localidade privada de infraestrutura básica adequada para proporcionar conforto, segurança e saúde. (MIRANDA 2001, p.42).

As aulas em que se utiliza o lúdico parecem preencher uma importante lacuna na vida real dessas crianças, já que em casa muitas delas não tem oportunidade de estar em contato nem com o lúdico e nem com o jogo. Portanto, cabe ao professor propiciar condições para que as mesmas se apropriem de forma prazerosa, envolvendo afetivamente o aprendizado entre o professor e aluno.

Apesar dos inúmeros desencontros entre jogo educação escolar ao longo da história, não podemos negar que a ligação entre a criança ea atividade lúdica intensa, o que torna inevitável a presença do jogo o cenário escolar.

Contudo, esta constatação permite dizer que a relação entre jogo educação se dá sem conflitos, nem tão pouco dizer que estamos próximos de um final feliz, ainda fundamental, é muito uma presente cisão, no cenário ora as instituições de educação infantil e, principalmente nas escolas de ensino explícita ora implícita, entre brincar e estudar, de modo “eu primeiro” é concedido direito desistência em hora lugar determinados, fora dos quais assumir ares de transgressão.

Haverá o tempo sério a (aprendizagem) eu tempo para recreação sugerindo uma incompatibilidade entre jogo educação institucionalizada da infância, essas observações nos levam questionar o distanciamento escola em relação ao prazer a criança o professor nos conduz a uma triste constatação de que talvez não haja nada característico das escolas que sua estranheza para o prazer a criança do professor. as brincadeiras e os jogos convertem-se, portanto, em atividades indesejáveis ao ambiente escolar, por estarem ligados ao prazer e a imaginativa distantes daquilo que rege ação escolarizada que quer dizer rigidez, atenção, disciplina.

As instituições de ensino, os professores e demais profissionais que atuam nessas instituições, portanto têm que dispor aos alunos espaços lúdicos em que a criança possa brincar e correr a vontade, a organização de espaços apresenta as crianças uma percepção positiva que traz segurança e liberdade de expressão e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível concluir que o homem vem buscando novos paradigmas para sua própria formação como ser. Há uma procura muito latente na busca espiritual humana, capaz de completar suas necessidades básicas de compreensão do mundo e da vida. Neste contexto, o lúdico realiza uma parte desta busca, promovendo um encontro do homem (ser) com seu mundo interior, além de um diálogo com o seu exterior.

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar. Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

Deve ser usada como uma experiência significativa para que seja realmente retida, transformada em informação útil e não somente um aprendizado mecanizado. O ponto de vista inicial é que a brincadeira deve ser entendida como forma de aprendizagem, interação e linguagem fundamental na construção da criança como ser completo.

As aulas em que se utiliza o lúdico parecem preencher uma importante lacuna na vida real dessas crianças, já que em casa muitas delas não tem oportunidade de estar em contato nem com o lúdico e nem com o jogo. Portanto, cabe ao professor propiciar condições para que as mesmas se apropriem de forma prazerosa, envolvendo afetivamente o aprendizado entre o professor e aluno.

Esta busca por um enfoque mais significativo dentro dos processos educacionais, passa pela constante análise e aprofundamento do professor, que deve manter-se disposto a criar um novo ambiente de aprendizagem, capaz de satisfazer as exigências de um ensino criativo, rico em experiências. Assim, auxiliando no desenvolvimento das competências de seus alunos, participantes ativos de suas próprias criações artísticas e culturais através das brincadeiras e jogos ampliando a bagagem cultural, as ideias, a sensibilidade, aprendizagem e valores para uma vida toda, pois

através é através dela, que os alunos podem criar possibilidade de uma vida melhor e ser melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental,(1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BRITO, Teca, Alencar, Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis.2003.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas .2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CATUCCI, Stefano. A História da Música - sons, instrumentos, protagonistas. Porto,Portugal: Porto, 2001.

CORREIA. Isis Mastromano. Educação Musical ainda não acontece na escola pública. Por quê? 2013. Disponível em <http://blog.santoangelo.com.br>. Acesso em julho de 2024.

CRUZ, Otávio, Neto. O Trabalho de campo como descoberta e criação. 2003.

DEL BEN, L. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo:Ed. Moderna.2003.

FREITAS,Eduardo. Música e Educação.2010. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/musica-educacao.htm> Acesso em julho de 2024.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTEERRADA, Marisa, Trench, Oliveira. De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP.2005.

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento

do código lingüístico. Revista do Centro de Educação a Distância- CEAD/UDESC, Vol. 2, Nº. 1. 2009.

IAN, Hans Günther. Música na escola: contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 1ª ed., 2009.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:____. HENTSCHKE, L.;2003.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis, o jogo, a criança. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1994 al.Brincar aprendizagem para vida,PortoAlegre:Penso,

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida - O Ensino da música na escola fundamental. Ed. Papyrus.2010.

MIRANDA, Do fascínio do jogo a alegria do aprender nas series iniciais. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil. In: Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2005. P. 57-70.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte, TAVARES, Isis Moura. Artes visuais e música. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

THIESSEN, Maria Lúcia; BEAL, Ana Rosa. Pré-escola, tempo de educar. São Paulo: Ática,1987.

VILELLA,Ivan. Música Popular nas Escolas.2012

VYGOTSKY, A Formação Social da Mente. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BULLYING - COMBATE À INTIMAÇÃO SISTEMÁTICA

Vivian De Souza Dias Horiguchi

Graduada em Letras - Habilitação em Português / Inglês - Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) conclusão 2004.



RESUMO

O presente artigo aborda numa revisão minuciosa versando sobre o tema do Bullying Lei 13.185/2015 Programa de Combate à Intimação Sistemática relatando fatos ocorridos nos dias atuais, o combate ao bullying e suas ações para prevenção e combate do mesmo. O objetivo deste trabalho é ampliar o conhecimento ao que se refere à prática do bullying, mostrando seu real conceito, as consequências, o âmbito jurídico a que ele compete e suas formas de prevenção e reforçar proteção às pessoas que sofrem intimidação sistemática. Apesar do bullying ser um assunto bastante comentado nos dias atuais, ele é considerado um episódio muito antigo, que sempre ocorreu e ocorre em diversos segmentos da sociedade, tais quais: Escolas, clubes, igrejas e empresas. Salienta-se, porém, que é no âmbito escolar, nas brincadeiras entre as crianças e adolescentes, que ocorre sem distinção de classe social, que se observa a maioria das ocorrências de bullying.

Palavras-chave: Bullying; Desafios; Educação.

ABSTRACT

This article provides a detailed review of the topic of Bullying, Law 13,185/2015, the Program to Combat Systematic Intimidation, reporting current events, the fight against bullying, and actions to prevent and combat it. The objective of this work is to expand knowledge regarding the practice of bullying, showing its real concept, consequences, the legal scope to which it belongs, and its forms of prevention, and to reinforce protection for people who suffer systematic intimidation. Although bullying is a widely discussed subject today, it is considered a very old episode, which has always occurred and occurs in various segments of society, such as: schools, clubs, churches, and companies. It is worth noting, however, that it is in the school environment, in games between children and adolescents, which oc-

curs without distinction of social class, that most occurrences of bullying are observed.

Keywords: Bullying; Challenges; Education.

INTRODUÇÃO

Há muito se pratica o bullying, mas um assunto de tamanha importância levou um bom tempo para ser analisado como um olhar mais profundo pela sociedade e pelo poder judiciário. No Brasil, de acordo com Roberto Macedo, o Dicionário Houaiss, da Língua Portuguesa, indica a palavra “bulir” como equivalente a mexer com tocar, causar incômodo ou apoquentar, produzir apreensão em, fazer caçoada, zombar e falar sobre, entre outros. Caracterizado por agressões verbais ou não, de repetição constante contra alguém ou contra um grupo, o bullying é o comportamento agressivo que ocorre na maioria das vezes no âmbito escolar, ocorrido, em sua maioria, entre crianças e adolescentes.

A Lei Nº 13.185, de 06 de Novembro de 2015, criada para prevenir e punir as ações de práticas de bullying, também prevê a realização de campanhas educativas contra o bullying, o fornecimento de assistência psicológica, social e jurídica as vítimas e aos agressores, além disso, a lei preconiza que os professores e equipes pedagógicas deverão ser capacitados para programar ações de prevenção e soluções do bullying, já que o mesmo como já descrito no parágrafo anterior ocorre em sua grande maioria no âmbito escolar.

Conforme estudos para compor o presente trabalho, entende-se que casos de Bullying são pesquisados, constantemente, para combater aos atos que o tipifica, bem como preveni-los. O Ministério da Educação, por intermédio de campanhas educativas, as quais visam orientar e capacitar aos professores e todos profissionais da Educação para que haja uma melhor compreensão do que é, e como combater ao bullying nas escolas. O combate efetivo ao bullying tornou-se uma preocupação da sociedade, portanto.

1. BULLYING HISTÓRIA E CONCEITO

Conceitua-se por Bullying, um anglicismo cada vez mais habitual no Brasil, palavra de origem inglesa que é usada em seu país de origem para definir o desejo premeditado de ofender e maltratar o outro. Tipifica-se pela intimidação sistemática e os atos de agressões verbais, físicas ou psicológicas de repetição ao longo do tempo. Este tipo de violência atinge crianças e adolescentes entre os 12 e os 15 anos, e, às vezes, se ampliam a outras faixas etárias.

Pode-se definir o bullying como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, no qual os mais fortes transformam os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, por meio de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar (FANTE, 2005, p.29).

Condutas desse tipo são caracterizados como bullying, expressão inglesa derivada de bully, que significa valentão e refere-se a brutalizar, tiranizar e, também, de outra maneira, usar linguagem ou comportamento amedrontador ou intimidador, tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, maltratar (FANTE,apud, MAIDEL 2011, p. 2).

A maioria dos casos de bullying ocorre por abuso de poder, por quem o pratica, no qual o agressor se sente forte, independente, dessa força ser real ou subjetiva. O bullying, além das características citadas, está relacionado diretamente ao sofrimento, como consequência das ações de quem o pratica, podendo acarretar danos gravíssimos à vítima como: Dor, angústia, mágoa, traumas que podem afetar a vida da vítima por toda a vida.

De acordo com Silva, (2010, s.p),os problemas mais comuns são: Desinteresse pela escola; problemas psicossomáticos; problemas comportamentais e psíquicos como: Transtorno do pânico, depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar, fobia social, ansiedade generalizada, entre outros.

O bullying, também, pode agravar problemas preexistentes, devido ao tempo prolongado de estresse a que a vítima é submetida, em casos mais graves, podem-se observar quadros de esquizofrenia, homicídio e suicídio (SILVA,2010, s.p).

O bullying tem ocorrido mundialmente em escolas e universidades. Com a expansão dos meios de comunicação, o ato se tornou popular e mundialmente conhecido. No século passado, no início dos anos 70, surge um interesse da sociedade Sueca, de acordo com os estudos, após complicações entre uma vítima e o agressor, no país.

Após o decorrer dos anos, estudos sobre o assunto, dos quais estudiosos deram ênfase a esse fenômeno. De acordo com Cléo Fante (2005) se iniciou a pesquisa, em seu foco principal, na escola, no qual o pesquisador Dan Olweus, professor de psicologia, afiliado com o Centro de Pesquisa de Promoção da Saúde, da Universidade de Bergen, na Noruega. A pesquisa, realizada em 1970, por Dan Olweus, considerada como o primeiro estudo científico sobre Bullying, ele entrevistou mais de oitenta mil estudantes e, por volta de quatrocentos professores. Entrevistou, também, aos pais dos alunos, dos quais foram testemunhas e vítimas de bullying e também dos seus agressores, os bullies. Essa pesquisa, que foi um projeto de grande escala, foi publicada, no livro Escandinávia, em 1973 e, em 1978, nos Estados Unidos, sob o título Agressão nas escolas: Bullies e Chicote Boys.

Na década de 1980, o Dr. Olweus realizou o primeiro estudo sistemático de intervenção contra o bullying no mundo, que documentou uma série de efeitos bastante positivos do que hoje é o Programa de Prevenção Olweus Bullying (OBPP). Ele também foi o primeiro a estudar o problema do bullying de alunos pelos professores.

Após a pesquisa do Dr. Olweus, vários países começaram a criar campanhas de prevenção contra o bullying. Outras várias pesquisas foram estudadas, em todo o mundo, para promover o combate ao Bullying, apontando seus aspectos e característica, pois, sua ocorrência, de acordo com os estudos, é maior que se imaginava e suas consequências podem ser prejudiciais por toda a vida do indivíduo que o pratica e daquele que o sofre.

2. COMO SE DESENVOLVE O BULLYING E OS TIPOS DE BULLYING

A escola é, de acordo com a presente pesquisa, o local propício e com maior ocorrência de bullying, como cita Calhau (2011):

O bullying é comum nas escolas e, por ocorrer com vítimas crianças e adolescentes, possui maior visibilidade, mas existe em outros ambientes também, como o profissional, o esportivo, o religioso, o militar, etc. (CALHAU, 2011, p.23),

O bullying ocorre de acordo com Dan Olweus, de maneira sutil, em sua maioria, passando despercebido nas escolas pelos profissionais da Educação. Devido a isso o governo passou a capacitar seus profissionais, para que os mesmos, possam ter um olhar mais ativo e perceptível ao ato do bullying.

De acordo com Calhau:

Ser professor é cada vez mais difícil, pois se exige cada vez mais do profissional e pouco se vê na melhora de suas condições de trabalho. O bullying acaba sendo mais um problema, um círculo vicioso dentro do ambiente escolar, em que os agressores sempre tentam arrastar mais vítimas para seu campo de ação. O problema cai quase sempre nas mãos dos professores. São eles que tomam contato primeiro com o problema, ora sendo procurados pelas vítimas, ora percebendo que um conflito está no ar (CALHAU, 2011, p.34).

O bullying, geralmente, de acordo com os estudos, pode acontecer diretamente ou indiretamente, ou seja, quando ocorrem agressões físicas e verbais é considerada direta. A forma indireta é aquela, na qual ocorre discriminação da vítima, desqualificação, isolar a vítima dos grupos, entre outros. As vítimas do bullying podem ser de acordo com Fante (2005), apud, Dan Olweus, distribuídas e ou Como se desenvolve o Bullying A escola é, de acordo com a presente classificadas como segue:

Vítima típica: Aluno pouco sociável que pesquisa, o local propício e com maior ocorrência de bullying, como cita Calhau sofre, repetidamente, as consequências dos comportamentos agressivos de outro colega e que não possui recursos e nem habilidades para reagir às agressões;

Vítima provocadora: Aquela que provoca e atrai reações agressivas, mas não consegue lidar contra elas com eficiência. Ela tenta revidar quando atacada, porém geralmente de maneira ineficaz. Pode ser hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora, é de modo geral tola e imatura, com costumes irritantes, e quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra;

Vítima agressora: É aquela que reproduz os maus tratos sofridos. A vítima agressora é aquele aluno que passou por situações de sofrimento na escola e tende a buscar indivíduos mais frágeis do que ele, para agredir, aumentando assim os casos de bullying;

Agressor: Aquele que vitimiza aos mais fracos. O agressor, de ambos os sexos, costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia;

Espectador: É o aluno que presencia o bullying, porém não o sofre e nem o pratica. Representa a grande maioria dos alunos que convive com o problema e adota a lei do silêncio, por temer se transformar em novo alvo para o agressor (FANTE, apud, OLWEUS, 2005, p.38).

Constantini (2004), atenta, conforme suas várias pes-

quisas apontam, na maioria das vezes, que as vítimas do bullying não se recuperam do trauma sofrido. A vítima, em sua maioria, por medo de falar o que acontece, e, ou por falar e não ser levado a sério por um adulto - sente-se vulnerável à situação. Por isso, o trauma é tão grave e, muitas vezes, irreversível. Dessa forma para o autor, a vítima para sair deste papel significa se emancipar de uma situação de sofrimento e de absoluta impotência psicológica (p. 74;75).

De acordo com os pesquisadores do tema percebe-se que os professores também tem sido vítimas de bullying, devido às dificuldades que a Educação passa no Brasil e também pela falta de interesse da família em participar da vida efetiva dos filhos nas escolas.

Os comportamentos e as ações decorrentes do bullying foram classificados de acordo com o grau de agressão e há várias formas de manifestações do mesmo.

Para Carpenter e Ferguson (2011, p.33), os tipos mais encontrados são: Verbal, físico, social, em relacionamentos, emocional, extorsão, direto, indireto e cyberbullying.

Apresentamos as características de cada uma delas e suas classificações de acordo com Silva:

Verbal: Insultar, ofender, falar mal, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas e zoar; **Forma Física e Material:** Bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences das vítimas e atirar objetos contra as vítimas; **Forma Psicológica e Moral:** Irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar ou fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar e ameaçar, chantagear e intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre as meninas); **Forma Sexual:** Abusar, violentar, assediar e insinuar; **Forma Virtual:** Usar a internet para caluniar, maltratar entre outras atitudes, já descritas, contra o próximo (2009, p.22-24).

De acordo com os autores Carpenter e Ferguson (2011), o bullying Físico: pode ocorrer mesmo sem agressão física propriamente dita. Um bullying pode fazer gestos ameaçando socar a vítima; atirar longe um livro, para impressionar, ou mesmo invadir sua privacidade. É um jogo de dissimulação para intimidar e assustar... outra forma de bullying físico está relacionado ao assédio sexual ou a ações que intimidam. Um bullie pode levantar a saia de uma menina, baixar as calças de um menino (CARPENTER e FERGUSON, 2011, p. 37).

Para Lopes (2005, p. 169), afirma que o bullying psicológico: As crianças, que sofrem o bullying, estão

mais propensas a sofrer danos à saúde, tais como: Depressão, ansiedade, irritabilidade, agressividade, pânico, desmaios, insônia, estresse entre outros sintomas.

Insultar ou falar mal de forma repetitiva ou criar apelidos que humilham os colegas que caracteriza o bullying verbal. Allan Beane afirma que: Apelidos ofensivos. Comentários insultuosos e humilhantes. Provocação repetida. Comentários racistas e assédio. Ameaças e intimidação. Cochichar sobre as crianças pelas costas (BEANE, 2010, p.21).

Bullying Sexual: Assediar, induzir ou abusar de alguém, de acordo com os estudos, ocorre com crianças mais velhas, nas quais possui comentários sexuais desagradáveis. Essa conduta de bullying é muito grave e pode ser considerado assédio sexual. As crianças, que cometem este tipo de bullying, não tem em sua maioria a noção da periculosidade e da seriedade do que se trata e podem enfrentar consequências sérias.

O Bullying Social, de acordo com Chalita (2008 p. 105), é uma manipulação feita frequentemente para dificultar a aceitação dentro de um grupo; Carpenter e Ferguson (2011 p.39), descrevem o bullying social como aquele em que a vítima se sente excluída ou maltratada em virtude de sua posição social.

De acordo com Calhau (2011), o cyberbullying ocorre com a utilização de meio eletrônico como instrumento de agressão no bullying. É uma agressão virtual, de acordo com os estudos, no qual o agressor faz envio de imagens, mensagens utilizando-se de redes sociais, nos meios eletrônicos. A internet é um instrumento muito importante para o desenvolvimento da humanidade e, tal qual o avião, pode ser utilizado tanto para o bem como para o mal. As agressões, por meio eletrônico, são uma evolução das antigas pichações em muros de colégio, casa ou até nos banheiros das escolas.

O cyberbullying, de acordo com os estudos, é considerado um dos mais perigosos, devido à repercussão rápida do ocorrido e pelas proporções que o mesmo pode tomar.

3. A ESCOLA E O BULLYING

No século passado, pesquisadores observaram um aumento da violência nas escolas. Porém, foi constatada, de acordo com as pesquisas, que essa violência é decorrente dos problemas sociais que a sociedade, em si, enfrenta, e refletem-se nas escolas.

A desigualdade social, a desestruturação familiar, a cultura do consumismo desenfreado, a desvalorização da Educação e a banalização da vida, refletem-se na

perda dos valores basilares humanos e sociais, os quais compõem a sociedade. Observar-se-á um conjunto de más influências constantes, que derivam do crescimento desenfreado da violência e resultam na falta de interesse dos alunos pela escola.

Os meios de comunicação influenciam as crianças que, muitas vezes, estão sem a supervisão dos pais ou responsáveis. Filmes, desenhos violentos, que exibem a agressão, na maioria das vezes, há a violência como resultado final - em contexto pouco explicativo, que viola totalmente o valor da vida humana. Segundo Silva (2006):

É notório, nas leituras realizadas para compor o presente trabalho, que a maior parte das escolas, mesmo nos dias atuais, não se encontram totalmente preparadas para combater o bullying escolar. De acordo com os estudos, os Estados de Santa Catarina e São Paulo tem sido percussores, por intermédio das suas respectivas Secretarias da Educação no combate ao Bullying. Por intermédio de projetos pedagógicos, eficientes, que valorizam a comunicação entre comunidade, família e escola e uma educação cidadã pautada na criança e adolescente como sujeitos de direito.

As leis que compõem as Diretrizes e as Bases da Educação, diz que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art.2º da LDB, Lei nº 9.394, 1996).

Sendo assim, as Escolas, ONGS e instituições de ensino em geral, de acordo com a Lei 13.185, de 06 de Novembro de 2015, devem capacitar o corpo docente, tanto emocionalmente quanto intelectualmente, devendo também realizar ações de prevenção ao bullying.

Devido o bullying ser um problema social é de suma importância que a escola tenha uma parceria com as famílias, incentivando valores, solidariedade e aceitação ao próximo. E, importantíssimo ressaltar, que nos casos em que se detecta caso de bullying seja feito um trabalho individual e em grupo para que esse comportamento mude.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expor a problemática do bullying, apontando as causas, consequências e, principalmente, a legislação, que o compete, é de fato a parte mais importante deste trabalho.

Um tema que abrange vários âmbitos, principalmente, a esfera escolar, na qual o Direito deve atuar para

o Estado fazer valer as leis de proteção às crianças e aos adolescentes, urge que por intermédio do direito, que é ciência de suma importância para a sociedade alicerçar-se na justiça, para que cada cidadão possa ser sujeito de direitos, que preze pela construção de uma cultura, na qual haja o respeito às diferenças plurais existentes em nossa sociedade. O Programa de Combate à Intimidação Sistemática, Lei 13.185/2015, representa um grande avanço no combate ao fenômeno bullying, devendo ser instituído nos projetos pedagógicos de todas instituições de ensino brasileiras.

Por isso, a Lei 13.185/2015 vem ser uma importante aliada à educação cidadã para a paz, na qual todos são sujeitos de direito. Torna-se urgente que a sociedade seja atuante na aplicação desta lei educativa, para que se findem casos de autotutela.

O Programa de Combate à Intimidação Sistemática deu um importante apoio para que as instituições de ensino possam atuar de uma forma mais eficiente para ser capazes de sanar problemas de Bullying em todo âmbito nacional.

Escolas que possuem projetos que envolvam a sua comunidade para o exercício da cidadania em seus projetos pedagógicos tem mostrado bons resultados no combate ao Bullying, melhorando o relacionamento interpessoal o que reflete no bom aprendizado dos alunos e resultam em uma maior participação da comunidade dentro das escolas diminuindo casos de criminalidade no entorno.

O bullying, ainda, é visto de maneira muito superficial, porém, deixou de ser uma palavra na moda e ou relacionado à brincadeira de criança para virar assunto de polícia constantemente relatado pela mídia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, K. L.; SILVA, A. C.; CAMPOS, J. S. Importância da identificação precoce.2011.

ARAÚJO NOGUEIRA, Rosana M. C. del Picchia de. A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie37a04.htm>.Data de Acesso: 20/11/2024.

BALLONE, GJ, Moura EC - Maldade da Infância e Adolescência: Bullying - PsiqWeb, Internet, disponível em www.psiqweb.med.br,.Data de Acesso: 20/11/2024.

BANDEIRA, Lúcia Regina. A afetividade na educação. Carazinho: ULBRA, 2003. Monografia, Pós Graduação

em Administração na Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2003.

BEANE, Allan. Proteja seu filho do bullying: Impeça que ele maltrate os colegas, ou seja, maltratado por eles. Tradução: Débora Guimarães Isidoro, Rio de Janeiro, RJ: Ed. Best-seller, 2010.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. Bullying e desrespeito - Como acabar com essa cultura na escola. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF,1998. v.8.

CALHAU, Lélío Braga. Bullying: precisamos agir. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Data de Acesso: 20/11/2024.

CARPENTER Débora, FERGUSON Christopher. Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies. São Paulo: Butterfly Editora, 2011.

CAVALCANTE, M. B. Bullying no ambiente escolar: O que é? Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilestela.com/educacao/bullying-no-ambiente-escolar-quee.htm>. Data de Acesso: 20/11/2024.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da amizade__ bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores / Gabriel Chalita _ São Paulo: Editora Gente, 2008.

FANTE, Cléo. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, Editora Verus, 2005, 224 p.

FAVORETTO, Affonso Celso. Princípios Constitucionais Penais. 1. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.<http://www.acontecedigital.com.br/bullying2.php>. Data de Acesso: 20/11/2024.

KANT, Immanuel. Fundamentos da metafísica dos Costumes (Os Pensadores). Tradução: Paulo Quintela. Ed. Abril Cultural, 1980.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Data de Acesso: 20/11/2024.

LIMA, Raymundo de. "Bullying": uma violência psicológica não só contra crianças. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/043/43lima.htm>. Data de Acesso: 20/11/2024.

LINS, R. C. B. S. Bullying: Que fenômeno é esse? Rev. Pedag., vol. Inaugural, LOBO, L. Escola de pais. 2 ed. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1997.

LOPES, Neto A. A, Bullying-comportamento agressivo entre estudantes. Jornal Pediatria. Rio de Janeiro, 2005.

LÜDK, M.; ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MARCHESI, A. O que será de nós, os maus alunos?. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Ed Artmed, 2006, 192 p.

LUÑO, Antônio Enrique Pérez apud BULOS, Uadi Lammêgo. Constituição Federal anotada. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2001.

MARTANI, Silvana. É difícil ser criança. Disponível em: http://guiadasemana.com.br/noticias.asp?ID=12&cd_news=5115. Data de Acesso: 20/11/2024.

MERCATELLI, Veridiana. Bullying. Não tem a menor graça! Disponível em: <http://atrevida.uol.com.br/revista/edicoes/126/artigo5055-1.asp>. Data de Acesso: 20/11/2024.

MIDDELTON – MOZ, Jane. Bullying: estratégia de sobrevivência para crianças e adultos / Jane Middleton – Moz, Mary Lee Zawadski: tradução Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

NETO, A.L. Diga não ao bullying. 5 ed. Rio de Janeiro, ABRÁPIA, 2004.

PEDRA, José Augusto. Em prefácio da obra constante

na nota 03 de Cleo Fante, p. 9-10. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, Editora Versus, 2005, 224 p.

ROSA, A. P. Bullying - 2ª parte. Disponível em: <http://www.acontecedigital.com.br/bullying2.php>. Data de Acesso: 20/11/2024.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SCHIAVI, Mauro. Proteção jurídica à dignidade da pessoa humana do trabalhador. Disponível em: http://www.lacier.com.br/artigos/protecao_juridica.doc. > Data de Acesso: 20/11/2024.

SILVA, Geane de Jesus. Bullying: quando a escola não é um paraíso. Disponível em: <http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying.php>. Data de Acesso: 20/11/2024.

SILVA, A. B. B. Bullying: Cartilha 2010- Projeto Justiça nas Escolas. Brasília, 2016.

SILVIA, Aida Maria Monteiro. Educação e Violência: qual o papel da escola? Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aida1.htm>. Data de Acesso: 20/11/2024.

SIMONS, Rachel de. Sinopse do livro Garota fora do jogo - A cultura oculta da agressão nas meninas. Tradução: Talita M. Rodrigues. Disponível em: http://www.rocco.com.br/shopping/ExibirLivro.asp?Livro_id=85-325-1697-1 Data de Acesso: 20/11/2024.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL II

Rosana da Silva

Graduação em pedagogia pela universidade Guarulhos (2012), Especialista em Educação Inclusiva, pela Faculdade Educamais - UNIMAIS, 2024, professora de educação infantil e fundamental I, no CEU EMEF Professora Conceição Aparecida de Jesus.



RESUMO

Este artigo descreve a prática cotidiana dos profissionais da educação estão familiarizados com a presença do coordenador pedagógico e reconhecem, em maior ou menor grau, a sua importância. Ainda assim, poucos são os trabalhos que se debruçaram sobre temas relacionados à sua atuação, especialmente na educação infantil. Pretende-se neste trabalho investigar a identidade, e as principais características da função de coordenador pedagógico na educação infantil, assim como a influência que o profissional exerce neste segmento. Para atingir este objetivo foi realizada uma pesquisa exploratória que utilizou o levantamento bibliográfico como método. Foram pesquisadas as bases de dados Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca de Teses e Dissertações e utilizados os termos “educação infantil” e “coordenação pedagógica” nos seus campos de busca. Os resultados apontam para dificuldades na formação do coordenador pedagógico, bem como para a falta de uma definição clara de suas atribuições na escola.

Palavras - chave: Educação infantil; Coordenação pedagógica e Gestão escolar.

ABSTRACT

This article describes the daily practice of education professionals who are familiar with the presence of the pedagogical coordinator and recognize, to a greater or lesser extent, their importance. Even so, few studies have addressed topics related to their role, especially in early childhood education. This study aims to investigate the identity and main characteristics of the role of pedagogical coordinator in early childhood education, as well as the influence that the professional exerts in this segment. To achieve this objective, an exploratory

study was conducted using bibliographical research as a method. The Google Scholar, Scielo and Library of Theses and Dissertations databases were searched and the terms “early childhood education” and “pedagogical coordination” were used in their search fields. The results point to difficulties in the training of pedagogical coordinators, as well as the lack of a clear definition of their duties in schools.

Keywords: Early childhood education; Pedagogical coordination and school management.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa do tipo exploratória com levantamento bibliográfico. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), este tipo de pesquisa proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (p. 35).

Foram pesquisadas as bases de dados Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca de Teses e Dissertações e utilizados os termos “educação infantil” e “coordenação pedagógica” nos seus campos de busca. Os trabalhos selecionados a participar da pesquisa seguiram o critério de terem sido publicados há menos de 5 anos e se relacionarem diretamente aos objetivos da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a literatura existente sobre as especificidades da coordenação pedagógica na educação infantil. Os objetivos específicos foram mapear ações bem sucedidas e dificuldades da coordenação pedagógica; caracterizar as necessidades de formação nesta função; e descrever como as relações interpessoais impactam o trabalho e caracterizar a identidade do coordenador pedagógico.

O coordenador pedagógico é uma figura conhecida na realidade escolar e de extrema importância. Ainda assim, poucos são os trabalhos que se debruçaram so-

bre temas relacionados à sua atuação. Investigações sobre a coordenação pedagógica na educação infantil são ainda mais escassas, embora sejam abundantes as questões.

Pretende-se neste trabalho investigar a identidade, e as principais características da função de coordenador pedagógico na educação infantil, assim como a influência que o profissional exerce neste segmento. Para atingir este objetivo foi realizada uma pesquisa exploratória.

Antes de iniciar as reflexões sobre a coordenação pedagógica, optou-se por reforçar o que dizem os documentos oficiais sobre a educação infantil no Brasil, tanto do ponto de vista legal, quanto do ponto de vista pedagógico. O capítulo seguinte é dedicado a uma caracterização geral do trabalho do coordenador pedagógico e suas relações com a prática pedagógica.

Após a descrição dos objetivos e da metodologia do trabalho, está o capítulo com os resultados e a discussão deles. Dividiu-se este capítulo em duas partes: a primeira versa a identidade do professor coordenador pedagógico e a segunda parte trata especificamente da atuação deste profissional na educação infantil. A seguir, estão as considerações finais, que destaca os principais achados e reflexões da pesquisa e as referências bibliográficas utilizadas.

1. DIRETRIZES CURRICULARES E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 assegura educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada até mesmo a sua oferta àqueles cidadãos que não tiveram oportunidade de acesso na idade adequada. O inciso IV do mesmo artigo estabelece a oferta da educação infantil às crianças até 5 anos de idade em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) reafirma o dever do Estado em oferecer educação infantil gratuita para as crianças até 5 anos de idade. A LDB define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e estabelece que sua finalidade é o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29).

O artigo 31 da LDB contém as regras para a organização da educação infantil. Ele estabelece que a avaliação neste segmento se fará mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crian-

ças, sem o objetivo de promoção ou acesso ao ensino fundamental; define a carga horária em 800 horas por ano, divididas em 200 dias de trabalho e o atendimento de 4 horas diárias criança nas escolas de meio período e 7 horas diárias às que estudam em escolas de período integral; frequência mínima de 60% do total de horas feito pela instituição de ensino; documentação que permita acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), a criança é:

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 1999, p. 12).

As propostas pedagógicas para a educação infantil, de acordo com as DCNEI, devem respeitar princípios de autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum e ao meio ambiente, chamados de princípios éticos; princípios de direitos de cidadania, criticidade e respeito à democracia, chamados de princípios políticos e princípios de sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão, chamados de princípios estéticos.

As DCNEI também instituem que a proposta pedagógica nas escolas de educação infantil deve cumprir sua função sócio-política e pedagógica ao proporcionar às crianças o usufruto de seus direitos civis, humanos e sociais; ao assumir a responsabilidade de compartilhar com as famílias o cuidado e a educação das crianças; ao possibilitar a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, através da convivência criança-criança e criança-adulto; ao promover igualmente oportunidades de educação entre crianças de diferentes classes sociais; e ao construir relações comprometidas com novas formas de sociabilidade e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Para colocar em prática todos os princípios apresentados, as DCNEI (BRASIL, 1999) colocam as interações e brincadeiras como eixos norteadores das propostas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil. Assim, as escolas de educação infantil devem garantir às crianças, experiências sensoriais, expressivas e corporais, imersão e domínio gradual em diferentes linguagens, experiências de narrativas e in-

teração com a linguagem oral e escrita, situações de aprendizagem que busquem a elaboração da autonomia pessoal no autocuidado e organização, entre outras experiências e oportunidades de aprendizagem.

2. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM AÇÃO

A dinâmica da instituição escolar é muito variada e demanda atuações diferenciadas. Assim, vários estilos de coordenação pedagógica estão em construção. Os professores coordenadores pedagógicos ainda buscam uma identidade profissional, pois seu espaço não está assegurado e pode ser ameaçado por outras formas de poder e necessidades. Por outro lado, esta lacuna permite que o aprendizado se dê no cotidiano da escola, na busca de resposta aos problemas surgidos, sem uma tradição ou modelo que limitem as práticas (OLIVEIRA, 2012; POTT, SOUZA, 2016).

Oliveira (2012) afirma que a falta de clareza das atribuições do coordenador pedagógico tanto por parte de professores, diretores e demais funcionários da escola quando das famílias dificulta a sua atuação profissional no dia a dia. Estes atores, cada um em sua concepção, espera do coordenador pedagógico um tipo de postura, muitas vezes divergentes entre elas.

As escolas de educação infantil necessitam constituir-se enquanto espaços de socialização, de manifestação de vivências, de troca e construção de saberes e conhecimentos e de encontro com diferentes produções culturais. Há ainda a necessidade de que o currículo de educação infantil reflita o cuidar e o educar da criança pequena de forma integrada e indissociável e esteja organizado em torno dos eixos interações e brincadeiras (BRASIL, 1999). O coordenador pedagógico é o profissional que tem a tarefa de organizar as mudanças necessárias para que a escola atenda a sua vocação e se converta em espaço de desenvolvimento máximo do potencial das crianças. Além disso, é o formador da equipe de profissionais e deve contribuir com a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças de zero a cinco anos (GOMES, 2013).

Segundo Oliveira (2012) é fundamental que os profissionais da educação infantil entendam e dominem os aspectos teóricos e metodológicos que configuram o trabalho neste segmento da educação básica. Essa conscientização depende em grande parte da atuação do coordenador pedagógico que deve caminhar para a construção da qualidade das instituições de educação infantil, qualidade esta que tenha significado para todos os protagonistas da creche e da pré-escola.

A autora também afirma que:

“O coordenador pedagógico da Educação Infantil é um sujeito histórico-cultural, protagonista de sua história e construtor de sua atuação profissional na convivência com o outro. É em seu contexto de atuação, no conjunto de suas vivências, experiências e interações com o outro que ele modifica-o, constrói conhecimentos e modifica a si mesmo. Em outras palavras: a atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil é constituída no movimento de suas especificidades, em espaços que tenham sentido para ele, em seu campo de ação (p. 17)”.

O ponto de partida do trabalho do coordenador pedagógico é a problematização e análise de situações cotidianas e a reflexão coletiva no caminho da construção de alternativas que atendam às demandas do trabalho com as crianças. Para isso as principais características necessárias ao coordenador pedagógico seriam a capacidade de organizar e mediar a formação continuada dos professores, de se relacionar com a comunidade escolar, de liderar e o conhecimento da literatura sobre educação infantil e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena (GOMES, 2013; OLIVEIRA, 2012).

Andrade (201-?) corrobora as afirmações de Gomes ao reforçar que o papel do coordenador pedagógico, dentro dos princípios da gestão democrática, não é o de ser chefe ou uma autoridade, mas sim o de ser um:

“líder articulador, que harmoniza as relações entre escola, aluno, professor diretor, comunidade, pais e demais envolvidos, prezando sempre pela proposta pedagógica decidida pela equipe e pela qualificação do processo ensino/aprendizagem”.

Pott e Souza (2016) destacam que a gestão democrática na educação infantil deve levar a sociedade para dentro do espaço da instituição escolar, colocando-os em lugares de poder e de tomada de decisões. Assim, as decisões não são acatadas ou obedecidas pela comunidade escolar, mas são responsabilidade de todos, considerando o bem comum e especialmente os benefícios para a criança.

O coordenador pedagógico deve ter o olhar atento aos aspectos concernentes à prática pedagógica a fim de realizar reflexões e intervenções sobre a mesma. Pois “a prática por si só não traz mudanças, é preciso a reflexão sobre a ação para que ocorra a avaliação dos objetivos alcançados e dos avanços das crianças em relação ao que se foi proposto, ocorrendo o processo ação-reflexão-ação” (POTT, SOUZA, 2016, p.12).

2.1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO

Gomes (2013) buscou em sua pesquisa refletir sobre o papel da coordenação pedagógica nas escolas municipais de educação infantil da cidade de Santa Maria (RS) e pensar sobre quais as concepções sobre infância e currículo dos profissionais, bem como sobre as atribuições do cargo e as oportunidades de formação continuada. A autora utilizou a pesquisa descritiva para obter respostas baseadas nas experiências dos sujeitos, coordenadores pedagógicos de escolas municipais das regiões norte e oeste da cidade.

Gomes (2013) afirma que, no que refere ao relacionamento interpessoal, o coordenador pedagógico deve priorizar a comunicação para que o trabalho coletivo seja realmente efetivo. A função de articulador do coordenador pedagógico é exercida quando ele considera as características individuais, as experiências e os referenciais teóricos de sua equipe para promover espaços de reflexão sobre as práticas escolares.

A autora constatou que o coordenador pedagógico é o profissional responsável pela formação continuada dos professores, pela organização de reuniões pedagógicas e de planejamento e cursos, bem como pela promoção de espaços de compartilhamento de experiências e trocas de informações e boas práticas. Essas ações possibilitam aos docentes a construção de novos conhecimentos e o seu aprimoramento profissional e, conseqüentemente, acarretam em melhoria na qualidade da educação infantil.

A demanda de ações criativas e refletivas que partam do coordenador pedagógico exige dele que esteja em constante estudo e atualização através de cursos e leituras e que desenvolva uma atitude de valorização da diversidade entre os docentes ao mesmo tempo em que em privilegie uma educação de qualidade afastando-se do assistencialismo (GOMES, 2013).

Dentro de uma visão tradicional, o coordenador pedagógico era o detentor das decisões e, dessa forma, era sua responsabilidade gerenciar o processo pedagógico da escola. No âmbito da gestão democrática as decisões são tomadas de forma coletiva e, assim, existe uma alteração no papel do coordenador pedagógico. Contudo, a identidade profissional do coordenador pedagógico ainda é indefinida, sendo este profissional muitas vezes conhecido como “bombeiro”, ou seja, aquele que “apaga os incêndios”, como são chamados todos os conflitos e questões que permeiam o dia a dia de uma unidade escolar (ANDRADE, 201-?)

O professor que está na posição de coordenador pedagógico deve buscar a construção e definição da sua identidade através do encontro com a sua práxis, ou seja, assumindo que sua função primeira é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição. Este eixo de trabalho que congrega todas as possibilidades e limites da atuação deste profissional.

2.2. ESPECIFICIDADES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernandes e Campos (2015) constataram que as produções sobre a gestão escolar na educação infantil são incipientes. Na literatura estrangeira, o foco da liderança na escola foi dado ao diretor, com publicações que englobaram estratégias de análise e avaliação do seu trabalho nas questões administrativas e pedagógicas e se tem esta figura como alguém que tem grande impacto na qualidade da educação infantil.

A produção bibliográfica nacional inclui diretores e coordenadores pedagógicos na equipe gestora, mas deixam a desejar quanto à investigação dos processos de gestão nas unidades escolares, mais ainda em se tratando da educação infantil. Os trabalhos tendem a tratar da implementação da gestão democrática e as estratégias institucionais para fomentar a autonomia e participação e também apresentam foco nas formas de provimento do cargo de diretor (FERNANDES e CAMPOS, 2015).

A educação infantil traz aos profissionais da coordenação pedagógica demandas peculiares às características da criança pequena, tais como adaptação ao espaço escolar, cuidados especiais com a alimentação e a higiene, comunicação e vivência com as crianças que ainda não falam ou não andam e co-participação dos pais nos processos escolares (OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Oliveira (2012),

“No geral a qualidade da atuação do coordenador pedagógico está na articulação efetiva das esferas: contextualização, planejamento, formação e avaliação. O objetivo principal de sua atuação é promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como, dos demais atores sociais das instituições de atendimento a primeira infância: famílias, coordenadores, professores e gestores. Essas ações são constituídas por processos de aprendizagem interdependentes, estão articulados aos seus protagonistas e não ocorrem de maneira linear, mas sim

de forma complexa e contínua seguindo o fluxo das demandas contextuais que configuram os anseios e expectativas da comunidade da instituição. É necessário que o coordenador perceba inserido nessa teia de significados e sentidos para poder atuar de forma consciente e segura na Educação Infantil” (p.53).

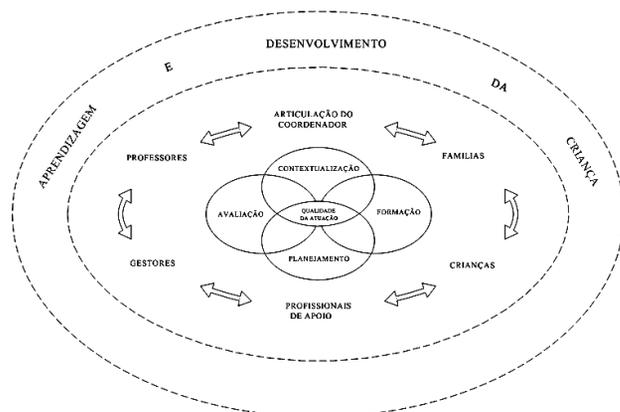


Figura 1 - Indicadores de Qualidade da Atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil. Retirado de Oliveira, 2012.

Na pesquisa de Oliveira (2012), foi constatado que a formação dos coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa era bastante variada. Além dos formados em Pedagogia (69%), havia profissionais graduados em outros cursos superiores, tais como Administração e Matemática. A autora coloca que esta situação não atende a proposta de formação específica para os profissionais da Educação Infantil, devido ao fato de alguns coordenadores não serem graduados em Pedagogia, o que seria um fator preponderante para promover um ensino de qualidade na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2012; POTT, SOUZA, 2016).

Pott e Souza (2016) encontraram em sua pesquisa que não somente a formação adequada é fundamental para o êxito do trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil – além de ser uma exigência legal -, mas também a experiência anterior de trabalho na docência é importante na prática da gestão. Em seu trabalho, as autoras ouviram docentes sobre as habilidades que acreditam serem necessárias para o trabalho da coordenação pedagógica:

“Para as professoras pesquisadas, ele (o coordenador pedagógico) deve desempenhar sua função com estilos variados tendo um cuidado com as relações interpessoais de modo que a mesma não interfira no seu trabalho; deve ser uma pessoa criativa, estudiosa, organizada e aberta

a novos conhecimentos; deve ter conhecimento teórico e prático da área e deve promover o diálogo e a trocas de experiências” (p. 17).

Com bases nas informações obtidas a partir dos questionários respondidos pelas docentes, Pott e Souza (2016) constataram que o coordenador pedagógico é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na educação infantil. A falta deste profissional na escola faz com professoras e crianças sejam prejudicadas, pois os primeiros necessitam se retirar da sala de aula mais vezes para preencher esta lacuna.

Contudo, as autoras também observaram que muitas das atividades realizadas pela coordenação pedagógica estavam atreladas aos aspectos administrativos da gestão escolar e corresponderiam, portanto, ao diretor da escola. Recomenda-se que a coordenação pedagógica das escolas esteja atenta para que cumpra realmente o seu plano de trabalho e não se sobrecarregue com funções que estão fora de suas atribuições originais.

Outra dificuldade apontada por Pott e Souza (2016) é relacionado à superação do conceito de gestão relacionado à administração empresarial, ou seja, a simples sobreposição de conceitos e normas da administração empresarial na escola. Considerando a importância da gestão no processo educativo, deve-se destacar que ela não encerra um fim em si mesma. A coordenação deve, então, realizar efetivamente o seu plano de trabalho e priorizar a criança e as melhores oportunidades de vivências pedagógicas.

Fernandes e Campos (2015), contudo, afirmam que o perfil profissional da coordenação pedagógica requer competências administrativas, pois as dimensões pedagógicas e administrativas estão relacionadas no dia a dia do trabalho escolar. Ainda assim, elas reconhecem que os assuntos de natureza estritamente burocrática e administrativa não deveriam configurar entre as atribuições da coordenação pedagógica.

FINAIS

Tanto a experiência quanto a literatura consultada nos dizem sobre a importância da figura do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil. Pode-se afirmar que este profissional representa a garantia das intersecções necessárias entre o projeto político pedagógico da escola, o planejamento dos professores, e todas as demandas e reverberações que podem aflorar desta relação.

Fica evidente, entretanto, que a coordenação pedagógica carece de definições e atribuições melhor de-

lineadas, pois facilmente lhe são delegadas funções outras que muitas vezes são alheias à prática pedagógica. A avaliação sobre a qualidade do trabalho do coordenador pedagógico também fica prejudicada, pois fica atrelada apenas às características pessoais do profissional, ao seu carisma, e ao bom relacionamento com os professores da unidade.

Ou seja, muitas expectativas recaem sobre o coordenador pedagógico que, muitas vezes, se vê obrigado a dar conta de tarefas que lhe roubam o tempo que poderia ser dedicado ao envolvimento nas práticas pedagógicas e em seus processos de melhoria. Mais uma vez, recai sobre as características pessoais do profissional que está ocupando a posição de professor coordenador pedagógico se ele se desvia destas tarefas e focaliza o trabalho pedagógico ou se se deixa perder na burocracia.

Dessa forma, considera-se que é necessário preservar a liberdade de atuação do coordenador pedagógico, contudo algumas definições e atribuições da função poderiam ser benéficas para a qualidade dos processos escolares.

Revela-se também a necessidade de mais trabalhos sobre a coordenação pedagógica na educação infantil. Foram poucas as especificidades encontradas sobre a coordenação pedagógica neste segmento, mas restaram claras que a formação específica em Pedagogia é fundamental para uma tomada de decisões com mais critérios, bem como o conhecimento profundo da rotina na escola de educação infantil e das características das crianças de 4 e 5 anos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Marcos Ferreira. A função de coordenador pedagógico da educação infantil: uma questão de identidade. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-funcao-coordenador-pedagogico-educacao-infantil.htm>. Acessado em 14.11.2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço da literatura. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 139-167, jan-mar, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Juliana Pinto. A coordenação pedagógica nas escolas municipais de educação infantil das zonas norte e oeste da rede municipal de Santa Maria-RS. Artigo (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: ALMEIDA, L. R. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 19 – 23.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil: um estudo em Barreiras – BA. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

POTT, Francielle Priscyla; SOUZA, Micheli Maria Sena de. Gestão na educação infantil: concepções e implicações práticas no trabalho docente. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v. 4, n. 7, jan-jun 2016.

INCLUSÃO ESCOLAR

Vivian De Souza Dias Horiguchi

Graduada em Letras - Habilitação em Português / Inglês - Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) conclusão 2004.



RESUMO

O objetivo deste artigo é mostrar o quanto o sistema brasileiro está atrasado no conceito atual da inclusão social, não correspondendo ao que realmente os estudantes precisam para a sua inserção educacional, inserindo o sem o respaldo necessário, para ter uma educação de qualidade, fazendo com que os alunos adentrem até mesmo sem o material adequado no início das aulas, assim como os outros que tem. O que é a inclusão social e o que é as deficiências, por que atualmente se fala tanto em inclusão; qual a importância de se ter uma inclusão efetiva e não somente a garantia de vaga, propor metodologias que auxiliem os professores, e como a contribuição da família e a preparação dos professores são importantes para trabalhar com alunos deficientes. Garantindo uma inclusão efetiva e não mascarada. Este trabalho foi realizado através de várias pesquisas bibliográficas. Por fim, sugerimos como se fazer uma inclusão efetiva, para esse aluno poder ter suas necessidades atendidas. Ficando somente com os desafios de sua deficiência e não com os desafios do sistema, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem, e de vida do aluno.

Palavras-chave: Inclusão; Exclusão; Educação.

ABSTRACT

The purpose of this work is to show how much the Brazilian system is lagging behind in the social concept of social inclusion, not corresponding to what students really need for their educational insertion, by introducing - the necessary support, to have a quality education, doing as we all get to the same material at the beginning of the class, we assim like the others that fear. What is social inclusion and what is the deficiency, why is it so much that i am included as a whole; the importance of having an effective inclusion and not just a guarantee of strike, propose methodologies that help teachers, and how the family's contribution and the preparation of teachers are important for working as poor people. Guaranteeing an effective and non-

-masked inclusion. This work was carried out through various bibliography surveys. By fim, we suggest how to make effective inclusion, so that you can have your needs met. Being somewhat lacking in the challenges of its deficiency and not with the challenges of the system, aiming at the quality of apprenticeship, and the life of aluno.

Keywords: Inclusion; Exclusion; Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está sendo desenvolvido para apresentar as situações na qual os deficientes passam, e tem os seus direitos usurpados, pois há uma inclusão mascarado, na qual se parece que está sendo efetuada com sucesso, quando na verdade está segregando os deficientes sutilmente.

As escolas tem recebido esses alunos da forma que deveria ou da forma que somente a vaga é garantida? As escolas realmente conseguem fazer a inclusão da criança com necessidades especiais?

Conseguem, as escolas, dar o respaldo necessário à educação inclusiva? Este estudo foi realizado para que analisemos de que forma pudemos nos desenvolver desde 1988, quando foi aprovada nossa Constituição Federal. Pois não é apenas o físico que impossibilita um deficiente de ter seus estudos preservados e sim pelas limitações que o sistema lhes impõe, dificultando o acesso dos deficientes na área escolar, da forma que realmente deveria ser, e com isso os deficientes lidam com suas limitações de seu corpo e com as do sistema quando poderia ser tão somente com a do seu corpo.

A falta de pessoal e de equipamento necessário, para uma boa inclusão está por toda parte, por exemplo em determinadas escolas o acesso a quadra é com escadas no qual não se tem acesso através de rampas o que inviabiliza o acesso aos cadeirantes. Existem as leis mas pouca fiscalização e quando se consegue fazer valer a lei, por vezes conseguem as transferências no lugar de adequações.

O texto a seguir nos mostra o quão frágil é uma introdução de um estudante com deficiência seja qual for

sua limitação, tanto na escola pública quanto na privada, e o quanto é necessário haver mudanças para melhor adequá-lo. Nos espaços físicos, nos materiais didáticos e na equipe.

Os textos estudados mostram muitas idéias e de como é difícil a luta para poder dar suporte para as pessoas com deficiência, é uma jornada longa e árdua que vem conquistando seus espaços a passos bem curtos, pois se vão muitos anos para que se haja uma lei e muitos outros para que se cumpram ela, e mais ainda para que se adequem elas na melhor forma possível, e para que haja efetivação nelas, para que não seja feita somente por obrigação e sim pelo respeito ao próximo.

E essa luta não é recente, mas para poder ter uma pequena mudança é necessário, muito estudo e dedicação, leis e muitos outros fatores para se tornar efetivo, o que demanda muito tempo para ser implementada, por isso a necessidade de que haja leis com verdadeiras inclusões como a libras nas escolas, uma vez colocada ainda levará tempo para se adequar.

Devemos lembrar que as pessoas com necessidades especiais estão aumentando a cada dia e necessitando de ter seus direitos preservados, a demanda de deficientes está cada vez maior, e se as outras crianças devem ser assistidas imaginem as crianças com necessidades especiais, o tempo não para e para alguns deles tempo é sinônimo de saúde, de vida ou morte, e requerem a demanda de mais tempo para chegar a evolução assim como as outras crianças, pois as limitações necessita de um tempo maior para que se produza o mesmo efeito de escolarização que as demais crianças, literalmente ser deficiente é correr contra o tempo.

Portanto o tempo é preciosíssimo devemos evitar o desperdício de tempo dessas pessoas que de certa forma já estão prejudicadas, que lutam contra o tempo em todo instante.

Pessoas com necessidades especiais, assim como qualquer ser humano, precisam do respeito de todos, portanto devemos lutar para que seus direitos sejam resguardados e com isso haja respeito para com eles, pois quando eles forem realmente respeitados, serão valorizados, e assim terá sido realizada uma inclusão escolar de sucesso, o que irá acarretar uma inclusão social (em todos os aspectos) de sucesso.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa Constituição Federal, aprovada em 1988, diz: Artigo 3º inciso IV: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de

todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Artigo 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso I: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com base neste artigos da CF/88 foram aprovadas outras leis, mais específicas regulamentando a educação inclusiva. Porém, esta inclusão realmente ocorre nas escolas? As dificuldade dos deficientes ou pessoas com necessidades especiais consegue indicar que de fato esta inclusão está ocorrendo? Segundo o decreto 3.298/89, artigo 3º diz que: deficiente é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Através deste estudo podemos perceber o quão difícil é para as pessoas com necessidades especiais se adequar à sociedade, e o quão necessário é haver profissionais qualificados para ajudá-los nesta inclusão de acordo com as limitações de cada pessoa, como o material de apoio para os alunos e as adequações do ambiente em que se encontra. A LDB estabelece em seu artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; V Acesso igualitário aos benefícios dos programas suplementares disponí-

veis para o respectivo nível do ensino regular. Sociais.

O que observamos, na maioria das instituições de ensino tanto na rede particular como na rede privada é a falta do corpo docente especializado e capacitação para os demais funcionários, currículos, técnicas, recursos, etc apropriados para cada tipo de deficiência, ou seja, é feita a matrícula, o aluno frequenta a escola e todos fazem de conta que a inclusão está sendo realizada, enquanto que na realidade o que se tenha é a exclusão do deficiente.

Em lei é garantido o material escolar, e esse realmente chega, porém após o ingresso deste aluno, exemplo, um aluno cego, que necessita do material em braile, após sua inserção na escola efetuada a matrícula a equipe gestora entrará em contato para com o governo para avisar sobre esse aluno e somente depois virá o material, em quanto para as outras crianças o material estará lá no início das aulas fazendo com que esse aluno fique traçado em relação aos colegas de sala.

A educação especial deve ser num processo flexível, dinâmico e individualizado, o que nos faz pensar que esse aluno terá um auxiliar para ele e nem sempre isso acontece, existem muitas salas de aula com autistas por exemplo e só tem a professora, sem ajuda alguma.

A educação especial contará com equipe multidisciplinar adequada, e quantas salas sabemos de alunos que necessitam mas a equipe somente é contratada após a inserção deste aluno fazendo com que ele fique meses sem essa equipe, isso quando de fato esta equipe chega.

É direito desde zero anos, mas pessoal e material não chegam nas creches, quando começam é quando a criança tem meses ou anos nas creches. Quanto as construções, as novas realmente estão com as normas, fazendo valer os direitos dos deficientes, mas as reformas nem sempre atende.

A lei garante também que as escolas oferecerão serviço de apoio especializado, garantido por ele e usurpado pela mesma, pois se os pais não brigarem irem a justiça, fazer valer o direito, esses recursos não acontecem, a adaptação de material pedagógico é de responsabilidade do professor que tenta desenvolver materiais através de reciclados, como tudo tem seu lado positivo, isso é ótimo para o meio ambiente, que reduz o lixo, para o professor que aprenderá a desenvolver materiais pedagógicos e ecológicos, porém esse nem sempre é o melhor para o deficiente, garante professores e profissionais especializados, só que não garantem que isso será nos primeiros anos escolares, existem crianças que o cuidador e ou auxiliar, descobriu o que era necessário diante do dia a dia, sem nenhuma

especialização, e faz o que é possível, para o seu aluno mesmo sem nunca ter se especializado.

Os pedagogos muitas vezes aprendem com a convivência, isso é o que realmente acontece, na lei existem vários direitos, mas a garantia desses direitos nem sempre é efetuado como se deve. Os pedagogos que se especializam necessitam ter afinidades com o estudo envolvido, e muita dedicação pois essa área requer um cuidado além, pois trabalhará com pessoas na qual a natureza já lhes impossibilitou de algo e você será a ponte para a diminuição do que lhe falta, é uma profissão extremamente nobre que requer dedicação de corpo e alma, pois além de ser seres humanos, são os chamados especiais, e eles são especiais, necessitam de cuidados especiais, mas infelizmente o sistema não os trata de forma especial e sim de forma desigual.

Todas as profissões necessitam de afinidade para ter um bom profissional, mas os trabalhos envolvendo os deficientes devem ter uma afinidade extremamente maior e uma dedicação sensacional, um envolvimento fraternal, pois estará lá para cuidar do pedagógico, da especificação e do pessoal.

Devemos trabalhar diariamente para chegarmos a ter uma inclusão eficaz, para esta lei sair do papel e realmente funcionar, no Brasil esses passos para que a inclusão começasse são antigos, cada passo leva anos para ser implantado, e virar regimento, por isso a importância de haver a adequação no que já está em lei e introduzir leis efetivas, pois a cada ano que se passa e não é efetuado a inclusão necessária para os deficientes, é mais um ano na qual eles ficam defasados. Podemos ver um pouco da trajetória dos deficientes no Brasil a seguir:

Em 1989 é definido como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado, dando assim o direito a escola gratuita para todos os cidadãos incluindo os deficientes.

Em 1990 houve a declaração mundial sobre educação para todos, onde fica claro que não é um país ou outro que luta para dar os direitos para os deficientes e sim o mundo inteiro. Em Salamanca no ano de 1994 há o estudo sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Em 1999 na convenção da Guatemala afirma-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa

impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Fazendo com que todos tenham os mesmos direitos.

Em 2002, libras se torna reconhecida como forma de comunicação e expressão e entra como parte da certificação a inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Em 2006 o plano nacional de educação de direitos humanos lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO.

O caminho é longo, e cheio de obstáculos, alguns já foram superados, mas muitos outros estão aí para serem superados, ao longo desta trajetória foram tentando se adequar como é até hoje, primeiro houve as escolas especiais na qual separavam totalmente os deficientes, foi então que fundaram as salas, e quando eles conseguiram uma inclusão, um direito de ir a escola para adquirirem conhecimento e a inclusão, foram colocadas em salas especiais na qual segregavam essas crianças por elas não terem os requisitos necessários, tinham a vaga mas não convívio com os demais, e assim pouco a pouco estão sendo feitas as mudanças, para tentar de fato existir uma inclusão sólida, é uma luta constante que nem beira o fim, hoje se tem direito a vaga juntamente com os outros, mas falta uma estrutura real, sólida e válida.

Hoje as inclusões estão acontecendo como podem e conseguem e com isso as crianças tem seus direitos providos somente no que realmente é obrigatório, e não no que essencial, pois além da vaga, é essencial que elas sejam apropriadas, com pessoas especializadas, com estruturas corretas e com material adequado.

Pois a cada dia que um deficiente adentra nas unidades escolares sem ter todo o respaldo necessário, é mais um ser humano que tem seus direitos de certa forma violados, pois iniciar um no letivo na qual todos tem seus materiais necessários e o deficiente não é viola-lo.

O tempo passa para todos, mas para o deficiente ele passa com uma certa rapidez a mais, pois ele já levará um tempo a mais para aprender por conta de sua limitação, sem os requisitos necessários fiará com o aprendizado ainda mais defasado em visata dos demais colegas.

2. METODO DE TRABALHO COM OS DEFICIENTES

Os métodos que se podem usar são muitos e os professores podem utilizar de diversos recursos, o professor de educação especial na área de deficiente auditi-

vo, pode utilizar-se de músicas, trabalhar o calendário, contar histórias em libras, fazer jogo de memória, utiliza-se de flashcards, entre outros.

Há vários recursos para serem explorados, as estratégias de ensino dependem da criatividade do professor e recursos disponíveis nas unidades escolares.

O mesmo ocorre com o professor de educação especial na área de deficiência visual, pode ser utilizado músicas, neste caso ensinar a criança a cantar e mostrar a letra da música em braile, fazer leitura de livros infantis, utilizar um tabuleiro com o alfabeto em braile para ensinar as crianças, etc.

A criança que aprender libras e braile desde pequena quando defrontada com um deficiente auditivo ou visual saberá exatamente como se comunicar.

As crianças sem deficiência também serão beneficiadas por aprenderem uma segunda língua e possivelmente será muito utilizada. Já que efetivamente é um campo crescente. Aprendizado nunca é demais, dar a essas crianças a oportunidade de poder ter acesso a duas línguas logo na infância só aumenta o potencial das crianças aumentando o seu vocabulário.

Fazendo assim eles verem os surdos como algo natural, não achando estranho quando se deparar com um. Temos que colocar a inclusão deste deficiente como algo comum e natural afinal de contas, o novo assusta, por isso da importância, para que quando for realmente comum as crianças não vejam como algo estranhamente singular, extremamente diferente, para que não se assuste e nem faça diferença.

A inclusão correta beneficia a todos: a criança deficiente, as não deficiente e o corpo docente.' Devemos ter um olhar diferenciado do que temos hoje, dar uma maior ênfase para todas essas crianças, criança não para seu desenvolvimento e quanto mais estimulada, mais ela aprende.

Gabriela Mistral(2002), poetisa chilena, assim se expressou em relação às crianças: Somos culpados de muitos erros e muitas falhas, mas nosso pior crime é abandonar as crianças desprezando a fonte da vida. Muitas coisas que precisamos podem esperar, a criança não pode. É exatamente agora que seus ossos estão se formando, seu sangue está sendo produzido e seus sentimentos estão se desenvolvendo.

E uma criança deficiente requer esse olhar ainda mais aguçado visto que demanda maior tempo para um mesmo aprendizado, por isso o investimento na criança deve ser antes mesmo dela ingressar, pois literalmente a vida será uma corrida contra o tempo, então porque não ter um material de suporte adequado para

o seu recebimento? Uma equipe que a entenda e saiba de toda a sua necessidade dando suporte a ela e a sua família, para uma melhor adequação deste ser pequeno e indefeso ser humano, que mal entende o mundo que o cerca, quanto mais já entender as limitações que o permeia, e não aos trancos e barrancos, mas com serenidade e firmeza daquilo que vão se deparar.

Acredito que as adaptações são de certa forma cruel com todos os envolvidos, e isso deveria ser aliviado, afinal a criança já passou por muitas situações ruins em um tempo tão restrito, e já tem que saber lidar com tudo que lhe falta em relação aos outros, tendo uma aprendizagem com uma maior dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostrar que a inclusão não é efetiva, o direito acaba na garantia de vaga. Demonstrar que é o momento de o governo implementar libras para as crianças desde o ensino infantil, para que consigam se comunicar com os surdos, e com isso tornar a inclusão mais efetiva.

Realizar inspeções nos prédios existentes e realizar as adequações necessárias para que consigam abranger todos os deficientes com pouca mobilidade.

Garantir especializações para os professores com ênfase em doenças diversas e cuidados para os deficientes, para quando chegar uma criança os profissionais saberem como lidar com o aluno e vir a ter todo o apoio necessário para a sua aprendizagem, e quando algo de inesperado ocorrer como por exemplo a criança convulsionar os profissionais estarem realmente preparados para saber o que fazer. E não aprender aos empurrões.

É tempo de termos os materiais adequados para os cegos em braille antes mesmo destes chegarem nas unidades escolares de forma que ele tenha o ensinamento ao mesmo tempo que os demais.

Se todos tem direitos, os deficientes também tem, se todos tem o material antes do retorno, os deficientes também deveriam ter, se todos tem os professores, os deficientes deveriam ter seus especialistas, tudo logo no seu primeiro dia. Devemos lutar contra as políticas de segregação.

A educação inclusiva envolve a difícil e complexa luta contra as forças culturais, ideológicas e materiais que se combinam para gerar políticas e práticas de exclusão. (ARMSTRONG et al 2000, p.3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, H. O. Inclusão e Avaliação na escola de alunos

com necessidades especiais. Porto Alegre : Meditação. 2005.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

JOSÉ, Elisabete. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

KENSKY, V. M. Múltiplas linguagens na escola: Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIMA, Lauro De Oliveira. Piaget: Sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. Educação Escolar brasileira: Estrutura, administração, Legislação. São Paulo: Pioneira, 1999.

UNESCO (1994) Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem, UNESCO: Brasil. UNESCO (1994) Formação de professores: Necessidades especiais na Sala de Aula. UNESCO: Paris. (Traduzido pelo Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação de Portugal). 1994.

UNESCO. Educação inclusiva: o caminho para o futuro. XLVIII Conferência Internacional sobre Educação., Genebra. 2008.

UNESCO. Princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

WCEFA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos-UNESCO. 1990.

WEBGRAFIA

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 21/10/2024.

Preziosi, Felice. Disponível em <<http://www.dislexia.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/Cartilha-da-Inclusao-Escolar-para-sites.pdf>> Acesso em 20/10/2024.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 21/10/2024.

Disponível em <<https://inclusaoja.com.br/legislação/>> Acesso em 20/10/2024.

Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censoescolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia/> Acesso em: 22/10/2024.

Disponível em <<https://www.passeidireto.com/arquivo/20281259/a-lei-dasdiretrizes-e-bases/2/>> Acesso em: 22/10/2024.

Disponível em <http://www.seguridadsocialparatodos.org/pt/node/9/> Acesso em: 21/10/2024.

Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braille/>> Acesso em: 21/10/2024.

MÍDIAS E EDUCAÇÃO – CONTOS DE FADA

Catarina Erica Silqueira de Souza

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade de São Paulo (Unicid) (2019); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Universidade de São Paulo (2021); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Presidente Epitácio Pessoa.



RESUMO

O artigo possui o objetivo de identificar a influência dos contos de fadas, mais especificamente do papel das princesas, na formação de meninas com idades entre 6 e 9 anos. Como as mídias visuais conseguem moldar o comportamento de toda uma geração através de “Contos de Fadas”? Quais são as ideologias mascaradas em filmes e histórias infantis que conhecemos a tantos anos.

Palavras-chave: Contos de fadas, meninas, influência e princesas.

ABSTRACT

The article aims to identify the influence of fairy tales, more specifically the role of princesses, in the formation of girls aged between 6 and 9 years old. How can visual media shape the behavior of an entire generation through “Fairy Tales”? What are the ideologies masked in children’s films and stories that we have known for so many years.

Keywords: Fairy tales, girls, influence and princesses.

INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos, os contos de fadas têm desempenhado um papel central no imaginário infantil, especialmente no que se refere à formação de identidades e expectativas de gênero. Personagens como Cinderela, Branca de Neve e Bela Adormecida, representadas como princesas frágeis e delicadas, foram perpetuadas não apenas em livros, mas também por meio de diversas mídias, como filmes, séries e até mesmo jogos digitais. A transmissão dessas histórias por diferentes formatos influencia diretamente a construção de modelos de comportamento para meninas desde a infância.

A mídia, por sua vez, amplifica a popularidade dessas narrativas, adaptando-as às tendências contemporâneas e reforçando padrões de beleza e comportamentos sociais. Com a popularização das produções cinematográficas da Disney e a crescente presença das princesas

em campanhas de marketing e brinquedos, a imagem da “princesa ideal” se tornou uma referência quase inescapável na vida de muitas meninas. Assim, as mídias digitais e audiovisuais contribuem para consolidar estereótipos, ao mesmo tempo que oferecem uma janela para o desenvolvimento de ideais e aspirações.

Nesse contexto, o papel educativo dos contos de fadas deve ser analisado criticamente. Embora muitas dessas histórias ofereçam lições morais sobre virtude, coragem e superação, elas também podem promover visões limitadas de gênero. As princesas, tradicionalmente associadas à passividade e à dependência de figuras masculinas, contribuem para a construção de uma imagem estereotipada do que significa ser mulher. Essa influência se reflete nas expectativas das meninas em relação a si mesmas e aos outros, moldando suas percepções de beleza, sucesso e papéis sociais.

A evolução dessas narrativas também abre espaço para novas interpretações. Nos últimos anos, a indústria de entretenimento tem repensado a forma como as princesas são representadas, introduzindo personagens mais autônomas e resilientes. Exemplos como Elsa, de Frozen, e Merida, de Valente, apresentam modelos mais complexos de feminilidade, desafiando os estereótipos tradicionais. Essas novas versões das princesas têm o potencial de oferecer às meninas exemplos de empoderamento, resiliência e independência.

Esta pesquisa se volta apenas para o papel dessas princesas, a maneira como elas se comportam nos filmes, as características físicas delas e os dramas vivenciados. Busquei identificar qual a percepção das meninas com idades entre 6 e 9 anos, e da família em relação a mensagem que estas princesas, mais especificamente princesas do universo Disney, trazem em sua composição.

Algumas perguntas deram o ponto de partida com objetivo de entender o papel que a família desempenha em relação às mídias e a educação dos seus filhos. Eles sabem o que as crianças estão consumindo, e se tem noção, o que tem sido feito mediante a isto. E como nós educadores podemos utilizar adequadamente estas mídias na construção de uma Educação mais equitativa.

1. CONTOS DE FADAS

Os primeiros contos de fadas eram histórias contadas na forma oral, e o seu conteúdo não era apropriado para as crianças, os contos e os personagens eram assustadores. A partir do século XVII na França, o poeta e advogado Charles Perrault organizou a coletânea dos contos infantis e os registrou. Oito histórias foram contempladas por Perrault: A Bela adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; O Barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas; Cinderela ou A Gata Borralheira; Henrique do Tapete e O pequeno Polegar.

Os contos de Perrault traziam histórias da mesma maneira que eram contadas oralmente, em sua composição havia muita maldade e violência como Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, que na versão original fica nua e então é devorada pelo lobo. Mas o conceito de infância começou a ser pensado, e surgiu então a necessidade de adaptar essas histórias.

No século XVIII a partir de pesquisas linguísticas realizada pelos irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), foi possível identificar um variado acervo de histórias maravilhosas disseminadas de geração em geração, dentre elas estão: A Bela Adormecida; Branca de Neve e os Sete anões; Chapeuzinho Vermelho; O Ganso de Ouro; Os Sete Corvos; Os Músicos de Bremen; A Guardadora de Gansos; Joãozinho e Maria; O Pequeno Polegar; As Três Fiandeiras; O Príncipe Sapo, entre outros.

Os contos foram adaptados e ganharam um novo enredo, trazendo versões mais leves com o intuito de levar a criança ao universo da fantasia. O acervo também foi completado pelas histórias do dinamarquês Hans Christian Andersen. Ele seguiu a estrutura defendida pelos irmãos Grimm, as histórias deveriam defender os valores morais e a fé cristã. Todas tinham no seu enredo caminhos tortuosos percorridos pelos seus personagens, no fim uma superação e o alcance de um final feliz.

Podemos perceber que desde a sua criação os contos trazem saberes e mensagens que nem sempre é bem compreendida pelos seus leitores, ou espectadores, nos casos de filmes. Muitas das vezes assistimos a estes filmes produzidos pelas grandes empresas de entretenimento, como exemplo podemos citar a Disney, e identificamos apenas alguns aspectos sobre a real intenção do que realmente eles desejam transmitir. Muitos destes contos não contêm mensagens explícitas, não deixam claro para o público a real intenção por detrás de suas grandes produções.

O autor Henry A. Giroux, fala sobre a questão de a Disney ter criado um mercado através dos filmes pro-

duzidos. Tudo é aproveitado a partir do sucesso dos lançamentos, seja na comercialização dos objetos produzidos que levam o nome da marca, nos serviços que são prestados, nos parques da franquia, tudo com o intuito de tornar as crianças cada vez mais consumistas. Além de inspirarem toda uma autoridade cultural e legitimidade, para ensinar papéis específicos.

“Logo descobri que para meus filhos, e suspeito que para muitas outras crianças, esses filmes inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideias quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família”. (Henry A. Giroux, p.51)

Não conseguimos compreender muitas vezes essa autoridade pelo fato de ficarmos envolvidos com as histórias que são apresentadas. E isso é uma das formas do estúdio defender o seu trabalho. Justifica toda a sua criação na intenção de trazer para as crianças a magia e o encantamento, como o próprio autor diz:

“...A Disney se insere em uma rede de relações de poder que promove a construção de um mundo fechado e total de encantamento, pretensamente livre da dinâmica da ideologia, da política e do poder.” (Henry A. Giroux, p.54)

Os contos produzidos são dos mais variados e transportam tanto crianças como adultos para este universo de magia, fazendo-nos acreditar que realmente os caminhos são tortuosos, mas que com muito sacrifício e força de vontade conseguiremos alcançar o que almejamos. Mas muitas dessas histórias não conseguem descrever a realidade existente nos diversos tipos de sociedade, dado ao fato de que os filmes que são produzidos são transmitidos em diversos países e atingem diversas etnias.

Será que as princesas que aparecem nestes contos representam realmente as nossas princesas do dia a dia? Elas possuem exatamente as mesmas características? E o empoderamento feminino ele aparece?

2. AS PRINCESAS

Que menina nunca sonhou em ser uma princesa? Que não desejou em algum momento da infância que um príncipe viesse lhe salvar? Acredito que boa parte de nós, mulheres e meninas, já sonhamos em algum momento seja na infância ou na vida adulta em viver um lindo conto de fadas. Então vamos conhecer essas mulheres que nos inspiraram com as suas lindas histórias por gerações.

A primeira princesa a aparecer em filme foi a Branca de Neve e os Sete anões. Produzida em 1937 pelos estúdios Disney. A personagem nasceu no período pré Segunda Guerra Mundial. Branca de neve retratava a mulher ideal para a sociedade patriarcal da época. Além de possuir todos os atributos físicos e morais, ela possuía grande prazer em ficar em casa. Neste período, década de 30, a mulher na sociedade era mais dona de casa, mãe, que não tinha perspectiva de entrar no mercado de trabalho, moças que tinham a única preocupação de buscar um marido que as sustentassem e as protegessem, assim como é representado pela princesa no filme.

Em umas das canções cantadas pela princesa ela demonstra o que uma verdadeira moça deve saber fazer, arrumar a casa.

“Pra quem vai trabalhar há uma coisa que evita o tempo demorar, aprenda uma canção que isso ajuda muito a tarefa terminar. É fácil de aprender qualquer uma canção, e você achar isso faz alegre o coração, e com muita alegria é mais fácil trabalhar”. (Música da Branca de Neve. O filme)

A segunda princesa criada pelos estúdios é a Cinderela, apresentada em 1950. Lançada após o fim da Segunda Guerra Mundial, ela retratava ainda a mulher com atribuições domésticas. Porém, para ela os afazeres já eram vistos como uma obrigação, imposta pela sua madrasta. *“Que relógio, vejam só! já ouvi! Vamos levanta, diz ele, é hora de trabalhar. Até me manda! Mas não faz mal, ninguém me impedirá de sonhar” (Filme: Cinderela).*

O fato de Cinderela se sentir forçada a trabalhar retrata a situação da mulher neste período. Com a Guerra o mercado de trabalho ficou desfalcado, muitos homens foram convocados para o exército, e como consequência as mulheres tiveram que assumir o papel de provedoras do lar. A inserção em massa dessas mulheres no trabalho é representada pela princesa quando se sente forçada a trabalhar. Além disso, ela vive a espera de um príncipe que a resgate e a leve para longe dali, dando-lhe o conforto que merece.

Logo após, no ano de 1959 nos foi apresentada “A Bela Adormecida”, outro grande clássico dos estúdios Disney. A princesa Aurora diferente das outras princesas não realiza serviços domésticos, ao contrário ela é criada por três fadas que por não saberem fazer nada em casa recorrem à magia, uma referência à entrada dos eletrodomésticos nas casas que executavam as tarefas como num passe de mágica.

Outra curiosidade é o fato dela se apaixonar por um

rapaz que não é o pretendente escolhido pela sua família, mesmo sem saber que ele é o real príncipe escolhido. Porém não se rebela contra o casamento arranjado, o que era comum na época entre as famílias.

A partir dos anos 90 a Disney trouxe uma sucessão de princesas que fogem do conceito clássico incorporado pelas três primeiras. A entrada no mercado de trabalho e a educação no ensino superior, aberta as mulheres no século XVIII, deram base aos movimentos feministas que iniciaram nos anos 60.

Assim, surge um novo tipo de princesa, com personalidade viva, corajosa, capaz de enfrentar as regras e de mudar o próprio destino. Dentre elas estão: Ariel, Bela, Jasmine, Pocahontas, Mulan, Tiana, Elsa, Merida e Moana.

Em sua composição todas trazem conflitos com o lado familiar, algumas mais especificamente com o pai. Retratam a vontade da mulher se tornar mais independente, que não tem medo de ir atrás dos seus sonhos, e na maior parte não necessitando de uma figura masculina para salvá-la.

Ainda assim as histórias possuem um caráter ideológico. Um exemplo é a questão da beleza. Todas as princesas são muito belas, e apesar de representarem algumas etnias, ainda estão fora da beleza real de nossas meninas. O que vimos em filmes são mulheres magras, maior parte delas brancas, com cabelos perfeitamente arrumados, mesmo os mais cacheados, e nunca cabelos afro. Mulheres que estão sempre em condições sociais boas, ou seja, não há princesas retratando uma mulher de condição social menos favorável, por exemplo.

Tudo dando a entender que para ser uma princesa você precise de certos requisitos, a começar pela aparência física, e que a coragem e a força de vontade não serão o bastante para vencer as turbulências da vida.

3. A PESQUISA

As meninas se veem representadas nessas princesas? A família consegue perceber essa diferença entre o que a criança assiste, com a realidade que está inserida? O papel masculino faz diferença nas suas escolhas? São questionamentos como estes que buscamos compreender, descobrir a influência deste mundo encantador dos contos de fadas, na vida dessas meninas.

Realizei a primeira parte da pesquisa em uma escola Municipal, localizada na Zona Leste da Cidade de São Paulo. Foram no total 63 meninas entrevistadas, com idades entre 6 e 9 anos, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais).

As perguntas foram organizadas a fim de descobrir a

visão que essas meninas possuem dos contos de fadas. Separei elas de acordo com o ano em que estão inseridas, e conversei com todas em uma sala separada do habitual que elas costumam ter aula, sem a presença da professora regente. Ficando assim, o primeiro ano foram as primeiras, as do segundo logo em seguida, e por último as alunas do terceiro ano.

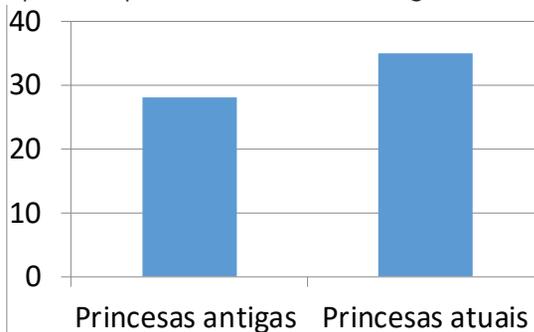
Fiz a minha apresentação, explicando para elas o motivo da minha visita, queria criar um ambiente em que elas pudessem se sentir à vontade. As perguntas realizadas foram:

1. Vocês gostam de contos de fadas?
2. Qual a sua princesa favorita? Pôr que?
3. O que a princesa faz, ou tem em comum com você?
4. Você gostaria de ser uma princesa? Qual?
5. Você conhece alguém que se pareça com alguma princesa?
6. Como você acha que uma princesa deve agir?
7. O que é preciso para ser uma princesa?
8. As princesas precisam sempre de um príncipe?
9. Existe alguma princesa que se pareça fisicamente com você?

Análise dos resultados



Das 63 crianças entrevistadas, 61 gostam de princesas, enquanto apenas 2 disseram não gostar.



Princesas antigas: Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida.

Princesas atuais: Moana, Elsa (Frozen) e Valente.

Do total das crianças entrevistadas, 28 meninas disseram preferir as princesas mais antigas, e 35 preferem

as princesas atuais.

As perguntas que consegui recolher através do “SIM” ou “NÃO” foram contabilizadas e anotadas de acordo com as respostas positivas e negativas. Já perguntas referente às preferências ou características físicas, que são respostas mais individuais, foi realizado o questionamento com cada uma, e anotei as respostas.

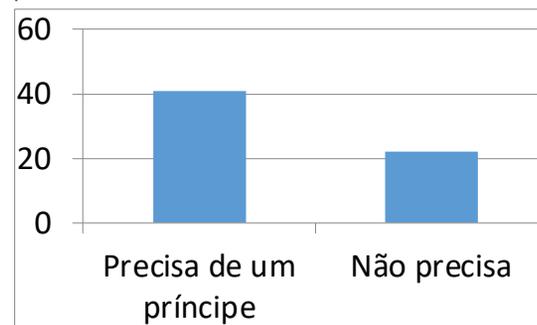
Dentre as características para ser uma princesa as mais mencionadas foram:

- Acordar arrumada;
- Ser gentil;
- Saber cantar;
- Ser educada;
- Respeitosa;
- Bonita;
- Divertida;
- Boa dona de casa;
- Pentear o cabelo 100 vezes.

Uma aluna apenas no 3º ano mencionou o fato da coragem e de enfrentar os medos como uma característica importante para ser uma princesa. Já as demais meninas mencionaram características que se repetiram muitas vezes, como o fato de precisar ser “Educada” e ser uma boa “Dona de casa”.

Para algumas perguntas a resposta foi unanime, ficando assim:

- Todas gostariam de serem princesas (até mesmo as que disseram não gostar de contos de fadas);
- Todas enxergam semelhanças físicas na princesa de sua preferência;
- Todas disseram conhecer alguém parecida com alguma princesa.



Quando perguntei se uma princesa precisa de um príncipe para ser de fato uma princesa, 41 meninas responderam que sim, enquanto 22 disseram que não.

A maior parte de meninas a discordar de uma figura masculina na vida de uma mulher foram meninas do 3º ano. Elas rebateram dizendo que o homem é chato, que não ajuda, e que não há a necessidade dele na vida de uma “Princesa”, e assim, portanto não fazendo diferença a presença dele ou não.

Entre a semelhança física delas com a princesa que mais gostam, me disseram características normais, como: olhos, cabelo e nariz. Porém muitas retrataram uma aparência que não condiz com a imagem da princesa que aparece nos contos, como o caso de uma menina de 6 anos que tinha o cabelo afro, mas que disse que sua princesa favorita era a Rapunzel pelo fato de ter o cabelo igual ao seu.

4. OS PAIS

Na segunda parte da pesquisa realizei elaborei um questionário através do site “Survio”. O mesmo me disponibilizou um modelo de pesquisa para os pais, e o link para que pudesse compartilhar em diversas redes sociais. Consegui compartilhar o link em algumas mídias, e 37 pessoas responderam à pesquisa. Nela contém questionamentos muito próximos dos que perguntei para as crianças. As perguntas foram:

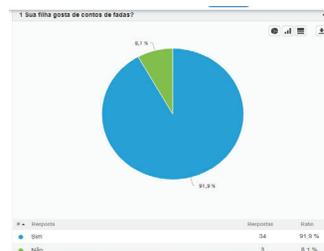
1. Sua filha gosta de contos de fadas?
2. Ela gosta das princesas?
3. Quais contos de fadas ela mais gosta? Antigos ou atuais?
4. Você costuma leva-la para assistir filmes de contos de fadas, ou ler livros do gênero para ela?
5. Ao assistir filmes do gênero, ela costuma agir como a personagem?
6. Você já percebeu alguma atitude ou comportamento positivo, após ler ou assistir algum conto?
7. Algum comportamento ou atitude negativa?
8. Você acha que as princesas podem contribuir de alguma maneira para formar a personalidade da sua filha?
9. Na sua opinião a nova geração de princesas representam mais a mulher de hoje?
10. Sua filha se identifica fisicamente com alguma princesa?

As perguntas foram realizadas com respostas de alternativa, sim ou não. Busquei um modo mais fácil e prático para que os pais pudessem responder.

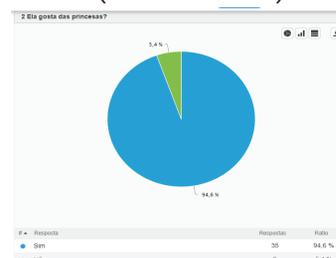
O intuito da pesquisa online era que conseguisse alcançar o máximo de pessoas possíveis de uma única vez, e identificar através das respostas o que os pais conseguem identificar como positivo e negativo no que o seu filho assiste ou lê.

O site disponibiliza as respostas individualmente referentes a cada questão que foi elaborada. A porcentagem de cada resposta, e a quantidade de pessoas que responderam sim e não.

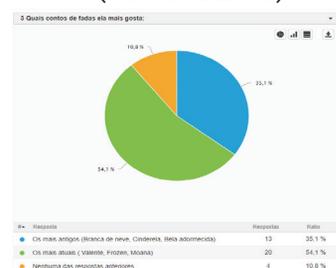
Vejam os resultados abaixo:



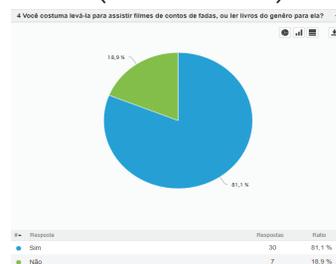
(Fonte: Survio)



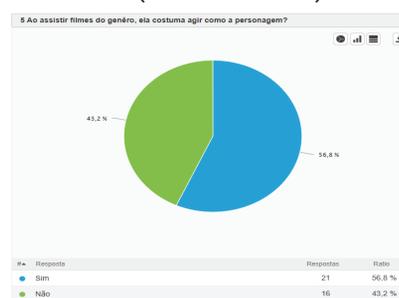
(Fonte: Survio)



(Fonte: Survio)



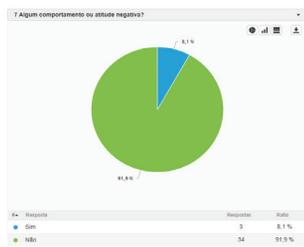
(Fonte: Survio)



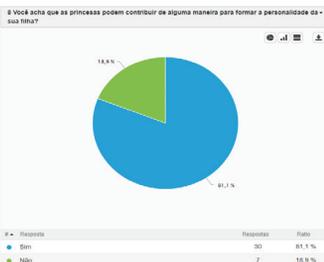
(Fonte: Survio)



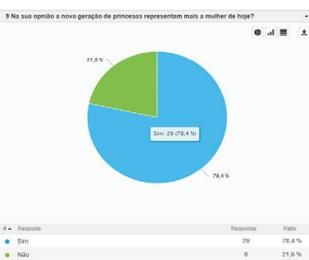
(Fonte: Survio)



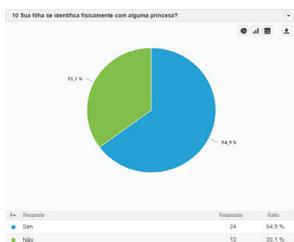
(Fonte: Survio)



(Fonte: Survio)



(Fonte: Survio)



(Fonte: Survio)

Apesar da pesquisa não recolher informações mais detalhadas, podemos perceber que as famílias tendem a ter uma visão positiva em relação aos contos infantis, talvez por deixar se levar apenas pela classificação indicativa do filme e entender que nada pode haver de ruim em algo que ao seu ver tem apenas a intenção de "Animação". E mesmo os três que indicaram perceber uma atitude negativa da criança após assistir um filme neste gênero, não deixam de consumi-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu identificar que algo apesar de parecer tão inocente como um conto de fadas pode influenciar no comportamento de uma criança até mais que a cultura dela. As meninas que entrevistamos demonstraram exatamente o comportamento que se es-

pera baseado no momento e na época ao qual o filme é exibido. Nada é coincidência.

Assistir ou ler contos de fadas não tem nada de errado, pelo contrário pode ser de grande ajuda se consumido da maneira correta. Por mais que a intenção dos seus produtores seja embutir nas crianças pensamentos e atitudes a fim de moldar o comportamento delas com ideologias que as mesmas desconhecem, o conto pode ser utilizado de forma pedagógica. Tudo o que é exposto para a criança deve ser questionado e criticado, buscando despertar nela a compreensão diante do que está assistindo ou lendo. Tudo desde o personagem, as imagens, canções, etc.

Consegui identificar também que a maioria das meninas e dos pais se deixam envolver pela magia que está expressa nestes contos, mas não conseguem visualizar, por exemplo, que o filme da Branca de Neve, traz uma ideia da mulher que para ser amada e respeitada pelos homens (no caso os anões) precisa saber cozinhar e arrumar a casa. E este comportamento fica tão enraizado na memória delas que ao serem questionadas sobre as características, elas não deixaram de mencionar o "Ser uma boa dona de casa", indicando que isto é um requisito e não uma opção.

Mesmos os filmes que não possuem princesas humanas, como na história do Rei Leão, a mulher é submissa a um homem até mesmo na sua ausência, retratado na cena em que Mufasa (o leão) morre e sua rainha Sarabi (a leoa) ainda permanece fiel, não obedecendo às ordens de outro rei, e nem mesmo assumindo o trono, que só pode ser comandado por um macho, retratando mais uma vez a visão machista da nossa sociedade.

As princesas mais antigas da companhia são totalmente submissas as vontades e desejos, deixando de lado qualquer valor e amor próprio. E mesmo não representando a imagem da nossa atual sociedade ainda são muito consumidas. Não vemos nenhuma delas envolvidas em questões reais, até o sofrimento vivido pelas personagens pode trazer aversão na criança fazendo a acreditar que para ser feliz precisa sofrer muito antes, que todos precisam passar por grandes batalhas se quiser realmente ser feliz. E muitas vezes que esta felicidade está no encontro com algo ou com alguém, desmerecendo a grandiosidade de que a felicidade está em nós.

É inevitável que a criança assista aos filmes, pois eles são encantadores até mesmo para os adultos, e com certeza ela vai assistir, seja em casa, na escola, ou em qualquer outro ambiente, então proibir não é a melhor opção.

Quando pensamos em educação de qualidade, deve-

mos pensar em uma educação de igualdade e equidade, proporcionar aos nossos alunos uma aprendizagem significativa, ou seja, que identifique através do que está sendo ensinando uma relação com sua realidade. A beleza e os conflitos embutidos nesse mundo de magia não condizem com a realidade de uma criança que vive em condições de extrema pobreza, por exemplo. Nada do que for apresentado para ela fará sentido, a não ser o sofrimento. E é aí que está a importância de analisar e interpretar antes.

A nova geração de princesas apresentadas pelos estúdios Disney são algumas de fato melhores do que as antigas, e trazem em suas histórias pontos importantes para se discutir em sala de aula, essa transição que a companhia faz ao longo dos anos, as transformações pelas quais o mundo vem passando desde o primeiro lançamento. As tecnologias que com o tempo vem nos proporcionando uma vida mais “Cômuda”, também nos distancia, e que é constantemente retratada nas grandes produções.

Cabe ao professor fazer um bom uso de todo este material. Trabalhar através das imagens dos personagens, as suas condutas, qual a moral da história de acordo com a percepção de cada um, as músicas que aparecem nos contos possuem toda uma ideologia, precisam ser analisadas pelos alunos buscando identificar a sua mensagem. Rever questões como a do consumo desnecessário, ações que enfatizem mais o reutilizar do que o comprar.

As multimídias são ferramentas necessárias e potentes para as práticas pedagógicas na era digital. Cabe ao Educador fazer um bom uso destas ferramentas de forma crítica levando o aluno a este movimento de questionar o mundo que o rodeia. Não desperdiçar os conhecimentos prévios deste aluno e nem o que ele costuma assistir e ler, pelo contrário aproveitá-los.

Através das respostas obtidas pela pesquisa percebi também a necessidade de realizar este trabalho com as famílias, afinal são adultos envolvidos nas mesmas histórias, não se dando conta de toda simbologia presente nestes contos infantis.

Por fim, quero enfatizar a importância da atenção que devemos manter ativa no desenvolvimento social e afetivo das nossas meninas. Definir padrões físicos de beleza não é saudável para o emocional de qualquer garota, esteja ela na escola ou na fase adulta. Mas para que um bom trabalho seja feito precisamos da colaboração de toda uma comunidade, juntos podemos transformar histórias e fazer muitos mais finais felizes.

REFERÊNCIAS

A BELA adormecida. Direção Clyde Geronimi, Eric Larson, Wolfgang Reitherman e Les Clark. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1959.

ANDERSEN, Hans Christian. Contos de fadas dos Irmãos Grimm. 1ª Edição. Editora Principis. 2020.

ANDERSEN, Hans Christian. Hans Christian Andersen: 200. 2ª Edição. Editora Melhoramentos. 2015.

BRANCA de neve e os sete anões. Direção de David Hand. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1937.

CINDERELA. Direção de Clyde Geronimi, Hamilton Luske e Wilfred Jackson. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1950.

HENRY, A. Giroux. Territórios contestados: A Disneyzação da Cultura Infantil. 3ª edição. Editora vozes.1995.

PEREZ, Luana Castro Alves. História dos contos de fadas. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas>> Acesso em: 25 de agosto de 2024.

SOUZA, Mariana. Como surgiram os contos de fadas. 2015. Disponível em: <<https://www.colegioweb.com.br/curiosidades/como-surgiram-os-contos-de-fadas.html>> Acesso em: 25 de agosto de 2024.

MÚSICA E A DANÇA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Mario Batista da Silva

Graduado em licenciatura plena e bacharel em educação física pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL no ano de , 1999.



RESUMO

Este estudo é relevante, pois identificou que a música, a dança e o movimento tornaram-se objetos de estudo muito importantes para os educadores no processo educativo, esses elementos não são apenas formas de expressão cultural, mas também ferramentas poderosas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A música, por exemplo, estimula áreas do cérebro relacionadas à linguagem e à matemática, além de promover habilidades de concentração e memória. A dança não só melhora a coordenação motora, mas também ensina disciplina e expressão corporal. O movimento, por sua vez, facilita a aprendizagem ao conectar experiências físicas às cognitivas, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos abstratos. No contexto educativo, essas práticas não são apenas complementares ao currículo acadêmico, mas essenciais para um ensino holístico que atenda às necessidades multifacetadas dos alunos. Ao incorporar música, dança e movimento nas aulas, os educadores não só enriquecem o ambiente de aprendizagem, mas também criam oportunidades para os estudantes se expressarem de maneiras que vão além das palavras e dos números. Essa abordagem inclusiva e diversificada não apenas promove a criatividade e a autoestima, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com habilidades essenciais para o século XXI.

Palavras-chave: Música; Educação; Música e educação; Dança.

ABSTRACT

This study is relevant because it identified that music, dance and movement have become very important objects of study for educators in the educational process. These elements are not only forms of cultural expression, but also powerful tools for the cognitive, emotional and social development of children. Music, for example,

stimulates areas of the brain related to language and mathematics, in addition to promoting concentration and memory skills. Dance not only improves motor coordination, but also teaches discipline and body expression. Movement, in turn, facilitates learning by connecting physical experiences to cognitive ones, promoting a deeper understanding of abstract concepts. In the educational context, these practices are not only complementary to the academic curriculum, but essential for holistic teaching that meets the multifaceted needs of students. By incorporating music, dance and movement into classes, educators not only enrich the learning environment, but also create opportunities for students to express themselves in ways that go beyond words and numbers. This inclusive and diverse approach not only fosters creativity and self-esteem, but also prepares students to face the challenges of the contemporary world with essential 21st century skills.

Keywords: Music; Education; Music and education; Dance.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como eixo de estudo e temática como característica a importância da música, dança e movimento na Educação. Quando falamos de músicas, dança e movimento já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos.

Durante a vida escolar na fase de formação inicial, a música contribui significativamente para que esse processo de formação seja permanente e fundamental, uma vez que a criança está numa etapa de se conhecer e conhecer ao outro, é a música um importante veículo que contribui para a formação do sujeito, ajudando em sua autoestima e conhecimento de suas limitações. A música está presente e na sociedade em diversas esferas do saber cognitivo e desde tempos remotos, o ser humano tem uma relação de afetividade com a música.

A música, a dança e o movimento desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais das crianças. Ao explorar essas formas de expressão desde cedo, os educadores proporcionam um ambiente rico para que as crianças aprendam a identificar e comunicar seus sentimentos de maneira não verbal. A música, por exemplo, pode evocar diferentes emoções e ajudar as crianças a entender e expressar suas próprias sensações internas.

A dança e o movimento permitem que as crianças experimentem seus corpos de maneira lúdica e criativa, desenvolvendo tanto a consciência corporal quanto a coordenação motora. Essas práticas também promovem a interação social, à medida que as crianças aprendem a colaborar, compartilhar e respeitar o espaço dos outros durante atividades de grupo.

Além disso, o uso dessas formas de expressão na educação contribui para um aprendizado mais integrado e holístico, onde o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico está intrinsecamente conectado. Assim, ao integrar música, dança e movimento nas práticas pedagógicas, os educadores não apenas enriquecem o currículo, mas também cultivam um ambiente propício para o crescimento emocional e pessoal das crianças desde os primeiros anos de vida.

1. A MÚSICA

Dentro do real cenário a que se refere à música no âmbito da Educação, vem-se promovendo sua utilização e inserção como parte do processo cognitivo da criança, o que insere o ensino da música como parte do currículo escolar, além de sua coligação com dança e expressões corpóreas.

A percepção sonora também é um fator relevante dentro desse processo de identificação e situação, a utilização de sons dentro do ensino regular, promove a criatividade que vem de encontro com conteúdo específico e leva a criança a uma maior aproximação com o processo cognitivo, pois a aprendizagem necessita de significado para o aprendiz, e essa ferramenta, lúdica também, propaga esse significado. Portanto, a junção dos aspectos sensíveis, estéticos, sociais e cognitivos, além da comunicação social, confere um caráter significativo, dando solidez à linguagem musical. Pode –se citar aqui também a valorização e percepção do silêncio.

Atualmente existem diversas definições para música. Mas, de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte

manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações. Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música 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”.

O ato de ouvir música, aprender a cantá-la numa roda, atividades rítmicas entre as crianças, brincadeiras musicadas por vez, jogos que utilizam a música como eixo de exercício, são ferramentas que estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade, e fixa entre si, um aprendizado expressivo de qualidade cognitiva, afetiva, social (pelo meio). Cooperar com aprendizagens a serem levadas para vida adulta, como a cooperação e o desenvolvimento do processo criativo da criança. Aprender a utilizar a música dentro do processo educacional básico significa cooperar experiências de vivência, de percepção e de reflexão da criança, onde essa pode ser vista, e ouvida pelos demais alunos e professores. A música é assim uma forma de dar voz a todos, mesmo que isso aconteça de forma processual e tímida.

De acordo com Arroyo (1994), Desde os primórdios da humanidade, a música, a dança e o movimento têm desempenhado papéis essenciais na expressão cultural e na conexão humana. Na pré-história, por exemplo, instrumentos musicais rudimentares como flautas de ossos e tambores feitos de pele de animais eram utilizados em rituais e celebrações, demonstrando uma compreensão inicial do poder da música para unir comunidades e expressar emoções profundas.

Ao longo dos tempos antigos, civilizações como os egípcios, gregos e romanos valorizavam a música tanto em contextos religiosos quanto em entretenimento e educação. A música era considerada uma forma de conexão com os deuses, de elevar o espírito e de instruir os jovens nos valores e tradições culturais.

Na Idade Média, a música era predominantemente vocal e religiosa, com o canto gregoriano influenciando a liturgia cristã e a vida monástica. As danças populares também se desenvolveram, refletindo a diversidade cultural das diferentes regiões da Europa e servindo como forma de celebração comunitária.

O Renascimento trouxe um florescimento das artes, incluindo a música e a dança, com compositores como Giovanni Pierluigi da Palestrina e Claudio Monteverdi criando obras que ainda são reverenciadas hoje. A dança renascentista, como as danças de corte e as formas mais elaboradas, como a pavane e a galliard, eram uma parte importante da vida nas cortes europeias, refletindo não apenas a habilidade física, mas também a sofisticação cultural.

No período barroco, a música instrumental ganhou

destaque com compositores como Johann Sebastian Bach e Antonio Vivaldi, cujas obras transcenderam as fronteiras geográficas e culturais, influenciando a música em todo o mundo ocidental. A dança continuou a evoluir, com o desenvolvimento do balé como uma forma de arte formal na França do século XVII.

O Classicismo viu o surgimento de compositores como Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig van Beethoven, cujas sinfonias, óperas e concertos se tornaram marcos na história da música ocidental. A dança também passou por transformações, com o balé clássico se desenvolvendo na Rússia e se espalhando pela Europa e América.

O Romantismo trouxe uma ênfase renovada na expressão emocional na música, com compositores como Frederic Chopin e Pyotr Ilyich Tchaikovsky explorando temas de amor, natureza e fantasia em suas obras. A dança, neste período, continuou a evoluir com novos estilos e técnicas, influenciados pela liberdade de expressão emocional e pela busca por novas formas de movimento.

O século XX testemunhou uma explosão de criatividade e diversidade na música e na dança, com o surgimento de novos gêneros musicais como jazz, rock, música eletrônica e hip-hop, cada um com suas próprias tradições e influências culturais. A dança moderna emergiu como uma reação às formas tradicionais de balé, buscando novas formas de expressão corporal e movimento.

Hoje, a música, a dança e o movimento continuam a desempenhar papéis vitais na sociedade contemporânea. A música popular é uma força cultural dominante, permeando todos os aspectos da vida moderna, desde entretenimento até publicidade e ativismo social. A dança contemporânea abrange uma ampla variedade de estilos e técnicas, refletindo a diversidade cultural e a experimentação artística global.

Em conclusão, ao longo da história da humanidade, a música, a dança e o movimento não apenas refletiram as mudanças sociais e culturais, mas também desempenharam um papel crucial na expressão da identidade humana, na comunicação de emoções e na celebração da vida. Essas formas de expressão artística continuam a evoluir e a inspirar, proporcionando um meio poderoso para as pessoas se conectarem e compartilharem experiências em todo o mundo.

2. BENEFÍCIOS DA MÚSICA, DANÇA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

Para Ferreira (2008), A música, a dança e o movimento transcendem explicações porque operam diretamente no âmago das emoções e da experiência

humana. Elas têm o poder único de evocar sensações profundas e despertar desejos internos que muitas vezes não podem ser totalmente articulados com palavras. Em um momento, uma melodia suave pode acalmar os nervos e criar uma atmosfera de serenidade, enquanto em outro, um ritmo acelerado pode instigar energia e excitação, levando as pessoas a se moverem com intensidade e vigor.

Essas formas de expressão têm uma qualidade intrínseca que vai além da mera funcionalidade ou utilidade. Elas existem por si mesmas como meios de comunicação não verbal, permitindo que indivíduos se conectem com suas próprias emoções e com os outros de maneiras profundas e significativas. Na infância, essa conexão é particularmente crucial, pois as crianças estão explorando e desenvolvendo sua compreensão do mundo ao seu redor.

A música, por exemplo, pode ser uma companheira constante desde a mais tenra idade, ajudando as crianças a regular suas emoções, expressar sentimentos complexos e desenvolver habilidades auditivas e cognitivas. Canções de ninar têm o poder de acalmar e preparar os pequenos para o sono, enquanto músicas mais animadas podem transformar uma simples brincadeira em uma aventura emocionante.

A dança, por sua vez, permite que as crianças explorem seu potencial físico e expressem suas emoções através do movimento. Desde os primeiros passos desajeitados até coreografias mais elaboradas, a dança ensina coordenação, controle corporal e consciência espacial. Além disso, ela promove a socialização e o trabalho em equipe quando praticada em grupo, ensinando às crianças habilidades fundamentais de comunicação não verbal e colaboração.

O movimento, como componente essencial do desenvolvimento físico e psicomotor, complementa tanto a música quanto a dança, oferecendo às crianças a oportunidade de experimentar e entender seu corpo de maneira lúdica e segura. Brincadeiras que envolvem corrida, pulos, equilíbrio e manipulação de objetos não apenas promovem o desenvolvimento físico, mas também estimulam a criatividade e a imaginação.

No contexto educativo, integrar música, dança e movimento não se limita apenas a enriquecer o currículo escolar; essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Elas contribuem para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico, proporcionando uma educação holística que reconhece e valoriza a importância do bem-estar emocional e do crescimento pessoal.

Além dos benefícios individuais, essas formas de ex-

pressão também têm o poder de unir comunidades e fortalecer laços sociais. Festivais de música, apresentações de dança e eventos esportivos são exemplos de como o movimento e a música são utilizados para celebrar a cultura, expressar identidades coletivas e promover o senso de pertencimento.

Ao longo da história e em todas as culturas, a música, a dança e o movimento têm sido veículos para contar histórias, preservar tradições e transmitir conhecimento ancestral de geração em geração. Eles são parte integrante da experiência humana, moldando nossa identidade cultural e fornecendo um meio universal de comunicação que transcende barreiras linguísticas e culturais.

Portanto, ao reconhecer e valorizar o poder intrínseco da música, da dança e do movimento na vida das crianças, educadores e pais podem cultivar um ambiente enriquecedor que nutre não apenas o desenvolvimento físico e intelectual, mas também o crescimento emocional e social das futuras gerações. Essas formas de arte não precisam de justificativas externas; elas são valiosas por si mesmas na forma como enriquecem e transformam nossas vidas.

Ao reconhecer e valorizar o poder intrínseco da música, da dança e do movimento na vida das crianças, educadores e pais estão não apenas enriquecendo o ambiente educacional, mas também cultivando um espaço onde o desenvolvimento integral é priorizado. Essas formas de expressão não são apenas atividades recreativas ou artísticas; são ferramentas fundamentais que promovem o crescimento físico, intelectual, emocional e social das crianças desde os primeiros anos de vida.

No aspecto físico, a dança e o movimento ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, na força muscular e na flexibilidade. A prática regular de movimentos variados não só promove um estilo de vida ativo desde cedo, mas também estimula o desenvolvimento dos sistemas neuromuscular e cardiovascular das crianças.

Intelectualmente, a música oferece um terreno fértil para o desenvolvimento cognitivo. Estudos mostram que aprender a tocar um instrumento musical, por exemplo, melhora as habilidades de raciocínio, resolução de problemas e memória. Além disso, a música envolve o uso de diferentes áreas do cérebro, contribuindo para um desenvolvimento neural mais completo.

Emocionalmente, tanto a música quanto a dança são meios poderosos de expressão e autoconhecimento. Elas permitem que as crianças explorem e expressem uma ampla gama de emoções, desde a alegria e o entusiasmo até a tristeza e a frustração. Isso é especialmente importante em idades jovens, quando as crian-

ças estão aprendendo a lidar com suas emoções e a entender os sentimentos dos outros.

Socialmente, atividades musicais e de dança facilitam a interação entre as crianças e promovem habilidades essenciais de colaboração, comunicação e trabalho em equipe. Participar de coros, grupos de dança ou bandas ensina respeito mútuo, cooperação e liderança, à medida que os alunos aprendem a contribuir para um objetivo comum.

Além dos benefícios individuais, a música, a dança e o movimento também desempenham um papel na construção da identidade cultural das crianças. Elas oferecem um meio para explorar e celebrar diferentes culturas e tradições, ajudando as crianças a desenvolver um senso de pertencimento e respeito pela diversidade.

No contexto educacional, é essencial que educadores e pais reconheçam a importância dessas práticas e as integrem de maneira significativa no currículo escolar. Isso não significa apenas oferecer aulas de música e dança como disciplinas separadas, mas incorporar essas formas de expressão em atividades diárias e projetos interdisciplinares.

Por exemplo, músicas podem ser utilizadas para ensinar conceitos matemáticos através de ritmos e padrões, enquanto a dança pode ser incorporada em estudos de história para recriar movimentos e costumes de épocas passadas. Dessa forma, a música, a dança e o movimento não apenas complementam outras áreas do conhecimento, mas também enriquecem a experiência educativa das crianças, tornando o aprendizado mais envolvente e memorável.

Além disso, ao valorizar essas formas de expressão desde cedo, os educadores e pais estão preparando as crianças para um mundo que valoriza a criatividade, a inovação e a habilidade de se adaptar a mudanças rápidas. A capacidade de pensar de forma crítica, resolver problemas de maneira criativa e colaborar eficazmente são habilidades que serão essenciais no futuro pessoal e profissional das crianças.

Portanto, ao reconhecer e valorizar o poder intrínseco da música, da dança e do movimento na vida das crianças, educadores e pais não apenas estão investindo no presente, mas também estão cultivando um futuro onde as gerações futuras serão capazes de prosperar e contribuir de maneira significativa para a sociedade global. Essas formas de expressão não têm apenas valor estético ou recreativo; elas são fundamentais para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, proporcionando um caminho rico e multifacetado para o crescimento pessoal e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas bibliográficas e dentre as leituras concluídas, pode-se afirmar que música não é apenas algo acessório à Educação, mas essencial na formação sócio-cognitiva-afetiva das crianças, pois explana e enraíza informações e oferece uma gama de possibilidades e métodos que ajudarão o professor no desenvolvimento de seu ofício e na formação de seu aluno.

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música, dança e movimento tem suma importância na Educação Infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos. A conclusão deste trabalho ressalta a importância crucial da música, dança e movimento na Educação Infantil, não apenas como formas de expressão cultural e artística, mas como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao integrar essas práticas no ambiente educacional desde cedo, os educadores proporcionam um espaço enriquecedor onde os alunos podem explorar e desenvolver uma variedade de habilidades essenciais.

Começando pelo desenvolvimento intelectual, a música, a dança e o movimento estimulam a imaginação e a criatividade das crianças. Através da improvisação e da experimentação, os alunos aprendem a explorar novas ideias e soluções, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas desde uma idade precoce.

No aspecto auditivo, o contato regular com diferentes estilos musicais e sons diversos promove a sensibilidade auditiva e a percepção sonora das crianças. Isso não apenas melhora sua capacidade de distinguir padrões sonoros, mas também fortalece suas habilidades de concentração e atenção.

Quanto ao desenvolvimento sensorial, a dança e o movimento permitem que as crianças explorem e compreendam seu próprio corpo no espaço, melhorando a consciência corporal e a coordenação motora. Movimentos sincronizados com a música não só desenvolvem habilidades físicas, mas também promovem um senso de ritmo e tempo.

No desenvolvimento da fala, a música desempenha um papel significativo na aprendizagem da linguagem. Canções infantis, rimas e jogos musicais ajudam as crianças a desenvolverem vocabulário, praticarem a pronúncia e internalizarem estruturas linguísticas de maneira natural e envolvente.

Além disso, a música é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Cantar em grupo, dançar em pares e participar de atividades musicais colaborativas ensina habilidades de cooperação, comunicação e respeito mútuo. A música também oferece uma saída emocional valiosa, permitindo que as crianças expressem e processem seus sentimentos de uma maneira segura e criativa.

A apreciação musical não se limita apenas ao prazer estético; ela pode ter impactos profundos no aprendizado acadêmico. Estudos mostram que a música pode melhorar a memória, aumentar a capacidade de concentração e facilitar a retenção de informações. Além disso, a exposição regular à música diversificada pode enriquecer o repertório cultural das crianças, ampliando sua compreensão do mundo ao seu redor.

Ao integrar música, dança e movimento de forma estruturada no currículo escolar, os educadores não apenas enriquecem a experiência educativa das crianças, mas também criam um ambiente propício para o crescimento holístico. As habilidades desenvolvidas através dessas práticas não são apenas aplicáveis no contexto escolar, mas também são transferíveis para a vida cotidiana e para o futuro acadêmico e profissional das crianças.

Portanto, conclui-se que investir na educação musical desde os primeiros anos é investir no desenvolvimento integral e na formação de indivíduos mais criativos, resilientes e socialmente conscientes. A música, a dança e o movimento não são apenas atividades extracurriculares opcionais, mas sim componentes essenciais de um currículo educacional que busca nutrir não apenas a mente, mas também o coração e o corpo das crianças.

É a música um grande e rico instrumento para a constituição do sujeito, podendo ampliar seu conhecimento e cultura de forma prazerosa e natural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRITO. Teca Alencar de. Música na educação infantil: Proposta para a formação integral da criança. São Paulo Editora Petrópolis. 2 EDIÇÃO. 2003.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a dança na educação.. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. Educação e danças. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009. 272p. (Biblioteca da UEPA nº 66) (Leitura infantil/ narrativas/ Monteiro Lobato/ Ruth Rocha/ Ana Maria Machado/ outros).

STORNILO. Sylvia Regina Pereira. A música na educação infantil como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem-Autografia. 2016.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.

ROTINA ESCOLAR E LUDICIDADE

Nilzilene Adelaide De Oliveira

Pedagogia -Universidade Nove de Julho em 2019, Professora da Educação Infantil e Fundamental 1 na EMEI Prof Maria Aparecida Lara Coiado.



RESUMO

A brincadeira em grupos ou sozinha, oportunizam que os educandos criem e recriem suas fantasias. Assim a brincadeira em si é uma maneira privilegiada de se aprender, a criança consegue aprender, criar e recriar o universo em que está inserida. Pois, por meio do brincar a criança cria visões de mundo e de descobertas. Entretanto, a ludicidade é indispensável na vida sociocultural, pois permite uma maior comunicação e um desenvolvimento mais amplo diante de suas descobertas. A ludicidade presente diariamente nas brincadeiras auxiliam o desenvolvimento físico, afetivo e social, enquanto vivenciam a fantasia/lúdico os indivíduos aprendem e desenvolvem a inteligência, a sensibilidade, estabelecem relações lógicas, as habilidades, a motricidade, a mente, além de garantir, inúmeras oportunidades e momentos que possibilitam simbolizar o contexto social. Em muitos momentos de interação utilizam ou não materiais estruturados. Portanto, todos precisam vivenciar atividades prazerosas, usufruindo plenamente do brilho e do frescor das brincadeiras infantis e dos jogos.

Palavras-chave: Lúdico; Brincadeiras; Jogos.

ABSTRACT

Playing in groups or alone gives students the opportunity to create and recreate their fantasies. Thus, playing in itself is a privileged way of learning, as children can learn, create and recreate the universe in which they are inserted. Because, through playing, children create visions of the world and discoveries. However, playfulness is indispensable in sociocultural life, as it allows for greater communication and broader development in the face of their discoveries. The playfulness present daily in play helps physical, emotional and social development. While experiencing fantasy/playfulness, individuals learn and develop intelligence, sensitivity, establish logical relationships, skills, motor skills, and the mind, in addition to guaranteeing

countless opportunities and moments that allow them to symbolize the social context. In many moments of interaction, structured materials are used or not. Therefore, everyone needs to experience pleasurable activities, fully enjoying the brilliance and freshness of children's play and games.

Keywords: Playful; Games; Games.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte do universo infantil e constituem-se em aspectos relevantes para a aprendizagem significativa da criança.

“As instituições de educação infantil, com suas práticas pedagógicas que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, [...] focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças [...], podem contribuir para o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos”. CORSINO (2006, pág. 4).

Aliás, conforme Corsino (2006, pág. 5), “O atendimento [...] não se relaciona mais à classe social, ou seja, não são apenas os filhos de mulheres trabalhadoras que precisam de uma instituição para cuidar deles e educá-los”.

Borba (2006, p. 158) “afirma que ao brincar o indivíduo se desenvolve e aprende, abre experiências e pode transformar fantasias em realidade, sendo uma atividade que incentiva novos conhecimentos e habilidades”. A partir disso, os objetivos de estudo são: Conhecer a historicidade da instituição e o Projeto Político Pedagógico. Estabelecer parêntese entre o brincar e a aprendizagem do indivíduo.

“A criança pode fazer qualquer objeto se transformar num brinquedo, por meio da imaginação ela muda seu significado. Mesmo os brinquedos

industrializados organizados nas prateleiras de uma grande loja são apenas um potencial de brinquedos, não os são ainda. Esses objetos se transformarão em brinquedos apenas quando forem usados pelas crianças em uma situação de brincadeira, utilizados livremente para dar vida aos enredos por elas inventados”. (Wajskop 2008, p. 40)

O brincar apresenta por variadas experiências que se diferenciam quer pela proposta da atividade, ou pela exploração de materiais.

Por meio dos jogos lúdicos, das brincadeiras estruturadas ou não, do faz de contas que se desenvolve a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança, além destas razões, tornam as aulas mais atraentes para os alunos,

1. O LÚDICO E CRIANÇA

Ao brincar desenvolve as suas experiências culturais, valores e habilidades, por meio das interações sociais, reinventam e criam coletivamente.

Porto (2008, B, p. 09) destaca que o brincar como:

“O brincar é muito importante para a aprendizagem integral da criança. Os alunos se relacionam de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos. Existem várias possibilidades de brincar: solitariamente; em grupo; entre crianças de idades diferentes; entre adultos e crianças; de adultos entre si”.

Pela ludicidade a criança demonstra seus interesses e suas necessidades, traz para ao brincar o que vivencia, e tudo o que realmente sente, tornando, então, uma forma de se expressar e de se comunicar.

Brougère (1997 p.21-22), sobre a brincadeira:

[...] “se sobre outros aprendizados, pois ele permite desenvolver um melhor domínio sobre a comunicação, abrindo possibilidades para a criança entrar num mundo de comunicações complexas, distinguindo realidade, invenção, imaginação, etc. E, ainda, afirma que a brincadeira implica tomar decisões, mesmo que simples, como a risada estabelece uma forma de comunicação que pressupõe um aprendizado, com consequência de um bebê sinalizando sua aprovação à brincadeira da mãe. Decidir brincar é aceitar uma proposta, seja ela vinda de um parceiro, de uma brincadeira ou de um jogo com regras preestabelecidas”.

O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil. Brincando a criança suaviza o im-

pacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos e do mundo que ainda desconhece, diminuindo assim, seu sentimento de impotência e entendendo a realidade que a rodeia. Brincando, sua inteligência, sensibilidade, habilidades, a motricidade, a mente e a criatividade estão sendo desenvolvidas, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos.

Desta forma, o brincar é um mundo de sonhos de fantasias e realidade, demonstração de carinho, afeto e até mesmo tristezas e realidades doloridas que a própria criança vivencia. Sendo assim, ao brincar a criança cria sua autoestima ajudando-a a superar suas aquisições, seus medos e seus desafios.

Importa destacar nas brincadeiras algumas situações vivenciadas são reproduzidas em algum momento de sua vida, pois seus conhecimentos provem da imitação de alguém. Um ponto muito importante para a criança e que ao brincar precisa ter a liberdade em escolher suas companhias e os papéis que desejam assumir nesta determinada brincadeira, pois o desenvolvimento depende muito da vontade da criança de brincar.

BROUGÈRE (1997, p.105) afirma que através do brincar a criança se desenvolve.

[...] “brincar, a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade e recria o existente. Porém, esse brincar, criativo, simbólico e imaginário, enquanto forma infantil de conhecer o mundo e se apropriar originalmente do real,” [...]

Importa mencionar que ao brincar o indivíduo pode assumir outras personalidades, representam papéis como se fosse um adulto, uma criança, um boneco, ou até mesmo um animal. A brincadeira em si é uma necessidade da criança sendo um espaço de interação das crianças entre si.

Para Borba (2006, p.49), o brincar é constituído pela criança nas suas interações.

“Desde pequenas, as crianças desenvolvem situações de interação com os mais velhos, que constituem formas essenciais de aprendizagem do brincar. As brincadeiras que os adultos fazem de se esconder sob pedaços de pano ou outros anteparos, e a seguir provoca surpresa dos bebês a achá-los, são exemplos desse tipo de interação lúdica. As manifestações de contentamento dos bebês estimulam a continuidade da brincadeira e, gradativamente, este vai assumindo papel mais ativo, ocupando também o papel do adulto. A criança aprende a reconhecer certas características definidoras da brincadeira: o aspecto fictício, pois a pessoa não desaparece de verdade,

trata-se de um faz de conta, de um plano diferente da realidade imediata: a repetição que mostra que se pode sempre voltar ao início, sem que a realidade se modifique; a necessidade do acordo entre os parceiros de brincarem juntos e uma ausência de consequências e de compromisso com resultados, pois é mais importante o modo como se brinca do que aquilo que busca”.

Cientes da importância do “Brincar” a escola precisa oferecer inúmeras oportunidades e momentos que possibilitem a criança, elaborar o mundo em que está inserida. Com isso, garantimos que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

Divertir-se, relacionar-se com os competidores, combinar regras e cumpri-las, são atitudes que devem ser valorizadas pelo professor. Nessa faixa etária, o professor é quem ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo atitudes de respeito, solidariedade e cooperação tão necessárias, mais tarde, no desenvolvimento das suas habilidades. Portanto, é na escola que a criança deve vivenciar atividades prazerosas, usufruindo plenamente do brilho e do frescor da Brincadeira Infantil.

O caminho percorrido nesse estudo permitiu a compreensão de diversos aspectos relacionados ao brincar. Os autores estudados, entre os quais destacam-se Vygotsky (1987), Porto (1996), Borba (2006) e Wajskop (2008) nos revela que ao brincar a criança se desenvolve.

Este trabalho revela que o desenvolvimento infantil se dá por meio da experiência cultural, por meio das interações que a criança estabelece com o mundo e a sociedade, sendo o brincar uma possibilidade de descobrir o mundo em que vive, e recriar sua própria experiência.

O brincar permite que o indivíduo se desenvolva, crie autonomia, desenvolva sua imaginação, a criatividade, imitar, interpretar, e se socializar.

“Rir, aceitar limites, organizar uma tarefa, concentrar, disputar, estar atento, sentir frio na barriga, raciocinar, pensar, gargalhar, competir, ser curioso, ter prazer, cooperar, descobrir na relação, ser ágil, surpreender-se com a atitude do outro, emocionar-se”. (CORSINO, 2006, p. 61-62).

Os estudos revelam, que os educandos possuem a oportunidade de brincar, e a preparação do ambiente onde tenha brinquedos variados, cantos com diversos temas, ex. canto do cabeleireiro, da manicure, do médico etc. e jogos de regras, fazem com que enriquecem suas experiências. Os estudos revelam, que os educan-

dos possuem a oportunidade de brincar, e a preparação do ambiente onde tenha brinquedos variados, cantos com diversos temas, ex. canto do cabeleireiro, da manicure, do médico etc. e jogos de regras, fazem com que enriquecem suas experiências.

Então, pelo resultado do trabalho, podemos analisar de que maneira a criança se expressa, pois, ao brincar a criança se comunica, cria e recria, faz imitações, aprende regras, exploram o espaço e acima de tudo vivem em um mundo de sonhos dentro de sua própria realidade.

Após as observações e estudos é possível afirmar que acima de uma simples brincadeira existem sonhos, fantasias, medos e realidades vivida pela própria criança. Então quando brinca a criança transforma o mundo, usando sua imaginação, seu sorriso, fazendo descobertas, vivendo emoções, e realizando sonhos.

2. SUGESTÕES DE BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS

Esses conteúdos tem o resgate das brincadeiras populares entre as gerações (pesquisa entre pais, avós e filhos), Estabelecendo vínculos e interação entre adultos e crianças por meio das brincadeiras e jogos envolvendo ações de cooperação, solidariedade e respeito com os outros;

Conhecer regras do convívio social, ter autonomia e a possibilidade de representação de diferentes papéis na representação dos diferentes papéis representados nos jogos simbólicos, propiciar momentos em que a criança recrie situações conflitantes. Pesquisa de diferentes jogos, brincadeiras, canções tradicionais brasileiras resgatando a cultura: passado e presente / cultura regional / cultura afro-brasileira, organização de ambientes, espaços diversos e materiais para desenvolver propostas lúdicas, interativas e desafiadoras nos diferentes momentos da rotina escolar. Interação dos alunos independente da faixa etária, socialização entre os grupos e a participação em propostas que envolvam a seleção de materiais, objetos alternativos para brincar, como também na confecção de brinquedos (reciclagem de material) com aperfeiçoamento de suas habilidades manuais e de sua criatividade.

Explorando caixas e materiais.

Objetivo: Garantir ao aluno experiências lúdicas desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras e cognitivas.

Material: Caixas de diferentes tamanhos e formatos, co-

nes de papelão, potes e embalagens plásticas de diversas formas. Atividade: - Explorar, vivenciar os materiais criando estações diversas, como: Cidade, casinha; nave espacial, carro, ônibus, trem; farmácia, loja, supermercado, campo de futebol... Brincar manuseando com criatividade e permitindo acontecer o imaginário explorando noções espaciais, deslocando objetos, empilhando, como também imaginando e criando enredos diversos.

Música - volta à calma: Ao som da música clássica deitar e realizar movimentos para relaxar: virar o corpo para os lados, esticar as pernas, os braços, espreguiçar, levantar as pernas e bocejar.

Bolicho No Gol

Objetivo: Valorizar as brincadeiras e o brincar, como atividades de estimulação capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança, que devem ser garantidos na Rotina Escolar.

Material: Bola de Meia / Pinos / Traves de gol. ATIVIDADE: Lançamento da bola com proposta de derrubar os pinos e fazer gol, com os mesmos.

Música - volta à calma: Ao som da música passar a bola de meia pelo corpo (pernas / braços / pés / barriga / cabeça). - Variação da Atividade: realizar o relaxamento no outro colega (em duplas).

Corrida Com Obstáculo

Objetivo: Valorizar ações de cooperação, solidariedade e o compartilhar suas vivências durante os momentos do Brincar;

Garantir ao aluno experiências lúdicas desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras e cognitivas.

Material: Bola / Bambolê / Cones / Giz de Lousa / Cordas. Atividade: Realizar movimentos de ir e vir enfrentando no percurso diferentes obstáculos e desafios. Alunos divididos em equipes com o mesmo número de participantes formam colunas atrás de uma linha demarcada, o primeiro da equipe ao ouvir o sinal: - Caminha passando pelos obstáculos existentes e volta pelo mesmo caminho. Obstáculos do Percurso: - Andar com um pé só (círculos no chão ou bambolê). - Ponte estreita (corda, pé ante pé). - Ponte baixa (cone com corda elástica). - Ponte ondulosa (cones). - Variação: os obstáculos poderão ser ampliados ou diversificados realizando marcações no chão com giz de lousa.

Música - volta à calma: Ao som da música relaxante deitar e realizar movimentos para relaxar: virar o corpo para os lados, esticar as pernas, os braços, espreguiçar, levantar as pernas e bocejar.

Jogos Simbólicos:

Objetivo: Garantir ao aluno experiências lúdicas desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras e cognitivas.

Material: Cavalinho de pau com espaguete / Carrinho de Mercado - Boneca / Material de Escritório - telefones / teclado / relógio. Atividade: Circuito de Brincadeiras. Dividir os alunos em quatro (4) grupos, nos espaços para desenvolver as atividades nos grupos, um independente do outro. Poderá acontecer o rodízio entre os grupos...

Música - volta à calma: Ao som de uma música tranquila, propor: - Morto Vivo com variações de: Foguete / Avião / Sapo / Gato / Passarinho / Bola / Mesa / Gelatina.

Brincadeiras Folclóricas

Objetivo: Experimentar jogos e brincadeiras da cultura infantil regional, resgatando jogos e brincadeiras.

Atividade: A professora deve escolher de 2 a 4 brincadeiras dirigidas para desenvolver. Sugestões de brincadeiras: - Mamãe Polenta; - Corre Cotia; - Pato Ganso; - Ciranda (roda cantada), - Serpente; - Ratinho na Gaiola; - Dois Patinhos na Lagoa; - Seu Lobo; - Siga o Mestre.

Música - volta à calma: Ao som da música deitar e realizar os comandos de respiração e movimentos orientados pela professora para relaxar.

Jogos de manipulação:

Objetivo: Proporcionar ao aluno experiências que permitam a liberdade de escolha, a cooperação, a interação, o respeito, a diversidade e experiência sensorial.

São praticados a partir do contato da criança com diferentes materiais, movidos pelo prazer que a sensação tátil proporciona.

Jogos de regras:

Objetivo: Valorizar ações de cooperação, solidariedade e o compartilhar suas vivências durante os momentos do Brincar; É necessário que haja cooperação e isso exige, certamente um nível de relação mais elevado. As brincadeiras e os jogos são espaços privilegiados para a aprendizagem. Valorizar as brincadeiras e o brincar, como atividades de estimulação capazes de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança, que devem ser garantidos na Rotina Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados descritivos elaborados com o intuito de averiguar diferenças entre o brincar atual e o brincar de antigamente, percebemos que o brincar ainda se encontra em nosso meio, porém, em um contexto social diferenciado.

A escola é um espaço educativo em construção de personalidades humanas, autônomas e críticas, as crianças aprendem a serem pessoas. O aproveitamento do tempo é pensado para ser tempo de conviver, de partilhar, de brincar e aprender.

Ao refletir sobre as brincadeiras infantis e os jogos, tornou-se importante analisar a relação brincar, criança e desenvolvimento; apontar as repercussões do brincar na educação e identificar o desenvolvimento da criança.

Estes fatores elencados no contexto deste trabalho devem servir para chamar atenção de todos que se interessam direta ou indiretamente sobre o desenvolvimento infantil e que é possível resgatar as brincadeiras tradicionais em meio a esta sociedade globalizada e tecnológica, devendo unir forças e ideias para que os objetivos apresentados neste trabalho possam contaminar outros educadores e juntos lutar por uma educação que garanta os direitos básicos da criança.

Ao decorrer da pesquisa as informações ocorreram por meio da proposta pedagógica, sendo elaborada uma dissertação em relação às observações e as análises que foram elaboradas a partir do conhecimento teórico e pesquisa bibliográfica.

Pelas análises, foi possível surgir um interesse maior para identificar com que frequência o brincar acontece no espaço interno da sala, sendo possível perceber que o brincar ainda tem limitações, e nem sempre as crianças brincam, no entanto alguns psicólogos referem-se e acrescentam que quando brincamos é para dominar angústias, controlar impulsos, assimilar emoções e sensações, para compreender o meio, satisfizer desejos.

Enfim, é positivo afirmar que as obras citadas contribuíram muito e são importantes para entendermos que as brincadeiras e os jogos são essenciais no cotidiano de nossas crianças não importando a idade, visto que todos têm potenciais a serem desenvolvidos, ou seja, precisamos oportunizar as novas descobertas para que possa se tornar um adulto autônomo, criativo e repleto de sonhos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. Páginas Abertas. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.) Educação Infantil: Pra que te Quero? Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e star no mundo. In: MEC/SEF. Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORSINO, Patrícia. Proposta Pedagógica. Salto para o Futuro – O cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23, 2006. p. 03-13.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. Educação infantil pra que te quero. São Paulo: Arte méd, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano I, 2003.

FREIRE, Paulo. A prática educativa em questão. São Paulo. Espaços Pedagógicos, 1987.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2000.

PORTO, C. L. Do brinquedo à brincadeira: Práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca Brincando com Arte. Rio de Janeiro: PUC, Dissertação de Mestrado, 1996.

PORTO, Cristina Laclette. Proposta pedagógica. Boletim Salta para o Futuro, (2008) A.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica? Salto para o Futuro - Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas, 2. ed. Ano XVIII, Boletim 07, (2008) B.

WAJSKOP, Gisela. O brinquedo como objeto cultural. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre – RS, Ano V, n. 15, p. 39-41 - Fev. 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

EDUCAR E EVOLUIR