

Revista

ESCRITAS REFLEXIVAS

ISSN 2674-9092 - ANO V - VOLUME I E II - OUT. 2023



CORPO DE PARECERISTAS

Cláudia Maria Christ
Débora Vanessa dos Santos Halabura
Dione Antunes
Elenir Kuzniewski
Janaína Raquel Cogo
Marciane de Campos Franck
Mariella Fidler
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter

CONSELHO EDITORIAL

Cleonor de Moura Mittelstadt
Elenir Kuzniewski
Josyane Cristina Heck
Leila Cristiane Burger
Maria da Graça Zimmermann
Rute Aline Rozental
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter
Maristela Cristiane Schulz Noschang
Lires Zimmermann Führ
Gustavo Fernando Wohlenberg

Autor Corporativo:

Prefeitura Municipal de Santa Rosa
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Av. Expedicionário Weber, 2983 - Bairro Cruzeiro - Santa Rosa - RS

Prefeito: Anderson Mantei

Vice-prefeito: Aldemir Ulrich

Secretário da Gestão: Ademir da Rosa

Secretária Municipal de Educação e Cultura: Lires Zimmermann Führ

Diretor de Planejamento Estrutural: Gustavo Fernando Wohlenberg

Diretora do Departamento de Planejamento Pedagógico: Josyane Cristina Heck

Revista Escritas Reflexivas - 10ª Edição

Revista de Pesquisa e Práticas Pedagógicas

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Periodicidade: Anual

e-mail: revista.escritasreflexivas@educacaors.com.br

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Revista Escritas Reflexivas [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. – Santa Rosa, RS: SMEC, 2014-.

Anual.

A partir do a. 5, v. I e II (out. 2023), publicado em formato eletrônico.

ISSN 2674-9092

1. Educação - Periódicos. I. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. II. Título.

CDU 37.01

APRESENTAÇÃO: Proposta e Compromisso

Apresentamos a Revista Escritas Reflexivas, que é uma publicação anual da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa.

A Revista Escritas Reflexivas foi instituída pelo Decreto n.º 239, de 21 de dezembro de 2012, publicada pelo município de Santa Rosa, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Constituiu-se em um projeto de caráter informativo de práticas pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento que contemplam o currículo escolar e também de práticas pedagógicas interdisciplinares, sem fins lucrativos, fundado e composto por comissão de professores municipais em colaboração com profissionais de outras instituições, passa a ser regida pelo Decreto n.º 105, de 10 de junho de 2014.

São objetivos da revista:

I – Divulgar pesquisas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento por docentes da rede municipal;

II- publicar, semestralmente, um periódico, organizado, dirigido e editado por docentes municipais;

III- prover um espaço permanente de discussões e de publicação dos trabalhos, desde que se enquadrem no perfil editorial da revista;

IV- estabelecer a interação entre os corpos docente e discente e a comunidade escolar da rede municipal de Santa Rosa, bem como incentivar a formação de grupos de estudos e pesquisa;

V- promover o diálogo qualificado entre profissionais da rede municipal;

VI- constituir um espaço de produção, elaboração, sistematização e socialização de conhecimento na área educacional;

VII- estabelecer a relação dialógica entre a educação formal e os processos e dinâmicas da educação não-formal.

É com imensa satisfação que publicamos o décimo número da Revista Escritas Reflexivas, e, neste ano, a primeira publicação por meio digital/eletrônico, graças aos esforços e ao comprometimento dos professores da Rede Municipal de Educação de Santa Rosa, e também do Corpo de pareceristas. Agradecemos imensamente a todos que tem contribuído para o fortalecimento da revista enquanto um meio de divulgação das práticas pedagógicas e pesquisas que têm sido realizadas pelos Professores da Rede Municipal.

Neste número, apresentamos relatos de experiências, artigos e resenhas que trazem reflexões sobre a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Arte, Educação na Era Digital, Educação do Campo, Escola e Família, Educação Especial, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, Cultura e Música, Educação Física, Educação Socioemocional e Metodologias Ativas.

Diante desta publicação, agradecemos aos autores que confiaram em nossa revista para divulgar suas pesquisas e reflexões, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a Prefeitura Municipal e a comissão editorial pela colaboração. Muito obrigada!

Comissão Editorial

AUTORES

Adriana Crestani Zwan
Adriana Kucner
Adriane Zielke Pedrolo
Aline Marasca
Aline Rodrigues Vinholes
Ana Lopes Peixoto
Ana Luisa de Abreu Cauduro
Ângela Zielke Pedrolo
Bianca Zielke Pedrolo
Cíntia Constâncio de Almeida
Cleusa Giovana Smaniotto Bernardi
Eli Beatriz da Rosa
Elisa Regina Avrella
Elisiane da Costa
Fabiane de Paris Dutra
Flávia Alana Winck
Flávio da Costa Girardon
Gabrieli Dallabona
Jucenara Engroff
Juliana Andreia Christ Schizzi
Karen Andréia Kunzler de Ávila
Leandra Laufer
Madalena Martins Pereira Gewehr
Marcelo Ordesto Rodrigues
Márcia Johne Vogel
Marciane de Campos Franck
Marisa Andrioli Reisner
Maristela Cristiane Schulz Noschang
Michele Kalsing
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter
Priscila Gadea Lorenz
Rosani Maria Dal Pai Winkler
Rosemare Wammes Lacerda Redel
Rosimeri Dudar Girsch
Riteli Lippert
Silvana Marques Correa
Solange Pagliari Kapper
Taís Leite de Oliveira
Vanessa Fim Rosso
Yasmin Vierheller Benedetti

SUMÁRIO

A ADOLESCÊNCIA E SEUS IMPASSES	06
Leandra Laufer	
A CULTURA E SUAS RELAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL.....	14
Flávio da Costa Girardon	
A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: A INFLUÊNCIA DO TOYOTISMO NA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES E ESTUDANTES.....	25
Marcelo Ordesto Rodrigues	
A IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA EM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA/RS.....	36
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter, Aline Marasca e Rosimeri Dudar Girsch	
A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
Karen Andréia Kunzler de Ávila	
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
Adriana Kucner e Silvana Marques Correa	
A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO	63
Cleusa Giovana Smaniotto Bernardi, Priscila Gadea Lorenz e Rosani Maria Dal Pai Winkler	
AFETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE.....	73
Ana Peixoto Lopes e Michele Kalsing	
SCHWENGBER, MARIA SIMONE VIONE. CAPÍTULO 12: O USO DAS IMAGENS COMO RECURSO METODOLÓGICO. BELO HORIZONTE: MAZZA EDIÇÕES, 2012.....	83
Marciane de Campos Franck	
DOMÍNIO DO ESQUEMA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	86
Adriane Zielke Pedrolo, Adriana Crestani Zwan, Bianca Zielke Pedrolo e Riteli Lippert	
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO E LÚDICO.....	92
Ângela Zielke Pedrolo	
LITERATURA INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PERCEPÇÃO DE MUNDO, INTERAGINDO COM CRIANÇAS PEQUENAS.....	102
Elisiane da Costa e Juliana Andreia Christ Schizzi	
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA NOVAS APRENDIZAGENS.....	113
Márcia Johné Vogel, Vanessa Fim Rosso e Yasmin Vierheller Benedetti	

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	121
Jucenara Engroff	
MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	131
Marisa Andrioli Reisner	
O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	142
Gabrieli Dallabona	
O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	151
Taís Leite de Oliveira	
O USO DO TANGRAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS.....	160
Rosemare Wammes Lacerda Redel, Aline Rodrigues Vinholes e Madalena Martins Pereira Gewehr	
OS ESPAÇOS E O SEU PODER DE ACOLHIMENTO.....	165
Ana Luisa de Abreu Cauduro	
PROJETO DE LEITURA: A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO.....	171
Eli Beatriz da Rosa, Flávia Alana Winck e Solange Pagliari Kapper	
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “RECICLAR E BRINCAR, APRENDENDO MATEMÁTICA”.....	176
Elisa Regina Avrella	
EDWARDS, CAROLYN. GANDINI, LELLA. FORMAN, GEORGE. AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA: VOLUME 1: A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA. PORTO ALEGRE: PENSO, 2016.....	182
Maristela Cristiane Schulz NOSCHANG	
STOP MOTION- PROCESSOS E PRODUÇÃO NAS AULAS DE ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA.....	184
Cíntia Constâncio de Almeida e Fabiane de Paris Dutra	

A ADOLESCÊNCIA E SEUS IMPASSES

Leandra Laufer ¹

Resumo: Este estudo teve como objetivo discorrer sobre os impasses que constituem a adolescência, apontando sua relevância na construção dos laços sociais e que se traduzem nos processos educacionais. Para atender a essa proposta valeu-se de pesquisa bibliográfica com a consulta a autores que abordam temas como: A adolescência e Sintoma Social, Os três ensaios sobre a sexualidade, Nossa cultura mimica os adolescentes, entre outros. Os dados foram coletados através da leitura de livros, artigos eletrônicos e outros meios literários, como cartas publicadas e entrevistas. Em conclusão, é possível afirmar que a adolescência pode ser entendida como uma operação psíquica que acompanha as transformações do corpo biológico, bem como a convocação do social para o sujeito em busca de um lugar para si.

Palavras-Chave: Adolescência. Constituição psíquica. Cultura.

1. Introdução

Através dessa escrita nos propomos a pensar sobre as especificidades da adolescência, por ser uma fase de transição entre o laço familiar e o laço social, bem como os impasses que se evidenciam na construção do ser adolescente na modernidade. Assim, tentaremos traçar o conceito de adolescência entrelaçado com a cultura que a acolhe, demonstrando que ela é parte de um processo contínuo, que acompanha a própria origem do sujeito, do que meramente um acontecimento eruptivo e desesperado.

A adolescência e seus impasses

A adolescência é um conceito construído culturalmente, como um produto da modernidade. De acordo com Ariés (1986) o termo adolescência já foi confundido com infância. No Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) define como adolescente a pessoa com faixa etária entre 12 a 18 anos e em casos específicos até os 21 anos. Adolescência é um termo de origem latina -adolescer- que significa para os romanos ir crescendo e assim transformar-se em adulto. Em Psicanálise, ela pode ser definida, como “um trabalho psíquico” ou uma “operação psíquica”, que acompanha as transformações do corpo biológico, bem como a convocação do social para o sujeito em busca de um lugar para si.

¹Leandra Laufer-Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ
Especialista em Atendimento Educacional Especializado
Professora de Educação Infantil
leandralaufer0106@gmail.com

A partir dos escritos de Freud (1972), nos Três Ensaio sobre a sexualidade, supomos que a adolescência diz respeito ao reencontro com o objeto, incluindo assim um novo confronto com a diferença sexual e o encontro com um parceiro amoroso. Logo isso implicaria na retomada das fantasias edípicas e a busca de novos destinos para a pulsão. Freud ainda vai pontuar a adolescência como um confronto do sujeito com a interdição resultando no “desligamento da autoridade dos pais” ou o “afastamento do primeiro ideal”:

“Na segunda metade da infância, dá-se uma mudança na relação do menino com o pai, mudança cuja importância não pode ser exagerada. De seu quarto de criança, o menino começa a vislumbrar o mundo exterior e não pode deixar de fazer descobertas que solapam a alta opinião original que tinha sobre o pai e que apressam o desligamento de seu primeiro ideal”. (Freud, 1972, p. 288).

Entendemos assim, o desligamento ou afastamento dos pais, não em termos de uma separação real, mas no sentido de uma nova perda, a perda do ideal infantil presente na relação com os pais idealizados da infância. O adolescente passa a se dar conta da ruptura com o pai ao se constituir um novo estágio do espelho, ele precisará fazer novas identificações, refazendo operações psíquicas anteriores, para ascender então imaginariamente a uma relação genitalizada ao outro sexo.

Diana Myrian Lichtenstein Corso, em seu texto: Édipo, Latência e Puberdade comenta: a construção da adolescência evidencia que o objeto não é o da necessidade e sim o desejo, que é preciso perder o seio e a mãe para ter deles uma representação. Ela também faz referência ao célebre exemplo do *Fort-Da*², no qual a brincadeira simbolizava a ausência e o retorno da mãe, era o brincar que garantia que o menino seguisse existindo. Porém, esse carretel nos acompanha, indo e vindo, e a oscilação entre a identificação e o amor é a sua tradução teórica. Então: “é disso que se ocupa a adolescência em seu papel de rompimento e elaboração”(1972, p. 20). Calligaris (2000, p.32) retrata a grande questão dos adolescentes: “Reconheçam-me e me admitam como adulto?”

Ou seja, podemos evidenciar a adolescência com uma finalidade clara: o adolescente quer se tornar adulto, porém nessa empreitada ele acaba tendo uma surpresa. A questão se coloca assim: para ser adulto o adolescente parece ter que

²Trata-se da brincadeira denominada por Freud de *for-da* (*for* = ir embora e *da* = ali), exhaustivamente descrita nas páginas iniciais de seu texto "Além do Princípio do Prazer"

transgredir a ordem, na procura por reconhecimento ele acaba se engajando a caminhos por vezes tortuosos, que paradoxalmente, o marginalizam quando deveria integrá-lo. Sob essa mesma ótica, o autor segue apontando que a adolescência é uma “interpretação de sonhos adultos”, no qual o adolescente, tenta descobrir o que os adultos querem dele.

Ana Sílvia Espig em seu texto: *Adolescência e Sintoma Social* (apud Fleig, 1998) faz uma reflexão sobre as transformações do próprio conceito de adolescência na modernidade. Para isso, ela cita Françoise Dolto em seu livro: *A causa dos adolescentes*, no qual a autora vem afirmar que antes de 1930 a adolescência era entendida como uma crise subjetiva, de rebeldia contra os pais e contra as regras da sociedade, mas mesmo assim sonhava-se em ser adulto. Porém, após 1950 o tempo adolescente passa a ser um estilo de vida, “uma forma de viver a vida”. Então na pós-modernidade, o fenômeno ser adolescente propõe um modelo social, estando no centro dos meios de comunicação, da publicidade e do consumo. A adolescência não se conjuga mais em um tempo, mas sim no imperativo de um verbo: ser adolescente.

Trazendo como pano de fundo o contexto escolar e os espaços educacionais que os adolescentes ocupam, quando perguntados sobre o que é ser adolescente, suas respostas se traduzem em recortes de produtos de consumo e corpos esculturais, numa relação apenas com objetos, pela qual o próprio corpo também o é. Nessa lógica, do ter e do aparecer, podemos nos referir a Mário Corso, em sua publicação no *Jornal Zero Hora* em dezembro de 2000: *Ilusões para perder no novo milênio*, na qual o autor apresenta as várias ilusões, miragens e bobagens nascidas e gestadas por nós mesmos, que nos aprisionam em nossa tão sonhada liberdade. Uma dessas ilusões seria a juventude como um valor, apresentando o indivíduo desse século como se estivesse sempre na idade errada. A adolescência por sua vez, é vista como o auge da vida de todo o sujeito, gozando o máximo que puder, aproveitando tudo de maneira a prolongar esse tempo ao infinito. Pois, parece que todo adulto contemporâneo tem uma conta com a adolescência, que não foi de todo gozada.

E assim surge o sujeito na idade adulta, como um fracasso da adolescência e com medo de envelhecer. A terceira idade que já foi fonte de sabedoria, hoje é descartável (Corso, 2000). Nessa lógica, invertemos os valores da sociedade tradicional, na qual os ideais estavam postos na tradição, que respondia através da

representação da figura de autoridade do pai. O valor estava na experiência e na transmissão pelos laços de filiação.

A modernidade representa o protótipo do sujeito adolescente, o progresso é mediado pelas conquistas materiais, nossa identidade se sustenta não mais pelo fazer e sim pelo ter e aparecer, já mencionados. O evolucionismo é uma ideia que nos faz bem e assim só vamos para frente, somos melhores que nossos antepassados só porque o tempo passou. Não reconhecemos o passado, logo não temos nenhuma dívida simbólica e desta forma, sustentamos o imperativo ser adolescente: “viva rápido, morra jovem”, ou ainda, “seja feliz e tenha sucesso.”

Seguindo as reflexões do texto de Espig, hoje temos uma sociedade na qual a atitude dos pais não está mais em ensinar, transmitindo conhecimento e experiência, mas pelo contrário, está em aprender o segredo eterno da juventude. Nesse momento, nos permitimos trazer a belíssima escrita de Benjamin (1987), em *Experiência e Pobreza*, pela qual o autor relata a parábola de um velho que no momento da sua morte revelava aos seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos, os filhos por sua vez cavavam, mas não encontravam nada. O segredo estava justamente na experiência, pois com a chegada do outono, as suas vinhas produziam mais do que qualquer outra, e assim algo lhes foi transmitido, pelo valor da experiência, a felicidade não estaria no ouro e sim no trabalho. “Sabia-se exatamente o significado da experiência”.

E hoje o que transmitimos às nossas crianças e nossos jovens? O que eles podem experienciar? Quem tentará sequer lidar com uma juventude invocando algo que faça sentido? Eles que sequer se reconhecem fazendo parte da escola ou da família. Recorremos a Mannoni ao referir-se ao pensamento de Winnicott, (apud Fleig, 1998) sobre a importância fundamental do ambiente na estruturação do sujeito.

Quando reconhecemos que os adolescentes buscam modelos de identificação e uma vez que não encontram em suas figuras parentais (os adultos de maneira geral), estamos diante de uma crise. Para a medicina crise define-se como o momento em que a doença decide-se entre a cura e a morte. Mannoni, (apud Fleig, 1998) discutindo a questão do adolescente, definiu crise da adolescência como um momento de escolha e de orientação sobre o futuro, mas que no momento em que esses modelos de identificação falham, percebe-se que o

adolescente de alguma maneira precisa marcar sua existência de forma real, concreta e material, partindo em busca de identificação com seus pares.

Observando os conceitos referidos a adolescência, nos causa certa inquietude como todas essas transformações se traduzem no ambiente escolar. Maria Rita Kehl, em uma entrevista publicada na revista Cartas na Escola (2009), faz referências entre a cultura escolar e a cultura da juventude sendo esse o ponto de muitos conflitos na escola, ela sugere que a escola negociou demais. As mudanças pedagógicas se fizeram importantes, mas tornou a escola um pouco sem sentido tanto para alunos como para professores, contudo, isso seria resultado de uma cultura que mimas as crianças e adolescentes, principalmente o adolescente sendo visto pelo mercado como um consumidor por excelência.

O sujeito adolescente está em um lugar de exílio, uma vez que é esse lugar que irá produzir a diferença do “sujeito que se afasta das referências paternas e alguma precária ‘identidade’, pela consciência que o convívio com estranhos lhe possibilita ter a respeito do traço unário” (KEHL, 2001, p. 23-24).

Como podemos ver, o sujeito na infância se constitui enquanto algo para os pais, principalmente para a mãe, na adolescência ele deverá refazer essa pergunta sobre o desejo: se na infância tudo se articula em torno do desejo do Outro, na adolescência a questão se coloca frente ao seu próprio desejo.

Logo, o infantil faz um retorno na adolescência de forma massiva e assim, se dá o trabalho do adolescente ter que operar com os lutos que a puberdade impõe colocando algo no lugar daquilo que falta (BACKES, 2011).

Concluindo então esse texto, porém não a discussão no que se refere à questão da adolescência e seus impasses, nos valem das palavras de Corso (2002) as quais referem à adolescência reveladora daquilo que a criança gestou em si, pois, durante a infância toda criança faz um exercício de preparação, de antecipação e de fantasias sobre o que o futuro lhe trará.

2. Considerações finais

A proposta dessa escrita foi trazer um pequeno recorte sobre o tema da adolescência e de como ela se articula nos diferentes lugares e espaços que

os adolescentes ocupam na sociedade e com a cultura que os acolhe e os subjetiva também.

Assim podemos afirmar que a adolescência é uma passagem que traz consigo inúmeras transformações tanto físicas, uma vez que o próprio corpo torna-se desconhecido em meio a tantas transformações, como psíquicas frente a tantas elaborações que o sujeito precisa fazer em relação a sua nova posição discursiva. Como citado no texto o termo “adolescens”, significa ir crescendo, transformando-se em adulto, e aqui nos referimos a grande questão do ser adolescente, como nos afirma Calligaris, “como reconhecer - me e admitam-me como adulto”. Nessa incursão do sujeito em sua passagem adolescente, não podemos nos isentar do lugar que ocupamos para esses adolescentes nos mais diferentes grupos sociais pelos quais transitam. Uma vez que o segredo está na experiência, o que temos nós oferecido como experiências reais, que não sejam visualizadas por telas, ou dispositivos digitais transbordando informações vazias, soluções imediatistas, ideais de consumo que valorizam cada vez mais o ter e o aparecer, sem contar a frenética e tão fugaz velocidade do tempo.

Assim sendo, não há como pensar em uma constituição psíquica sem considerarmos o laço social que a amarra. Existe uma íntima relação entre o modo de viver de uma determinada época e como vamos nos constituindo. A sociedade impõe ao sujeito a forma como as subjetividades são construídas. A história de vida, embora seja singular, não se faz num processo independente da sociedade e da cultura que nos acolhe, o social constitui o subjetivo. E na adolescência isso se faz de maneira muito mais impactante, pois é quando se sai do grupo familiar para o social e é nele que se busca afirmar-se diante de uma posição de desejo, frente à necessidade de referência, o chamado lugar do Outro.

O adolescente por sua vez encontra o adulto ao seu redor sonhando justamente com um ideal de juventude, lembramos da passagem já citada, “viva rápido , morra jovem”, o imperativo atual de uma sociedade que cultiva a idealização de ser eternamente jovem, que evidencia uma indústria da informação, de bens culturais, de lazer e consumo focados no prazer imediato; Dessa forma nossa cultura acaba por cristalizar a adolescência em um tempo perfeito e feliz.

Rousseau (apud Corso 2000) nos recorda que nascemos por duas vezes, uma para existir e outra para viver, no parto revela-se o nosso sexo menino ou

menina, porém se faz necessário um transcorrido no casulo familiar, para possibilitar outro parto, o subjetivo. A adolescência de ambos os sexos informa que através de um tortuoso processo de separação entre pais e filhos se faz o parto de um sujeito sexuado e desejante.

Trago ainda a belíssima escrita de Diana Corso sobre o fazer adolescente, que no seu árduo trabalho de tornar-se adulto procura “encadernar” todos aqueles papéis que se encontravam avulsos, adormecidos pelas gavetas, apenas como bilhetes clandestinos, que precisam dar conta agora de uma construção subjetiva.

Podemos então traduzir a adolescência? O que se sofre, o que se quer, o que se pensa e o que se sente. Uma forma de ser jovem pela qual todos nós passamos. Um tempo marcado por fortes tons emocionais cheios de dúvidas sobre o futuro acompanhadas pelo tédio do presente. Quase uma utopia de querer mudar o mundo com grandes sonhos, inclusive de se reinventar também. Qual adulto não carrega consigo um sonho adolescente? Os adolescentes nos atualizam, porque a juventude é algo que carregamos conosco para sempre. Talvez o imperativo de ser adolescente é o que nos faça sonhar de novo, pois a adolescência ainda resta em nós, de alguma forma.

REFERÊNCIAS

BACKES, Carmen. **A reconstituição do espelho**. In: (org). Adolescência e Experiências de Borda. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALLIGARIS, Contardo . **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. CORSO, Mário. **Jornal Zero Hora**. Dezembro, 2000.

FLEIG, Mário. **Psicanálise e Sintoma Social II**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (1905). Obras Completas. V.7, Rio de Janeiro: Imago, 1989.

KEHL, Maria Rita. Prefácio. In: **Corpo e escrita: relação entre memória e transmissão de experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002

KEHL, Maria Rita. **Nossa cultura mima os adolescentes**. Entrevista publicada na revista Carta na Escola, Ed.34.

Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre nº23- **Clínica da Adolescência** - Dezembro de 2002

Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre nº40 - **O infantil na Psicanálise** Janeiro de 2011

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

FLEIG, Mário. **Psicanálise e Sintoma Social II**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (1905). Obras Completas. V.7, Rio de Janeiro: Imago, 1989.

KEHL, Maria Rita. Prefácio. In: **Corpo e escrita: relação entre memória e transmissão de experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002

KEHL, Maria Rita. **Nossa cultura mimia os adolescentes**. Entrevista publicada na revista Carta na Escola, Ed.34.

Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre nº23- **Clínica da Adolescência** - Dezembro de 2002

Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre nº40 - **O infantil na Psicanálise** Janeiro de 2011

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

A CULTURA E SUAS RELAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL

Flávio da Costa Girardon¹

RESUMO

Este artigo visa compreender o conceito de cultura e sua abrangência, os aspectos que norteiam a construção do ideal cultural ao longo dos tempos, as mudanças, transformações, curiosidades, extrair a diversidade que organizou as diversas populações nesses tempos, em todos os continentes, em especial a cultura brasileira. A ideia de cultura sempre foi moldada conforme os períodos de cada momento, as lutas pela liberdade, o diálogo, a discriminação, a tolerância. A necessidade de compreendermos a cultura como uma forma de alimento da alma coletiva dos povos originários e atuais, percebendo todo o espaço da sociedade, fundamental para entendermos os fenômenos do nosso tempo. A cultura como agente de mudança com a finalidade de “educar” o povo proporcionando melhores condições de vida, possibilidades de pensar, criar ambientes mais saudáveis, voltados para os anseios populares. Infelizmente nos tempos modernos, o aspecto cultural não está mais seduzindo as pessoas, a não ser quando é tratado como mercadoria, as pessoas buscam apenas satisfazer suas necessidades individuais e não existentes. A cultura perdeu em nossos dias o seu brilhantismo, poder de conquista e tornou-se mais um instrumento da moda quando surgem os chamados “modismos” da hora impulsionando comportamentos e deixando de lado a criticidade.

Palavras chave: Cultura. Tolerância. Educar. Mercadoria, Criticidade.

INTRODUÇÃO

O termo “Cultura” tornou-se variável no século XX, quando diversos pensadores, filósofos, escritores, governos nos continentes resolveram enquadrar o aspecto cultural como um divisor de águas, uma missão a ser descortinada e severamente cumprida, nesses casos uma tentativa de educar as massas para algo mais refinado, próximo ao desejo das elites que ocupam o andar de cima. Por muito tempo, entendeu-se por Cultura um legado para poucos, enquanto a maioria da população estava condenada ao ostracismo. Mas um conceito equivocado, totalmente travesso no que diz respeito à continuidade do grau de hierarquia imposto pelas classes dominantes dos territórios. Durante os primeiros anos da Idade Contemporânea acreditava-se em um acordo entre os detentores do conhecimento e aqueles cujas mentes precisavam ser iluminadas, proposta esta que endossava o caráter dominador de uma classe que se colocava como dona do conhecimento e que a população precisava ser moldada por aqueles que detêm essa possibilidade.

O projeto iluminista conferiu à cultura (compreendida como atividade semelhante ao conjunto da terra) o status de ferramenta básica para a construção de uma nação, de um Estado e de um Estado-Nação ao mesmo

¹ Licenciado em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ. Especialização em Gestão e Organização da Escola – Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR. Especialização lato Sensu em Orientação Escolar pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Email: flavio.girardon@educacaosr.com.br

tempo confiando essa ferramenta às mãos da classe instruída. Em suas perambulações por ambições políticas e deliberações filosóficas, objetivo semelhante ao do empreendimento iluminista logo havia se cristalizado (fosse abertamente) anunciado ou tacitamente presumido no duplo postulado de obediência dos súditos e da solidariedade entre os compatriotas). (BAUMAN, 2011 p 13)

A cultura é uma das palavras mais complexas e antigas do dicionário dos povos teoricamente falando significa “lavoura”, ou “cultivo agrícola”, o cultivo do que cresce naturalmente, considerada a mais nobre das tarefas humanas, o significado de adorar e cultivar, habitar e proteger, trata-se da arte mais longeva e ao mesmo tempo mais elevada da história de um povo.

A noção cultural implica transformações ao longo dos séculos nas civilizações que chegaram até os nossos dias, simboliza os comportamentos, a ideia de culto relacionado a alguém ou algumas pessoas que proferem um vasto conhecimento que pode ou não ser compartilhado. A cultura tem sua relação com a natureza, pois é dela que o ser humano retira o seu sustento e materializa suas ações, ou seja, o produto gerado e transmitido pela natureza chega aos humanos como algo a ser requisitado, em outras palavras, a cultura somente acontece porque existe natureza e ser humano, é um referir – se a nós mesmo, ao nosso habitat, serve para realçar a diferença e destacar a beleza do processo.

O Estado Nação encarna a cultura que pode ou não ser incorporada por seus cidadãos, mas esse mesmo Estado corporifica a mercadoria que encontra respaldo na cultura deturpando o seu significado e modificando suas intenções. Um exemplo bem importante nesse sentido é o uso arrasador da política em relação à cultura oferecendo a ela um papel complexo e secundário, nem sempre reconhecido pela população que perde a noção de criticidade. Em tempos antigos o significado de cultura evoca algo como “civilidade”, depois no século XVIII, torna-se mais ou menos sinônima de “civilização” equiparando costumes e moral: ser um ser civilizado inclui não ser carrasco e ao mesmo tempo ter uma conduta polida procurando manter sua dimensão social. Além disso, quando observamos os tempos atuais e percebemos o ato predatório exercido pelos indivíduos, questionamos o significado de cultura e forçamos a uma atitude crítica da qual precisamos perceber o que de fato está acontecendo no âmbito cultural, em uma sociedade, seja no aspecto nacional ou internacional, quando percebemos um aumento significativo das desigualdades, da fome, das guerras, mas não conseguimos fazer frente à uma Cultura inovadora, crítica, divertida que possa recolocar os povos em um patamar evoluído, a

necessidade de buscar uma harmonia fazendo algo mais espiritual, solene, crítico e de altos princípios estando a vontade com o mundo.

A cultura como orgânica, assim como a cultura como civilidade, paira indecisamente entre fato e valor. Em um sentido, ela não faz mais do que designar uma forma de vida tradicional, seja de berberes ou de barbeiros. Mas já que comunidade, tradição, ter raízes e solidariedade são noções que se supõe que aproveamos, ou pelo menos supunha-se até o advento do pós – modernismo. A medida que a cultura como civilização é rigorosamente discriminativa, a cultura como forma de vida não o é (EAGLETON, 2000 p 26).

A pós modernidade não identifica a cultura como algo que possa transformar o ser humano com o objetivo de mudar a realidade econômico e social, mas é vendido como um baluarte mercadológico. Compreender as diversas culturas que rodeiam o mundo é tarefa quase complexa, entender a dinâmica cultural brasileira não me parece tão complicado, mas precisamos conhecer a dimensão da história do nosso país, seja a questão oficial ou mesmo anterior aos povos nativos que precisamente também possuem uma cultura belíssima e que precisa ser estudada em uma tentativa de salvar o que ainda resta desses povos, seja no território nacional como em todo o continente.

Vale lembrar que respiramos a cultura diariamente em nossas atitudes, ações, comportamentos, formas de pensar o mundo no dia a dia. Compreender noções básicas dos diversos povos representa uma tentativa de descobri-los e passar a ter uma opinião mais “intelectualizada” e “humanística” acerca da obra e vida dessas pessoas.

A história traz consequências notórias ao longo do seu tempo aonde percebemos povos que foram simplesmente extintos mas deixaram um caldeirão de informações acerca de seus comportamentos, organização e criações destinadas na luta pela sobrevivência, assim como fortaleceu outros indivíduos que permaneceram vivos ocupando o seu espaço graças à própria cultura que fez deles (as) seres fortalecidos e admirados os quais utilizaram do instrumento cultural para fazer disso uma amostra de poder e dominação. Temos aqui mais uma vez a humanidade se utilizando do que é sublime para exercer força e poder, uma característica marcante em todas as civilizações ao longo da história da humanidade.

DESENVOLVIMENTO

O que é cultura? Qual a sua função pública? Existe uma relação direta sobre cultura e desenvolvimento? Podemos pensar em sustentabilidade sem considerar a questão cultural? Qual a relação com o mercado? Como o poder público pode intervir na dinâmica cultural de uma sociedade? Como o artista e o agente cultural enfrentam os desafios da pós-modernidade.

Cultura é algo além da nossa compreensão abordando as belezas e qualidades dos diversos povos, aquilo que aparentemente nos torna diferentes mas ao mesmo tempo qualifica nossas relações induzindo conhecimentos, habilidades, busca da compreensão. Os povos da antiguidade também qualificavam suas relações mesmo não tendo clareza sobre as questões culturais, pois as sociedades daquele tempo estavam apenas começando suas jornadas. Na antiga Mesopotâmia foi apresentado o mais audacioso projeto cultural daquele período: o surgimento da escrita, não da forma como conhecemos atualmente, mas uma novidade na comunicação cercada de arte através dos desenhos e mostras da realidade, os antigos gregos desenvolveram uma cultura fantástica no que diz respeito ao empregar pela primeira vez o termo: “democracia” em Atenas, embora na prática sabemos que o aparato democrático nem sempre funcionou de forma equilibrada permitindo desigualdades, mas no seu berço cultural desenvolveu algo importante: a possibilidade do diálogo, os romanos desenvolveram danças e rituais religiosos, os povos da Mesoamérica da mesma forma desenvolveram práticas culturais voltadas para a natureza. O que isso significa? O conceito de cultura na sua dimensão histórica, pois todos os povos ao longo dos séculos praticavam e desenvolviam formas de comunicação e sobrevivência a partir do aparato cultural, não há povo, etnia, grupo social que consegue interagir sem a lógica cultural, indireta ou diretamente estamos envolvidos nessa sistemática.

O homem é um animal. Porém, não é “apenas mais um animal”. Ele é único. Só o homem, entre todas as espécies, tem uma capacidade a que, por falta de um termo melhor, chamaremos capacidade de simbologizar. Ela é a capacidade de originar, definir e atribuir significados, de forma livre e arbitrária, a coisas e acontecimentos no mundo externo, bem como de compreender esses significados. Simbologizar, portanto, envolve a possibilidade de criar, atribuir e compreender significados. (WHITE, 2009 p 9).

A função pública da Cultura é primordial e deve ser levado em conta. Vejamos, no caso brasileiro. O Brasil vivenciou por determinados momentos ditaduras como o Estado Novo no final da década de 1930 e início dos anos 1940, assim como uma Ditadura Militar de 1964 a 1985 no qual os aspectos culturais foram bastante

cerceados, ou seja, censurados permitindo ou proibindo um avanço mais significativo do campo cultural no sentido de “educar as massas”, o que não contribuiu significativamente para o desenvolvimento do país. Mas nos anos 1990 com a nova Constituição, tivemos conquistas importantes no campo cultural que acenderam a possibilidade de expansão de propostas voltadas ao campo popular. Criou-se fundos da Cultura, Programas de incentivo, teatro, música, desenvolvimento de nossas raízes culturais, o que de certa forma foi bastante significativo. Podemos afirmar que a função pública cultural se estabeleceu nesse momento aonde houve um crescimento das práticas culturais em todas as regiões brasileiras.

Recentemente nos últimos anos houve um decréscimo da cultura brasileira no sentido de tornar-se um instrumento de motivação popular, o reconhecimento do aspecto público e a ideia de tornar-se algo pertencente ao público nacional faz parecer que a cultura é algo indissociável e que precisa ser entendida no âmbito social. Não podemos desenvolver políticas públicas sem levar em conta a ênfase cultural e sua influência no cotidiano, nas ações dos brasileiros (as), pois o quadro econômico e social também é um paradigma advindo da nossa cultura que de uma forma ou de outra traduz nossos sentimentos e atitudes.

O desenvolvimento nacional precisa estar conectado à política cultural. Algumas pessoas não compreendem a importância dessa ligação pois tem uma compreensão voltada para o aspecto econômico no que diz respeito ao desenvolvimento de um país, as políticas a serem implementadas necessitam ao longo dos tempos de atualizações, correções, afirmação dos resultados e levar em conta a história cultural de uma nação e seu povo é elemento importante para concretizar resultados importantes. Note-se que estamos falando de uma questão mais ampla que envolve todo o contexto da sociedade não apenas brasileira, mas em qualquer outro lugar do mundo, seja nos Estados Unidos ou na Malásia, por exemplo. As políticas desenvolvimentistas sancionadas nas últimas décadas não levam em conta a parceria com as propostas culturais, fica a impressão de que é algo irrelevante, mas que precisa ser levado em conta. É interessante observar que nesses tempos que presenciamos não existe ação sem conectividade, ligação próxima ao cotidiano dos comportamentos e ações, prova disso é que neste século a questão ambiental deve ser agenda de todos os governos, assim como o aspecto cultural deve ser levado em conta nas iniciativas de âmbito social. Como diz Baumann (2013) o mundo é líquido e não valoriza o essencial, mas procura-se o descartável, as relações são

passageiras e fugazes, portanto o desenvolvimento precisa ser estendido a um patamar mais elevado no que traduz não apenas nas questões ambientais ou culturais, mas a ligação entre ambas permite chegar-se a uma questão primordial: qualidade de vida.

A Cultura vai de mãos dadas com o intercuro social, já que é esse intercuro que desfaz a rusticidade rural e traz os indivíduos para relacionamentos complexos, polindo assim suas arestas rudes. Mas os herdeiros capitalista-industriais dessa era otimista teriam bem mais dificuldades em persuadir a si mesmos de que a civilização como fato estava em harmonia com a civilização como valor essencial. (EAGLETON, 2000 p 21) .

A sustentabilidade é hoje de longe uma das maiores bandeiras deste século e que necessita ser traduzida em ações nas agendas governamentais, mas a cultura não pode ser alijada dessa mesma agenda porque não há como dividir a ambas, pois a natureza é um reflexo da cultura popular. O crescimento humano no que diz respeito ao reconhecimento do planeta, as migrações, o surgimento da indústria e sua problemática moderna faz raciocinar a relevância da sustentabilidade em nossos dias.

A construção de um programa sustentável precisa inicialmente levar em conta os ditames culturais, nenhuma sociedade consegue separar-se por completo de seu cordão umbilical, mesmo com o processo de aculturação que presenciamos no século XX motivado pela expansão econômica, os ideais culturais sempre foram representativos. Muitos governos perceberam a relevância cultural na vida dos seus povos, tanto que buscaram canais de interlocução para manter coesa essa questão, mesmo que muitas vezes apelava-se para um falso patriotismo, mas desenvolver uma agenda ambiental é algo complexo em nossos dias e nesse sentido o projeto desenvolvimentista precisa ter no seu bojo a educação aliada a cultura. Conhecer os desejos, anseios, necessidades de uma sociedade nos seus mais remotos rincões, sua história é algo singular para aperfeiçoar políticas públicas e fortalecer laços culturais que sejam realmente motivadores livres de qualquer sujeição lucrativa, algo bastante difícil nos tempos atuais. Nas civilizações antigas, não existia sustentabilidade aliada a cultura, mas sabia-se da importância da relação com a natureza e seu aspecto na sobrevivência dos indivíduos. O mundo possui cerca de várias etnias distribuídas em mais de 190 nações espalhadas por cinco continentes, o que causa um arcabouço cultural enorme, a diferença que nos separa é a mesma que atrai as pessoas. Nenhuma abrangência cultural irá sobreviver sem uma análise

mais precisa sobre os rumos da raça humana, preservar e manter a cultura é fundamental, buscar uma agenda sustentável vai além do suporte artificial. O mundo está rodeado de desafios para este século e o pior é que não estamos conseguindo resolver os ditames, ao contrário, a profundidade dos dilemas sociais, econômicos e culturais estão sendo aprofundados pela falta de percepção humana.

A cultura nacional e internacional está entrelaçada com o mercado financeiro. O motivo? O mercado assumiu o controle sobre tudo o que é possível estabelecer o lucro e apropriou-se da cultura. Em tempos atuais, a mercadologia ganha fortunas com o lance cultural. De que forma? Desenvolvendo entretenimento, músicas, produtos que são lançados por empresas que buscam popularizar suas ações em troca de alguns milhões. Podemos dizer que o mercado “ideologiza” suas garras no aspecto cultural forjando situações que permitem a rotatividade do lucro. Sob a imensidão do mercado não é mais absurdo classificar um filme ou propaganda como lance cultural.

Não é investimento no potencial criador do cidadão e consumidor, mas um conjunto de comportamentos que se tornam necessários a reforçar a ideia de incentivar ou tornar potencial a ação do consumo, eis o grande lance do mercado em apoiar iniciativas culturais. As empresas agem para seduzir os consumidores com ideias ousadas sobre determinado produto apelando para questões culturais, muitas vezes o poder cultural sofre metamorfose para se adaptar ao lance do consumo que ultrapassa qualquer bom senso de reconhecimento da importância da cultura original. Levado às maiores consequências, esse procedimento cultural desenvolve outro aspecto gritante chamado: “aculturação” que transforma e modifica a cultura original que passa a incorporar outros elementos que vem de fora do espaço nascente.

A serviço das instâncias de poder, sustentadas entre si, como nos dias de hoje, atuam os sistemas financeiro, governamental e mídia. A arte assume uma preocupante função apaziguadora e definidora dos modos de vida e costumes. (BRANT,2009 p 15).

As artes tornaram-se veículos com mensagens comerciais e tem a função de criar um ambiente no qual proliferam os desejos para acontecer um consumo sem limites e a partir disso surgem aspectos de violência, a indústria cultural e seu enorme poder de alcance revela o grau de loucura no qual a apropriação indevida fez surgir um comércio mundial de bens culturais, cinema, fotografia, rádio, televisão, material impresso, literatura, música e artes visuais, ampliou-se consideravelmente nos últimos

tempos rendendo bilhões de dólares para a indústria do entretenimento. O resultado disso é a criação de um padrão de consumo extravagante compartilhando uma mesma cultura mundial absorvendo os mesmos filmes, vídeos, marcas de produtos e assim por diante. Junto das regras do mercado temos o agente público que é o padrão mais antigo no que diz respeito aos ditames culturais. As populações ao longo da história sempre tiveram uma preocupação com a preservação de suas tradições, o aparato público de alguma forma, principalmente a partir do século XX desenvolveu iniciativas de proteção e alargamento da cultura popular com intenções políticas e centrais voltadas para um controle mais efetivo dos meios populares.

A partir disso, podemos perceber como os meios de comunicação de massa podem ser armas poderosas no sentido de disseminar certos tipos de comportamentos, assim fizeram o nazismo, o fascismo, as ditaduras militares, sobretudo as latino-americanas nos seus extremos. A ausência do público na organização da cultura, sobretudo com políticas voltadas para o seu planejamento e execução permitiu a enorme mercantilização desse segmento. Esse tipo de situação é preocupante do ponto de vista social, pois a realidade desse cenário precisa ser encarada pela sociedade brasileira que recebe os “benefícios” dessa globalização cultural e econômica, mas ao mesmo tempo se expõe de maneira gritante aos seus efeitos colaterais.

O país corre um sério risco de virar as costas ao seu grande potencial da produção cultural e sua vocação para o desenvolvimento de um poderoso mercado formado pelas próprias manifestações culturais. A cultura nesse sentido transforma-se em algo cercado por simbologias e instrumentos controlados pelo Estado, por uma religião ou até mesmo por grandes corporações que se utilizam de todos os meios possíveis para exercitar o consumo. Mas essa mesma ferramenta que oprime o ser humano pode ser utilizada para desenvolver a liberdade do indivíduo girando para o lado oposto. A cultura precisa ocupar um espaço libertador voltado para o desenvolvimento humano, algo que identifica o sujeito, tornando-o capaz de compreender a realidade, agindo em favor de mudanças coletivas.

Por outro lado, a cultura adquire, cada vez mais, sua corporificação como ente econômico e instrumento de lazer e entretenimento. Manuseadas por sociedades contaminadas por um modo de pensar linear e cartesiano, condicionadas a analisar todos os fenômenos por uma correlação de causa-efeito, deixa de ser essa matéria que significa e transforma as relações, para ser mera atividade econômica, estratégica por sua grande capacidade de gerar recursos, postos de trabalho e economia de escala, por meio de exploração da atividade intelectual. (BRANT 2009 p 19).

Percebe-se ao longo dos séculos uma maneira de controle sobre os aparatos culturais com o propósito de alcance político, essas relações foram se constituindo nos antigos impérios como Roma que tinha um grande exército para a sua época e por ser temida por outros povos utilizou-se muito bem do organograma da cultura como forma de controle exercendo um domínio sem precedentes. Naqueles tempos somente os romanos tinham essa capacidade sendo que mais tarde outros povos como árabes, europeus acabaram entendendo esse contexto mesmo que no caso africano a intromissão da Igreja não pensasse dessa forma. Mas o que isso tem a ver com a nossa fala? O ser humano respira cultura, exala conhecimento e precisa dispor de ações que possam potencializar seus feitos.

Quando a ciência explodiu em fins do século XIX e assumiu proporções avassaladoras no século seguinte, a cultura estava lá acompanhando toda essa transformação. Muitas vezes por falta de percepção da realidade, os seres humanos nem percebem o quanto estão desempenhando atividades culturais no que se refere ao seu modo de alimentação, linguagem, ações, vários tipos de comportamentos, é o que nos diferencia dos demais seres estabelecendo uma raça única mas com uma beleza incalculável. Também é importante observar algo importante do ponto de vista político, humano que merece uma cuidadosa análise do ponto de vista cultural: as ideologias. O que significam? Qual o seu sentido lógico? Para que servem? Como falamos anteriormente, o ser humano é movido por suas ações, desenvolve e cria substâncias que são colocadas em prática posteriormente, reflexo dos seus substratos.

A ideologia representada por um conjunto de ideias está associada a laços culturais. Mas como? Formas de pensar a sociedade ambientalmente e publicamente, seja do ponto de vista de modelos de sociedade ou o desenvolvimento de atitudes ou então as ideologias consumistas, do mercado financeiro o que não deixa de ser ações humanas que podem trazer benefícios ou prejuízos à vida das pessoas.

Desde os tempos da antiguidade, cultura e ideologia andaram de mãos dadas, muitas vezes nem sempre refletindo os anseios das pessoas, o grande detalhe que chama a atenção são os aparatos ideológicos utilizados e criados ao longo dos tempos seja no campo militar, científico, político com vistas ao domínio do semelhante para propósitos de interesse mercadológicos ou políticos no sentido crucial da palavra. Por conta de ideologias pessoas morreram ou conquistaram espaços mais amplos, da

mesma forma civilizações desapareceram ou se fortaleceram durante determinados momentos. Portanto a ideologia é um produto cultural que pode refletir várias posições.

Ideologias também são explicáveis em termos culturais. Há dois tipos de explicação cultural. Uma é que, em geral um determinado tipo de ideologia está associado a um determinado tipo de tecnologia e de sistema social. A outra lida com a interação dos conceitos como tais, sem referência ao sistema nervoso das pessoas nos quais esses conceitos se encontram, interação e formam novas combinações ou sínteses. (WHITE 2009 p 69).

CONCLUSÃO

Neste século XXI, um período de grandes transformações no campo científico carregado de desafios principalmente em âmbitos ambientais, torna-se cada vez mais importante que as ações humanas possam envolver todos os povos do planeta em uma congregação gigantesca, os laços culturais estão presentes em cada nação, povo ou língua existente na Terra. O momento que estamos presenciando é fundamental para que as escolhas sejam corretas preservando a natureza, mantendo viva a cultura e buscando valorizar a raça humana e todos os seres ao seu entorno. Cultura não trata-se apenas de pessoas, mas os animais, plantas e tudo o que respira está mantido nos aparatos culturais. Também aprendemos ao longo da história o uso sistemático da cultura para fins políticos o que nem sempre gera resultados satisfatórios, tudo o que fizemos e produzimos pode ser utilizado para o nosso benefício ou malefício.

Mais do que nunca neste momento o mundo inteiro precisa respirar ideias democráticas que possam salvá-lo da hecatombe, avançamos muito na ciência mas mantivemos nossos comportamentos brutais seja no trato com o semelhante ou na mudança das paisagens (destruição de florestas em nome do progresso capitalista). A cultura tem um papel extraordinário na manutenção da maior riqueza política do mundo atual: a democracia, a qual permite relações mais solidárias, cercadas de humanização e da mesma forma fortalecendo o aparato cultural.

Uma ação cultural estruturante e continuada permite o estímulo das mais diferentes habilidades exigidas para a formação de um cidadão completo, ativo, criativo, ciente de seu papel social. Empresas, governos, indivíduos e a sociedade civil articulada, ao atuarem juntos na implementação de políticas culturais, podem contribuir efetivamente para o bem estar social. Dentro dessas diretrizes, os projetos precisam incorporar a consciência das necessidades sociais em relação à cultura e visualizar propostas claras para suprir tais demandas. (BRANT 2009 p 108).

Portanto que sejamos coerentes com o entendimento de cultura e que possamos perceber seus alargamentos. O mundo tem pressa para livrar-se da armadilha imposta pelo consumo desenfreado, a cultura pode ser uma possibilidade de salvar-nos desse arcabouço desde que consigamos unir sua beleza em prol dos povos, os que já foram embora desaparecendo como civilizações e aqueles (as) que ainda persistem em nossos dias. O divisor de águas está presente e a mudança de paradigma se faz urgente. Sejamos inteligentes respirando cultura aliada a qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

BRANT, Leonardo. **O poder da Cultura**. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 2009.

EAGLETON Terry. **A ideia de Cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco; Revisão técnica de Cezar Mortari – 2º ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WHITE, Leslie; DILLINGHAM Beth. **O conceito de cultura**. Tradução de Teresa Dias Carneiro. 17º ed. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2009.

A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: A influência do toyotismo na formação tecnológica de professores e estudantes

Marcelo Ordesto Rodrigues¹

RESUMO

O presente trabalho investigativo consiste num estudo sobre a educação na era digital: a influência do toyotismo na formação tecnológica de professores e estudantes. Tem como objetivo destacar suas implicações no cotidiano escolar dos estudantes e na vida profissional dos profissionais da Educação Básica. A pesquisa foi pesquisa pautada na abordagem qualitativa, com ênfase bibliográfica, documental e registros da história laboral. A pesquisa está organizada em introdução, metodologia, conclusão e referências. A título de resultados, pode-se afirmar que a investigação explicita a emergência de uma implementação de políticas públicas capazes de promover, efetivamente, a inclusão digital com estratégias formais e não formais, que alcancem a todas as camadas da população, numa perspectiva emancipatória, capaz de englobar uma formação profissional e humanística. A nova racionalidade estabelecida pelo toyotismo educacional regula e cria padrões de relacionamentos excludentes através da redução de custos e precarização das instituições educacionais e das relações entre estudantes e professores, como importante instrumento de gestão e controle. A exclusão digital desnuda as fragilidades e disfuncionalidades nos ambientes escolares.

Palavras-chave: Educação digital. Formação tecnológica. Precarização. Estudantes. Professores.

INTRODUÇÃO

Os trabalhadores da educação, sob a égide do capitalismo neoliberal, se movem, sob a cultura do desempenho, do excesso de produtividade e pelo constante movimento de auto exploração. As transformações políticas, econômicas e sociais, que ocorreram a partir da década de 1980, implementaram esta nova racionalidade.

No segundo período, a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (SAVIANI, 2002, p.21).

¹ Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas – UFFS, Campus Cerro Largo/RS. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa. EMEF Duque de Caxias E-mail: marceloordestorodrigues@gmail.com

Neste novo espaço/tempo recriado na escola, constata-se a influência do toyotismo nas relações educacionais entre professores e estudantes, permeadas pela inserção, cada vez mais presente, da educação digital. A partir dessas relações instituídas nos territórios da escola neoliberal, tem-se a presença de um novo modelo escolar e educacional articulado com uma nova racionalidade, baseada, segundo Laval (2019) numa perspectiva mais desigualitária com base nos princípios da economia capitalista e da sociedade de classes. Nogueira e Rodrigues (2021, p.12) explicam

Na atualidade do mundo hodierno e das relações da profissão docente na escola, constatam-se as contradições dos meios de produção do capitalismo na atualidade e das novas formas de exploração das forças de trabalho, que, apesar das transformações, ainda se mantém numa lógica de produção quase feudal e, quiçá escravocrata, de entendimento da educação, como sendo mercadoria. A escola financiada pelo poder do capital excludente, pela mais valia extraída do trabalhador e pela teoria do capital humano, se torna a indústria privilegiada de modulação dos corpos dóceis e das mentalidades subservientes para o mundo do trabalho no chão de fábrica das qualificações.

É, pois, neste contexto transitório e simbiótico, entre a educação digital e a exclusão/inclusão digital, social, econômica e política, que os professores, estudantes e as instituições escolares se encontram, numa relação que visa elevar o nível de produtividade educacional, sem conseguir dar conta destas novas demandas, resultando em conflitos, esgotamentos e sintomas psicopatológicos.

A compreensão deste processo, numa perspectiva dialética, é fundamental para perceber se a formação digital se dará numa dimensão inclusiva ou será mais um instrumento do neoliberalismo para ampliar as desigualdades políticas, econômicas, sociais e educacionais predominantes neste modelo hegemônico.

Neste contexto, os desafios dos professores e alunos, tanto nos modelos de ensino (presencial, híbrido, remoto, educação a distância) quanto no acesso e na utilização das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem se constituem em abordagens que podem intensificar e/ou precarizar o trabalho docente e ampliar os processos de exclusão, não somente tecnológica, de alunos que não tem acesso efetivamente a estes meios. O Brasil, segundo Laval (2019), tem um sistema educacional muito mais “neoliberalizado” do que outros países, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino.

Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores

do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos 20 anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo (LAVAL, 2019, p. 13).

Esta mutação escolar é marcada pela especialização profissional que altera o sentido do saber e promove a transformação das sociedades e das economias capitalistas.

Ao analisar as imposições do capitalismo e suas implicações no mundo do trabalho brasileiro defende-se, portanto, uma visão mais crítica e, igualmente, dialética face à relação estabelecida entre educação digital, professores e estudantes.

Nesse sentido, o estudo investigativo selecionou alguns interlocutores que debatem e aprofundam o tema na comunidade científica numa dimensão interdisciplinar e são referências na literatura especializada, a saber: Machado e Lisboa (2022), Laval (2019), Libanêo (2011), Antunes (2009), Dunker (2020) entre outros. Fez-se o delineamento do estudo por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com ênfase bibliográfica e documental.

Através da abordagem crítico-dialética, buscou-se realizar uma leitura crítica das relações docentes entre professores e estudantes, sob a ótica da educação digital numa perspectiva toyotista, abordando as questões individuais e coletivas de instrumentalização, dominação e enganação. Visando explicitar os conflitos de interesse que miram as relações de poder através das contradições da vida pessoal e social, diagnosticando os bloqueios e visando a emancipação crítica.

Este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, cujo objetivo é sinalizar as características e contradições da educação toyotista, cujo objetivo, segundo Sampieri *et al.* (2013, p. 102), é “[...] especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise [...]”. Gil (2008, p. 28) afirma que as pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis[...]”.

Segundo os procedimentos de coleta, o estudo consiste numa pesquisa bibliográfica, pois pretende investigar, a partir de livros, teses, dissertações e artigos, os fenômenos que envolvem a educação digital sob a ótica da educação toyotista.

Quanto às fontes de informação, serão bibliográficas, através dos dados obtidos no Google Acadêmico.

Quanto à natureza dos dados, serão qualitativas, pois pretende compreender um fenômeno social que afeta os professores e os estudantes, ressaltando a influência do ambiente educacional enquanto espaço onde ocorrem as relações laborais e o meio com a inclusão/exclusão digital, que segundo Triviños (1987) aborda as características físicas e sociais que fazem parte das relações contraditórias e conflituosas constituídas nestes espaços.

Foram investigadas as produções acadêmicas entre 2022 e 2023, incluindo livros e demais produções teóricas sobre o tema. Também foram coletados dados referentes aos percentuais populacionais que têm acesso às tecnologias digitais. Esta pesquisa qualitativa restringe-se a verificar os estudos sobre educação digital e toyotismo.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa aborda o tema da influência do toyotismo na formação tecnológica de professores e estudantes numa abordagem dialética. Tendo como base os indicadores da implementação da educação digital, desde 1989, quando o MEC (Ministério da Educação), instituiu o Programa Nacional de Informática na Educação, destacando suas contradições e, como as mesmas afetam diretamente o cotidiano escolar e a vida profissional destes profissionais.

As primeiras ações do governo objetivando a inclusão digital são datadas de meados dos anos 1990 com a criação do Comitê Gestor da Internet no Brasil. Em 1997, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Por meio do Proinfo, o governo realiza investimentos na aquisição e na montagem de laboratórios de informática nas escolas, objetivando o uso pedagógico da informática dentro da rede pública de educação básica. [...] Em 2015, o Tribunal de Contas da União (TCU) estabeleceu três eixos para a inclusão digital, sendo eles: conteúdo contextualizado, infraestrutura com garantia de acesso e capacitação dos indivíduos para o uso das tecnologias digitais (BRASIL, 2015). Por outro lado, são apontados alguns dos desafios para que a inclusão digital seja implementada no Brasil. Esses desafios são referentes ao acesso, às habilidades, à motivação e à confiança. Observando os aspectos dos desafios mencionados pelo TCU (2015), podemos constatar a importância de se repensar a política de inclusão digital, tendo em vista o uso emergente das tecnologias digitais não apenas no âmbito educacional bem como fora dele. Também no Inclusão e letramento digital docente: políticas públicas e desigualdades de acesso no período de ensino remoto

emergencial documento do TCU (2015), são expostos o conceito, a importância, a estrutura, o funcionamento, as ações, os programas e o contexto da inclusão digital. Tendo sido constatada a escassez de estudos quanto à inclusão digital docente no período do ensino remoto emergencial, elencamos algumas políticas públicas que surgiram na pandemia. Tendo sido declarado o estado de calamidade pública no Brasil (DECRETO LEGISLATIVO nº 6/2020, BRASIL, 2020), as aulas foram interrompidas sem uma expectativa de quando e como seriam retomadas. Em um primeiro momento foi dispensada a obrigatoriedade do cumprimento dos dias letivos no ano de 2020 (Medida Provisória nº 934), em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu três pareceres voltados para atividades não presenciais (Parecer CNE/CP nº 5, Parecer CNE/CP nº 9, Parecer CNE/CP nº 11), que posteriormente foram regulamentados em forma de lei (Lei nº 14.040/2020). Essa lei, além de regulamentar o ensino não presencial na educação básica, delega ao CNE a função de implementar as diretrizes dos pareceres. (MACHADO e LISBOA, 2022, p.3).

As tecnologias da informação deram um impulso significativo à educação (presencial e a distância). Desta forma, a tecnologia se constitui numa ferramenta significativa nos processos de socialização das novas gerações, além de despertar o interesse, curiosidade e criatividade, tornando-se uma ferramenta auxiliar do processo educativo. Neste sentido, altera o modo como aprendemos e nos relacionamos, á partir dos inúmeros benefícios que ela proporciona a sociedade moderna, dentre estes, cito: formas atrativas para conduzir a aprendizagem, cultura de uso adequado, letramento digital, acesso universal às pessoas e ao conhecimento, trabalha a diversidade, estimula o autodidatismo, torna a aula mais dinâmica e atraente, etc. Atualmente já é possível utilizar em sala de aula: lousas digitais, ferramentas de busca na internet, realidade virtual e aumentada, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.

No entanto, existem duas situações que afetam este processo de acesso às tecnologias da informação. A primeira se refere a quantidade de brasileiros que têm acesso à internet, a segunda, aborda a qualidade destes serviços. Segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), publicados em 2021, o percentual de redes aptas a receber o acesso à internet subiu de 71% para 82% (entre 2019 e 2021). A mesma pesquisa destaca que 35,5 milhões de pessoas, no Brasil, não têm acesso à internet, sendo que o número de domicílios nas classes, B, C, D e E com computadores, caiu no mesmo período. A variação positiva se deu nas áreas rurais, com aumento de 51% para 75% no mesmo período. Outro dado significativo, está relacionado ao acesso à internet de acordo com a classe social: enquanto 100% dos domicílios da classe A possuem acesso à internet, apenas 61% das classes D/E dispõem do serviço.

Esta pesquisa aponta não somente as desigualdades de acesso à internet, mas também escancara o abismo social que aponta um número significativo da população brasileira excluída digitalmente. No contexto educacional, Libâneo (2011) destaca quatro relações problemáticas entre as novas tecnologias da comunicação e informação e a educação: a) às necessidades do novo paradigma produtivo e a propalada universalização da escolarização básica; b) a multiplicidade dos meios de comunicação na sociedade informacional e a morte da escola; c) o uso da tecnologia informática na escola e a substituição da relação docente; d) o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na escola e a pouca receptividade dos educadores escolares em relação aos processos de inovação tecnológica.

Todavia, uma omissão dos educadores em relação às demandas sociais postas pelo novo paradigma do processo produtivo tenderiam a ser prejudiciais aos interesses dos setores sociais excluídos. A resistência a uma ampla difusão nas escolas públicas das novas tecnologias da informação e da comunicação, sob o argumento de estarem inseridas na lógica do mercado e da globalização cultural teria como efeito mais exclusão e mais seletividade social, uma vez que sua não integração às práticas de ensino impediriam aos alunos oportunidades de recepção e emissão da informação, deixando-os desguarnecidos diante das investidas de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação. (LIBÂNEO, 2011, p.61).

Desta forma, é fundamental que haja um processo de democratização de acesso às tecnologias da informação, no sentido de implementar políticas públicas que promovam um serviço de qualidade e acessível à população. Ao ampliar a democratização digital, pode-se contribuir para a diminuição de desigualdades sociais mais amplas que marcam a sociedade brasileira. Cabe salientar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394, de 1996) tem promovido alterações quanto à educação digital. De acordo com a Lei nº 14.333, de 2022, deve ser ofertada em todas as instituições públicas de educação básica e superior a internet em alta velocidade, com seu uso pedagógico voltado para o desenvolvimento de competências que abranjam o letramento digital de jovens e adultos, a criação de conteúdos digitais, a comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

No entanto, precisamos ter sempre um olhar crítico para o uso das novas tecnologias e das suas consequências no ambiente educacional.

Existe uma crença de que das tecnologias digitais, por si só, são uma solução para problemas educacionais, esse posicionamento pressupõe um rompimento com o “velho”, como se a inovação pedagógica dependesse

exclusivamente do uso dessas tecnologias (BUCKINGHAM, 2020; GOURLAY, 2017). Diante disso, o aumento do uso das tecnologias digitais durante o período em que vigorou o ensino remoto emergencial, evidenciaram que o artefato foi visto como uma saída para resolver um problema labiríntico. Mas então podemos questionar: Qual foi a relação estabelecida com as tecnologias digitais neste contexto? Elas, de fato, foram um recurso educacional que se apresentou como solução para todos? Visto que a pandemia impôs pensar em como dar continuidade a inúmeras atividades cotidianas (reuniões, consultas, entre outras), inclusive as aulas, as tecnologias digitais se tornaram o caminho que viabilizava isso de forma síncrona. Desse modo, acreditamos que o uso não se constitui um problema, mas que ele deve ser feito com um objetivo claro e de modo reflexivo. As tecnologias digitais exercem uma influência na infraestrutura escolar, de maneira a modificar a formação do professor, o projeto político pedagógico e outras dimensões (MORAN, 2017), por outro lado, pensamos que há uma reciprocidade, portanto, a escola também exerce influência nas tecnologias e isso deve ser levado em consideração. (MACHADO e LISBOA, 2022, p.3).

Saviani (2002) aborda que o avanço tecnológico, sob a regência do mercado capitalista, é transformado em instrumento de ampliação da exploração da força de trabalho, amplia as desigualdades e, conseqüentemente, o crescente desemprego. Neste sentido, a universalização de acesso a uma educação digital deve propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes para o pleno desenvolvimento das suas capacidades, ultrapassando as determinações tecnicistas e utilitaristas do mercado capitalista e, promovendo, de fato, uma formação crítica, humanista e emancipatória. A vida digital faz parte do nosso cotidiano, ela introduziu novas formas de estarmos com o outro, para o bem e para o mal, como afirma Dunker (2020). O autor alerta que o mau uso das tecnologias digitais possibilita uma liberação da censura e ampliação de comportamentos preconceituosos, ilegais e imorais por dar voz e expressão a ideias extremas. Neste sentido, uma abordagem crítica é fundamental para interpretar as contradições desta nova estrutura social, que organiza novos comportamentos no universo digital. Isto é crucial para enfrentar o analfabetismo digital que amplia a exclusão e as desigualdades para além dos ambientes educacionais. Dunker (2020) traz para o debate as três ondas que redefiniram a forma de vida digital na atualidade.

Costuma-se descrever os nativos digitais, nascidos após 1995, como uma geração orientada para o compartilhamento, com aversão relativa pelas gramáticas institucionais construídas para o mundo do trabalho, do desejo e da linguagem. Observemos que essas foram as três ondas que redefiniram sucessivamente a forma de vida digital. No início tratava-se de uma forma de linguagem, de importância estratégica para a pesquisa científica e para a comunicação militar. É o tempo dos grandes projetos de digitalização do patrimônio cultural, depositados em bibliotecas e museus. Depois vieram as gramáticas desejanter, trazendo consigo novas

configurações de erotismo, de agrupamento e de compartilhamento de experiências em rede. É o momento da emergência das redes sociais e dos dispositivos de compartilhamento de imagens e narrativas pessoais. Em seguida chegamos ao tempo no qual a economia produtiva e o consumo passam a realmente se integrar a esta forma de vida, tornando massivo o trabalho à distância ou intermitente por meio de aplicativos laborais. (DUNKER, 2020, p. 99-100).

A linguagem digital, repleta de novos sentidos e significados, institui uma nova racionalidade social, na qual, a teoria do capital humano estabelece vínculos entre a educação e a produção. A concepção do capital humano potencializa o trabalho e se constitui num investimento individual igual ou superior ao capital físico por promover um acréscimo na produtividade dos indivíduos, no entanto, este processo tem se mostrado excludente por promover transformações em todas as camadas sociais.

O modelo educacional toyotista tem ampliado o processo de exclusão digital a partir de um sistema político e econômico que envolve a comunidade escolar e todas as instâncias sociais que estruturam a sociedade brasileira. Uma perspectiva crítica é fundamental para investigar as contradições de um sistema que amplia as desigualdades, que Mattosinho (2023), detalha como ilusão digital, discurso tecnofílico e ataque às humanidades na educação básica, na qual, o autor denuncia a redução das humanidades nos componentes curriculares para reprimir a capacidade crítica, substituindo-a por uma proposta de viés tecnicista onde a tecnologia se torna o elemento ideológico legitimador. Neste sentido, não podemos ignorar a complexidade do processo de exclusão includente e inclusão excludente digital, na medida em que uma parcela significativa da população brasileira não tem acesso às tecnologias digitais, ou quando tem, não consegue prover adequadamente, seja por falta de estrutura física, seja por despreparo dos professores, que não tiveram uma formação que atendesse a estas novas demandas, uma educação digital eficiente.

Dunker (2020) relata a complexidade da aproximação entre o funcionamento das escolas e o funcionamento das empresas, pela perspectiva reducionista e igualitária que mediam o funcionamento das empresas, diferentemente das perspectivas educacionais que devem propiciar meios para fins distintos, abrangendo múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem. Laval (2019) denuncia o viés neoliberal da escola através da nova ordem que tende a se impor com as reformas educacionais e os discursos dominantes, que estão modificando o

sistema educacional, no qual, determinam que o consumo está à frente da educação.

Afora isso, o artigo produzido resulta de um processo de múltiplas vivências e reflexões, sendo construída e influenciada a partir de uma nova racionalidade estruturadas nas dimensões políticas, econômicas e sociais. Um processo que, segundo Laval (2019), altera a instituição escolar sob três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração, que tendem a reconstruir um novo modelo de escola.

CONCLUSÃO

A escola pública é um ambiente complexo, repleto de sentidos e significados em todas as esferas que permeiam a sua constituição pedagógica, política e social. A partir disso, buscou-se, por meio de uma narrativa micro, contextualizar a crise educacional, através da ótica tecnológica do neoliberalismo toyotista, os processos de inclusão/exclusão digital instaurados nos contextos educacionais.

Neste sentido, a pesquisa procedeu a uma releitura referencial do mundo do trabalho e da sua infiltração nas organizações educacionais a partir de uma organização produtiva que, por não tolerar uma construção coletiva de estruturas que tornarão os estudantes mais criativos, flexíveis, autônomos e, conseqüentemente, mais críticos com relação ao seu papel na sociedade, reduz as humanidades nos seus currículos para retirar a sensibilidade e a criticidade em prol de uma educação mais tecnicista, tecnológica e desumanizada.

A teorização investigou e abordou as novas formas de viver, se relacionar e trabalhar sob a ótica neoliberal toyotista, através de um contexto histórico e social, que ao instaurar uma nova racionalidade educacional e profissional, ultrapassa a desvalorização social do professor e corrobora, com a anuência e/ou negligência do Estado, para a construção de uma sociedade segregada.

Abordar a problemática da educação digital neoliberal toyotista, na atualidade, exige um esforço de análise a partir de múltiplos olhares, na tentativa de compreender a complexidade envolvida nas estruturas educacionais. O essencial é refletir para além dos padrões de exigência e identificar os mecanismos que submetem os professores e os estudantes para uma concepção desumanizadora. Faz-se necessário, portanto, humanizar e perceber o território escolar como uma

organização que deve ofertar todas as possibilidades de aprendizagem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. – 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **Uso da internet avança em áreas rurais durante a pandemia, revela nova edição da TIC domicílios**. São Paulo, 21 de jun. de 2022. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/uso-da-internet-avanca-em-areas-rurais-durante-a-pandemia-revela-nova-edicao-da-tic-domicilios>> Acesso em: 20 de mar. De 2023.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação** – coleção Educação e Psicanálise, vol. 1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. 2 reimpressão - São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção questões da nossa época; v. 2)

MACHADO, Débora Vieira; LISBOA, Thiago Januário. **Inclusão e letramento digital docente: políticas públicas e desigualdades de acesso no período de ensino remoto emergencial**. Revista Cocar. V.16 N.34/2022 p.1-20 Programa de Pós- Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará Belém-Pará- Brasil

MATTOSINHO, Lucas Sá. **A ilusão digital: discurso tecnofílico e ataque as humanidades na educação básica**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design. Bauru, 2023.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; RODRIGUES, Marcelo Ordesto. **O Desvalor social do trabalho docente: faces da exclusão em narrativas sobre o mal-estar na história laboral**. In: Ziesmann, Cleusa Inês; Baugratz, Cleiton Edmundo; NOGUEIRA, Sandra Vidal. (Orgs) Os sentidos da educação inclusiva no Brasil: campo normativo, epistemologias e novas sociabilidades. Santo Ângelo, ed. Metrics, 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Fernandez Carlos; LUCIO, Maria Del Pilar Batista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2002. P. 13-24.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA EM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA/RS

Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter¹

Aline Marasca²

Rosimeri Dudar Girsch³

Resumo: O presente artigo analisa a aplicação e resultados de diagnóstico inicial realizado com famílias de estudantes de uma escola do campo na localidade de Bela União, interior do município de Santa Rosa. Os resultados obtidos com este diagnóstico, ou investigação temática, além de demonstrar a realidade da comunidade escolar, também serviram como base para definição de tema gerador e eixos norteadores/temas transversais que norteiam a proposta pedagógica da escola em questão. Enquanto escola do campo e proposta pedagógica, é necessário que os temas emergjam dos atores envolvidos e de suas necessidades, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha significado e possa transformar a realidade em que se vive. Cabe ressaltar que a coleta de dados do diagnóstico foi realizada no ano de 2020, o que também serviu para nortear a transformação da escola para uma escola do campo, o que se consolidou no ano de 2022.

Palavras-chave: Investigação temática. Educação do campo. Tema gerador.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das perspectivas iniciais a respeito da implantação da proposta de educação do campo em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Santa Rosa. Mais especificamente trata da análise de um diagnóstico inicial realizado no ano de 2020 e que serve como base para as fundamentações e construção de tema gerador e eixos norteadores/temas transversais que facilitarão e indicarão o trabalho a ser seguido.

Quando se refere à educação do campo pode-se dizer que:

[...] a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

¹Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Rosa. Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM) patricia.wietholter@educacao.rs.gov.br

² Professora de Anos Iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo. Pós-graduada em Gestão e Orientação de escola com ênfase em Coordenação e Orientação Escolar (UNOPAR) aline.marasca@educacao.rs.gov.br

³ Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER) rosimeri.girsch@educacao.rs.gov.br

Dessa forma, a educação do campo que se projeta na escola em questão busca ressaltar a questão do ser – educando enquanto sujeito ativo e participante da comunidade em que vive. Leva-se em consideração seus aspectos histórico-culturais para nortear todos os processos de ensino-aprendizagem. Nestes preceitos é necessário que se desenvolva, para e com os envolvidos, uma metodologia onde se possa levantar hipóteses e ao mesmo tempo propor soluções, ou caminhos que possam levar à mitigação de “problemas” a fim de transformar não somente o sujeito, mas também o coletivo.

Sendo assim, o diagnóstico que foi realizado e que é apresentado neste trabalho baseia-se em investigação temática, que, segundo Freire (2016) “envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (FREIRE, 2016, p. 140).

Segundo análise realizada sobre os dados desta investigação temática, surge o tema gerador e os eixos norteadores ou temas transversais que embasaram a proposta pedagógica da escola do campo, construída através da participação dos vários atores sociais envolvidos na comunidade escolar.

Quando se fala em tema gerador, Freire (2016) aponta que este:

[...] não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não (FREIRE, 2016, p. 122).

Por conseguinte, junto ao tema gerador surgem os conteúdos transversais, ou eixos norteadores, ou como a Base Nacional Comum Curricular - Brasil (2019) propõe, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que “são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante” (BRASIL, 2019, p.7).

O objetivo do presente trabalho é apresentar como o diagnóstico da realidade das famílias dos alunos serviram como base para a implantação da proposta de educação do campo em uma escola no interior do município de Santa Rosa/RS. Da

mesma forma, os dados coletados também servem como referência/base para nortear o tema gerador, eixos e temas através da transversalidade de conteúdos e conhecimentos, para assim desenvolver uma proposta pedagógica.

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo está ligada à Rede Municipal de Ensino e oferece Ensino Fundamental Completo e Educação Infantil (Pré I e II). Está situada na comunidade de Bela União, interior do município de Santa Rosa/RS, sendo que foi consolidada como Escola do Campo no ano de 2022, conforme Decreto Municipal Nº 13, de 12 de janeiro de 2022.

Para a fundamentação deste trabalho, utilizou-se um diagnóstico, realizado no ano de 2020, com as famílias dos alunos matriculados. Organizou-se um questionário através da plataforma Google formulários para as famílias responderem e estes foram analisados, inicialmente, de forma quantitativa.

Todos os 91 alunos matriculados no momento da pesquisa responderam aos questionários. Cabe ressaltar que aqui serão destacadas as questões que mais deram suporte para o embasamento da proposta pedagógica desta pesquisa.

Após utilizou-se análise qualitativa, pois segundo Tozoni-Reis (2009) esta “defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los” e complementa que “é preciso compreender a diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa. Enquanto a primeira dá ênfase aos dados visíveis e concretos, a segunda aprofunda-se naquilo que não é aparente” (TOZONI-REIS, 2009, p. 15).

No ano de 2020, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo atendia 91 alunos, com o trabalho de 10 professores e 5 funcionários. Possuía 6 turmas de alunos, sendo destas, 5 multisseriadas. As turmas eram assim organizadas: no turno da tarde: 2 turmas de anos iniciais no turno da tarde (1 multisseriadas e 1 normal) e 1 turma multisseriada de educação infantil, compreendendo Pré I e II; e no turno da manhã: 1 turma multisseriada de anos iniciais e 2 turmas multisseriadas de anos finais do ensino fundamental.

Já em 2022, a Escola passou a atender 98 alunos, com o trabalho de 13 professores e 2 funcionários. A escola possui 7 turmas de alunos, sendo destas, 4 multisseriadas. As turmas são assim organizadas: no turno da tarde: 3 turmas de anos iniciais no turno da tarde (1º, 2º e 3º ano) e 1 turma multisseriada de educação infantil, compreendendo Pré I e II; no turno da manhã: 1 turma multisseriada de anos iniciais e 2 turmas multisseriadas de anos finais do ensino fundamental.

Os alunos, em sua maioria, provêm das redondezas da escola, possuem formação familiar diversificada, valores e conceitos próprios, dispostos a aprender, conviver, interagir e participar. São nativos digitais, motivados, curiosos, ativos e preocupados com o meio ambiente, uma vez que provêm, na sua grande maioria, da agricultura. A maioria apresenta acompanhamento familiar no desenvolvimento da aprendizagem.

As famílias são constituídas na maioria pelo pai, mãe e filhos. As religiões predominantes são a Católica e a Evangélica. Os educandos possuem renda familiar baixa, sendo que 19% possuem renda inferior a 1 salário mínimo, 18% possuem renda de 1 salário mínimo, e em 42% das famílias a renda é de 1 a 2 salários mínimos. O grau de instrução dos pais, na maioria, é de Ensino Fundamental Incompleto, e das mães, Ensino Médio Completo. A origem étnica das famílias é diversificada, mas predomina a brasileira, a alemã e a italiana. A maioria dos pais trabalham na agricultura.

Segundo os pais, a Escola se destaca em aspectos como nível de qualidade de ensino, bons professores, no convívio com os demais, pelo fato de ser próxima das propriedades das famílias, por se localizar no interior, assim ter mais segurança e preservar valores das famílias do campo. Contudo, as famílias também destacam que pode melhorar o desempenho dos alunos, separando as séries, reformando e conservando a escola, com quadra de esportes, área coberta para o lazer, ter sempre o quadro de profissionais completo. As famílias também se comprometem a auxiliar participando da vida escolar dos seus filhos, participando das atividades, ações e festividades da escola, bem como participando de mutirões e prestando serviços para a melhoria do ambiente escolar.

Quanto à internet, apenas 70% dos alunos possuem, sendo que o sinal, muitas vezes, é de péssima qualidade. Oitenta por cento dos alunos tem horário

estipulado para estudo em casa, sendo que na sua maioria acontece em horário inverso ao da escola, com auxílio dos pais ou responsáveis.

Como a maioria dos alunos são provenientes da agricultura familiar, optou-se por pesquisar quanto à produção para subsistência, sendo que 73% possuem horta em casa e 66% possuem pomar.

Quanto às atividades agrícolas, 73% as realizam, podendo destacar criações (porco, galinha, gado de leite, terneiros, cavalo, boi na engorda, peixe, coelho, ovelha, pato, peru) e plantações (soja, milho, mandioca, vassoura, pastagem, batata, amendoim, cana-de-açúcar, melão, pepino, abóbora, feijão, trigo). Quinze por cento das famílias realizam atividades não agrícolas, que consistem na sua grande maioria em artesanato.

Quanto à quantidade total de área que as famílias possuem, 42,5% das famílias possuem até 4 hectares, servindo, na sua maioria, para cultivo de milho e pastagens para os animais. As atividades agrícolas, são predominantemente realizadas de forma manual, pois 72% não possuem maquinários para auxiliar nas atividades.

Já no que se refere à utilização ou não de agrotóxicos na produção, as famílias classificaram como: 43% utilizam agrotóxicos e 57% classificam sua produção como orgânica ou em transição para base ecológica (sem utilização de agrotóxicos e com utilização de produtos que não sejam nocivos ao meio ambiente).

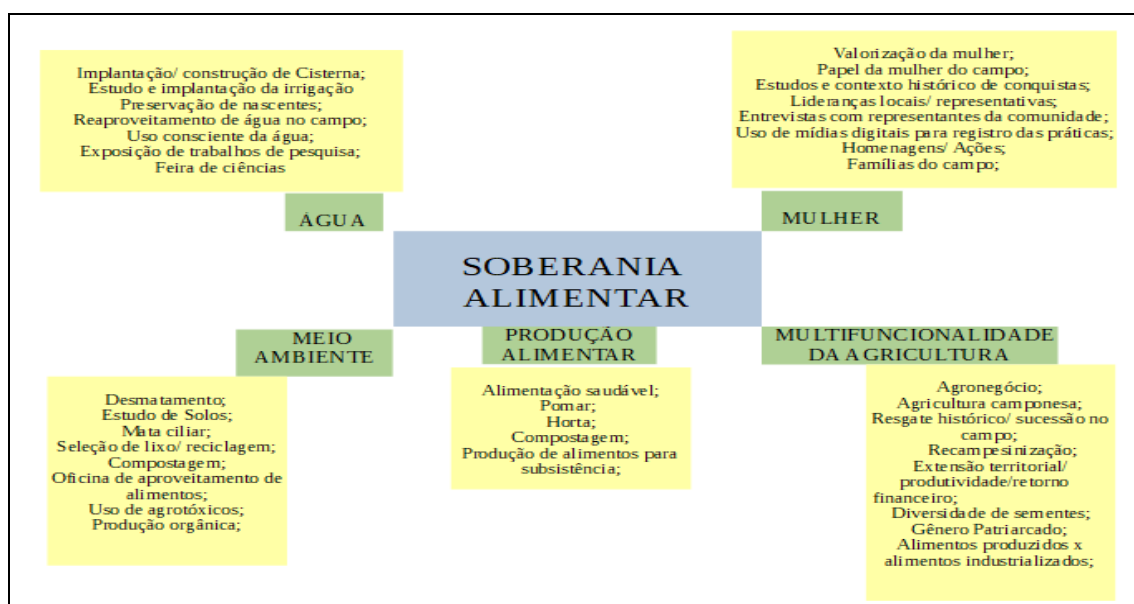
Nesse contexto, observa-se que as famílias, na sua grande maioria, são de pequenos agricultores familiares, por isso a importância em se trabalhar com projetos integrados nas diferentes disciplinas, que incentivem a produção de alimentos para subsistência das mesmas. Dessa forma, busca-se integrar o contexto real dos educandos, bem como valorizar essa importante atividade, a fim de que se instigue os educandos a permanecerem no campo, ou em qualquer lugar da sociedade, exercendo seu papel com consciência e autonomia. Conforme destaca Wiethölter:

Na escola do campo, modalidade de educação formal do meio rural, faz-se necessário que toda essa bagagem cultural esteja envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Se a educação é do campo, é necessário que se faça para o campo, ou seja, para todos os envolvidos no meio rural. (WIETHÖLTER, 2018, p. 33)

Nestes preceitos é necessário que se desenvolva, para e com os envolvidos, uma metodologia onde se contemple as reais necessidades da população envolvida, onde os conteúdos/conceitos/habilidades que serão abordados dentro da escola façam sentido e que a aprendizagem seja consolidada.

Sendo assim, através do diagnóstico realizado com as famílias, obteve-se uma visão da realidade na qual a escola do campo está inserida. Serviu para subsidiar o trabalho com eixos/temas geradores, transversalidade de conteúdos e conhecimentos, bem como embasar a proposta pedagógica a ser desenvolvida. Com um trabalho participativo e colaborativo do coletivo do grupo dos professores, funcionários e equipe diretiva, o tema gerador e seus temas transversais ou eixos norteadores que surgiram a partir deste diagnóstico/investigação temática são identificados na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Tema gerador e temas transversais da escola do campo



Fonte: acervo dos autores

O eixo/tema gerador central que foi levantado através do diagnóstico foi o de Soberania Alimentar. Através deste, os sub-eixos diagnosticados para trabalhar e explorar os conhecimentos da escola do campo consistiram em “Água”, “Mulher”, “Meio Ambiente”, “Produção Alimentar” e “Multifuncionalidade da Agricultura”.

No sub-eixo “Água”, os conceitos que serão abordados de forma interdisciplinar e transdisciplinar são: implantação/construção de cisternas; estudo e implantação da irrigação; preservação de nascentes; reaproveitamento da água; uso consciente da água. Todos estes conhecimentos utilizar-se-ão de metodologias diversificadas, bem como através de exposição de trabalhos de pesquisa e Feira de Ciências.

Na parte que explora conhecimentos relacionados ao “Meio Ambiente”, serão abordados assuntos como desmatamento, estudo de solos, mata ciliar, seleção de lixo/reciclagem, compostagem, aproveitamento de alimentos, uso de agrotóxicos e produção orgânica. Serão utilizadas metodologias dinâmicas e práticas, como é o caso de oficinas.

No sub-eixo “Mulher” os conceitos que serão trabalhados compreendem a valorização da mulher; o papel da mulher no campo; estudo e contexto histórico de conquistas; lideranças locais e representativas; famílias do campo. Estes aspectos serão abordados através de entrevistas com representantes das comunidades, homenagens e uso de mídias digitais para registro das práticas, além de outras ações diversificadas.

No que diz respeito à “Produção Alimentar” os conceitos que serão trabalhados são a alimentação saudável; pomar; horta; compostagem e produção de alimentos para subsistência.

Quanto à “Multifuncionalidade da Agricultura” serão abordados temas no que diz respeito ao agronegócio; agricultura camponesa; resgate histórico/sucessão no campo; recampesinização; extensão territorial/produktividade/retorno financeiro; diversidade de sementes; gênero patriarcado; alimentos produzidos *versus* alimentos industrializado.

Neste sentido, a escola do campo inicia sua proposta pedagógica com base nos levantamentos construídos a muitas mãos. Cabe ressaltar que ainda é um processo em construção, pois inicia-se um trabalho que terá longo prazo para discussão, implementação e troca de saberes com todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num contexto de escola do campo é imprescindível que os referenciais e proposta de ensino estejam comprometidos com a realidade dos sujeitos envolvidos, ou seja, que os conteúdos/conceitos emergjam das necessidades da população rural.

Com a utilização de metodologia de investigação temática através de questionário-diagnóstico realizado com a comunidade escolar, obteve-se respostas e subsídios para a construção do tema gerador, que serviu como base para a consolidação da proposta pedagógica do campo.

E é isso que preza a educação do campo: processo em que todos participam ativamente, conforme Wiethölter destaca:

Para que tenhamos atores e sujeitos que façam a diferença no seu meio social, é necessário que a escola assuma seus alunos e suas realidades, que os incorpore como força motriz para seu planejamento, suas ações e metodologias. (WIETHÖLTER, 2018, p. 33)

Dessa forma, as indagações e reais necessidades da população rural devem estar intrínsecas no contexto escolar do campo. Os conceitos, demandas e necessidades devem subsidiar a proposta pedagógica da escola, para que as questões de aprendizagem se tornem significativas e assim, transformem a realidade em que se está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: DF, 2019.

CALDART, Roseli S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

WIETHÖLTER, Patrícia D.L.D. **Sustentabilidade dos solos: análise das contribuições de uma sequência didática contextualizada em uma escola do campo no município de Tuparendi, RS**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, PPgECi Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Santa Maria. 2018.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karen Andréia Kunzler de Ávila¹

Resumo: A importância de construir um laço afetivo com os bebês na educação infantil, é um assunto muito falado, por vários profissionais, como professores, psicólogos, psicopedagogos, entre outros que se dedicam a olhar para o desenvolvimento infantil. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica realizada através de leituras em revistas e escritos eletrônicos, livros e artigos científicos. Contudo, este trabalho busca trazer apontamentos sobre a importância que as escolas de educação infantil, bem como os profissionais de educação, têm na construção da subjetividade das crianças, e conseqüentemente refletir sobre a qualidade, e como se constrói esse vínculo entre os mesmos.

Palavras-chave: Educação. Cuidado. Afetividade.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida de um bebê são cruciais para seu desenvolvimento biológico, cognitivo e psíquico. Jerusalinsky (2002), sustenta a ideia que é a partir da relação com o Outro que a criança irá se produzindo como sujeito, sendo os laços sociais importantes para seu desenvolvimento. Pois, a partir das primeiras relações que o bebê estabelece com as demais pessoas do seu entorno, ou seja, com quem participa diretamente do seu convívio social, contribui significativamente na produção de marcas durante o processo de sua constituição.

Assim, observa-se a importância de refletir como os profissionais que cuidam dos bebês nas escolas de educação infantil contribuem nas primordiais experiências das crianças, que afeta tão diretamente seu desenvolvimento. Sendo que o modo como se estabelece esse vínculo entre cuidador e a criança, é responsável por produzir marcas significativas em sua vida, positivamente, quando investido nos cuidados com o bebê, como também negativamente, quando esse laço fica desinvestido de sentido e atrelado a produção de ações mecânicas.

Contudo, o trabalho apresentado tem como objetivo falar sobre a importância de uma relação de investimento que os profissionais da educação precisam ter para com os bebês dentro da educação infantil, e como este processo de subjetivação é essencial para o desenvolvimento daquele sujeito que está em crescimento.

¹Professora de Séries Iniciais da rede municipal de Santa Rosa, karenkunzler@gmail.com.

Essa temática se faz significativa, visto que desde muito cedo o espaço escolar atravessa a relação parental, devido a uma demanda que envolve o mercado de trabalho e necessidade das famílias. Sendo assim, os pais ou responsáveis necessitam do auxílio da educação infantil, que acaba se tornando também responsável por imprimir marcas simbólicas no sujeito e contribui para o desenvolvimento de forma integral do bebê.

DESENVOLVIMENTO

Nascemos em total desamparo, necessitando assim da ajuda de outra pessoa, para auxiliar tanto biologicamente quanto psicologicamente no desenvolvimento. Diante disso, Jerusalinsky (2002, p. 11) fala que “o sujeito psíquico não nasce dado, não nasce inscrito, se produz com e na relação com o Outro”. Nessa via, é nesse laço que o outro oferece ao bebê, a possibilidade de se desenvolver.

Nesse encontro, que se faz a convivência entre o educador e o bebê, e que surge a transferência dessa relação, que quando positiva, irá agregar ao desenvolvimento da criança. Desta forma, é através desse olhar e intervenção, que o bebê e seu corpo encontram possibilidades de vir a significar e a simbolizar enquanto sujeito.

Exemplos disso não faltam ao pensar na importância dessa relação, ao interagir com um bebê não lidamos de qualquer forma, colocamos afetividade, ou deveríamos, coloca-la em nossas ações, seja no cuidado ao manipular aquele corpo frágil em desenvolvimento, mudar o tom de voz, se utilizando de um “manhês”, para demonstrar carinho nessa interação, visto que não nos dirigimos ao bebê da mesma forma que falamos com uma pessoa adulta.

Essa interação vem por uma via, de criar possibilidades de fornecer um pertencimento, uma história para aquele bebê, para que este se aproprie de sua narrativa e crie uma identidade. Nesse sentido, quando o sujeito se enlaça em sua história, passa aos poucos a compreender que é um ser diferenciado dos outros, assim como propõe Winnicott (1988), ao falar que no início o bebê se enxerga como um só, não diferenciando o que é seu corpo do outro. E quando a criança consegue distinguir uma separação entre seu corpo e o do Outro, esta se lança a novos olhares e relações com o seu meio construindo suas representações de si mesmo e se adentrando no laço social.

Diante disso, que o ato de cuidar e o de educar, que é responsabilidade das escolas de educação infantil, fica amparado por lei, pela LDB (Lei Diretrizes e Base Nacional 9394/96) que regulamenta a educação de crianças de 0 a 6 anos, garantindo a educação de forma geral.

No que concerne à Educação Infantil, que é definida como a primeira etapa da Educação Básica, segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 29, apresenta:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Por tudo isso, o processo de desenvolvimento não fica somente no âmbito familiar, já que desde muito cedo as crianças já estão se inserindo nas escolas, assim esse processo também se desenvolve no contexto escolar. Quando essas instituições recebem as crianças, os educadores se envolvem nas primeiras experiências subjetivas como: os balbucios, o desfralde, o desmame, os primeiros passos e as palavras. Tais acontecimentos necessitam do investimento do olhar dos cuidadores, onde esses vão colocando palavras em cada ação do bebê atribuindo um sentido.

Aqui se torna necessário salientar, que a família tem o papel central e essencial no desenvolvimento da criança. E apesar deste trabalho abordar sobre a importância do educador no desenvolvimento da criança, não vem por uma via de discurso que ausente a família de suas obrigações, mas de promover e olhar para a importância da participação do profissional de educação na vida do bebê.

Por essa via, "No que concerne à significação que a creche passa a ter na vida da criança e de sua família, precisamos vê-la investida socialmente como lugar onde se concretiza a separação". (Aragão, 2001, p.75). Nesse sentido, a creche se apresenta para a criança como um novo momento, um momento onde os olhos da criança se voltam a um outro, para além de seus pais, ou quem ocupa essa função, assim os profissionais de educação serão os primeiros laços sociais para além dos parentais.

A partir disso, se torna pertinente, apontar a diferença existente entre função materna e maternagem expostas por Lacan (1968). Sendo assim, podemos compreender que a mãe, ou quem irá fazer essa função, é quem desempenha a função materna, que é responsável por inserir o bebê num laço filiatório, que organiza

aquele sujeito num sistema de parentesco, onde ele ocupa um lugar de desejo, e estabelece uma relação de completude com esse outro primordial.

Diferentemente do Outro, o profissional de educação, que desempenha a função de maternagem, pois contribuiu com os cuidados no desenvolvimento necessários para aquela criança, ajudando a inscrevê-lo em um laço social, estabelecendo uma organização com a lei, ligando a criança a uma cultura, linguagem e regras de convivência dentro de uma sociedade.

Assim, se faz interessante refletir sobre como se estabelece esse vínculo entre o cuidador e o bebê na educação infantil. Segundo Penot (1997), a falta de um relacionamento subjetivante entre a criança e seu cuidador pode trazer possíveis sinais de risco psíquico, bem como problematizar a constituição psíquica da criança, ou seja, o investimento por parte do cuidador na construção de um vínculo afetivo com os bebês, beneficia a ação educativa. Sendo que esse investimento se trata de como o bebê é olhado, tocado, de como o educador se direciona a ele e se são escutadas suas demandas, entre outros.

Como apresenta Wallon (1986), que escreve sobre a importância da afetividade para o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, acreditando que é nessa relação com o outro e por meio desse outro, que a criança irá se desenvolver, o autor apresenta:

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente. (WALLON, 1954, p. 288)

Sempre se falou da dimensão cognitiva, do processo de ensino e aprendizagem, vistos que muitos pesquisadores da educação sempre se voltaram, para desvendar como as crianças aprendem. Mas, há pouco tempo que a afetividade passou a ser considerada como um aspecto importante dentro das práticas pedagógicas.

No dicionário de língua portuguesa, Houaiss (2001), afeto é uma palavra que derivada do latim “affectur”, e significa: afetar, tocar, o elemento básico da afetividade. Assim, se compreendermos que o ato de educar e desenvolver outro ser humano, não é algo possível de ser feito, sem tocar e afetar aquele sujeito, então também não podemos desconsiderar a importância dos afetos na nossa prática. Visto que os

professores são sujeitos de ação, e afetam, influenciam, convocam e oferecem lugar para as crianças, também se tornar sujeito de suas ações.

Muitas vezes, os termos afeto, emoção e sentimento são utilizados como sinônimos. Entretanto para Wallon (1954), o termo emoção faz ligação com o comportamento biológico do ser humano, manifestações orgânicas, como coloca o autor. Já o conceito de afetividade é mais amplo, e tem uma outra significação, já que se refere às experiências e às formas de expressão mais complexas de cada indivíduo. Por essa via, que apesar dos conceitos citados acima, não serem entendidos como sinônimos, não deixam de fazer laço e se envolver inteiramente com o processo educativo, visto que olhar para a criança de forma integral, compreender olhar para todas as partes, orgânicas, cognitivas e psíquicas.

Pensando no processo de ensino aprendizagem, a afetividade na Educação Infantil, contribui e estimula a capacidade de desenvolver um conhecimento voltado para se reconhecer, o conhecer ao seu redor e aprender a aprender, de maneira que os vínculos criados e aprendizados vão construindo-se a partir das trocas entre o sujeito e o meio.

Durante esse processo o bebê vai aprendendo a se reconhecer sujeito e tendo um lugar no mundo, e ao mesmo tempo conhecendo seu entorno, o meio em que vive, para por último aprender como se aprende e por que é relevante estar nesse ambiente de aprendizagens.

Pensando na implicação do educador nesse processo, os autores citados expõem:

Diante isso, podemos concluir que todo professor precisa ter em mente a importância da afetividade na interação com seu aluno, e na construção do conhecimento. Pois é essa relação, afeto-cognição, que possibilita o desenvolvimento global da criança, de modo a oferecer maior equilíbrio e uma maior estabilidade na sua vida social, afetiva, moral e intelectual. (SANTOS e CARAÚBAS, 2023).

Podemos observar que a implicação e compromisso do educador vem nesse sentido, de reconhecer seu papel fundamental no desenvolvimento da criança e também como suas ações e interações para com os alunos irão produzir marcas e afetar diretamente na qualidade da construção do vínculo afetivo entre eles.

Outro aspecto que marca essa relação é a rotina escolar, que faz parte dessa dinâmica do dia a dia, e dependendo de como ela é estabelecida pelo educador, pode se tornar nocivo ao desenvolvimento da criança. Assim, Mariotto (2009, p.51-53)

afirma que “O marcador do desenvolvimento é o desejo do Outro e não os ponteiros do relógio, visto que os seres humanos têm a infância mais longa e mais dependente”. O que aponta a necessidade de levar em consideração o tempo da criança, já que rotinas rígidas, sem nenhuma flexibilidade, podem interferir nessa relação e torná-la mecânica, controlada pelos horários.

Nas escolas de educação infantil, encontramos diferentes crianças, de tempos cronológicos diferentes um dos outros. O que significa que cada criança vai responder e agir ao seu ambiente de acordo com sua subjetividade e suas possibilidades. Desse modo é imprescindível que os educadores respeitem o tempo de cada criança, levando em conta sua subjetividade e seus modos de expressão, pois cada bebê constrói a sua rotina no seu próprio ritmo, sendo necessário levar em consideração os aspectos biológicos e psíquicos do bebê durante a construção de uma rotina.

Então, é fundamental que as escolas de educação infantil atendam as demandas de cuidados, alimentação e higiene, mas que durante esse processo de cuidados, possa haver um espaço para um diálogo, uma brincadeira, ou quaisquer outras manifestações que demonstram trocas afetivas e que fortaleçam os laços sociais, e que assim, possam construir momentos de trocas entre cuidador e bebê.

Na teoria de Jean Piaget (1975), o processo de aprendizagem tem dois componentes, que são levados em consideração, que são o aspecto cognitivo e o aspecto afetivo, ou seja, paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Piaget (1975), exprime que, “[...] os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis e irredutíveis [...]”. Confirmando o que anteriormente já vem sendo exposto aqui, sobre como a afetividade contribuiu no desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1998), em sua perspectiva apresenta que:

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno. (VIGOTSKY, 1998, p. 42).

Os autores citados falam da importância dos afetos, dando uma ênfase maior aos afetos dos alunos, e nada implica sobre os afetos dos professores, mas, aí que se apresentam um equívoco, visto que entendemos o educador como aquele que vem contribuir no desenvolvimento da criança, então logo, participamos e ajudamos a desenvolver os afetos daquele ser, e lhe mostrando com exemplos as formar de

expressão. Já que um laço social se faz com mais de uma pessoa e sempre envolve as experiências e vivências de amplos nessa troca.

Sendo assim, tanto Piaget (1975) como Vygotsky (1998), salientam e determinam que a aprendizagem acontece de forma paralela aos aspectos afetivos, de maneira que a afetividade será determinada a partir da construção da aprendizagem. Dessa forma tanto os pais, como os professores e a escola devem compreender o papel, da importância que cada um tem nesse processo, e como podem colaborar para a formação daquele um ser humano.

Portanto, o compromisso das escolas de educação infantil, vai para além dos aspectos de cuidados entendidos como: as necessidades da criança de alimentação, higiene, saúde, juntamente com os aspectos de educar, compreendidos como atividades pedagógicas. Esses elementos também participam da constituição psíquica da criança. Dessa maneira cuidar e educar se torna também subjetivar, pois é na conexão desses aspectos que o educador vai apresentar o mundo para a criança e possibilitar que ela se desenvolva plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim é possível perceber a importância que os vínculos afetivos tem na vida da criança, pois trata-se diretamente do seu desenvolvimento. Dessa maneira, vale a pena ressaltar o que foi comentado anteriormente sobre a educação da criança começar com a família e depois passar para a escola, comprovando que a afetividade sempre aparece ligada à educação, seja ela formal dentro das instituições de ensino ou informal no âmbito familiar. Tendo em vista as ideias apresentadas até aqui, percebemos que o desenvolvimento infantil se inicia no âmbito familiar, mas não se limita somente ali, envolvendo também o social, que nesse caso é desempenhado pelo papel da escola.

Desta maneira, ressalta-se a importância que a participação que o educador tem no processo de desenvolvimento da criança. Podemos compreender que a educação infantil e a implicação do profissional educador têm papel essencial nesse processo. Diante disso, parte garantir uma boa construção de vínculo entre educador-bebê, que necessita vir pela via da afetividade.

A afetividade na Educação Infantil, contribuiu na preocupação do professor com o aluno, e como esse investe no laço afetivo com o bebê. Através de ações que

demonstram que o educador reconhece ali naquele sujeito, uma pessoa que esta do início de sua vida e necessita de muito auxílio para se desenvolver, que almeja com o passar do tempo essa criança desenvolva sua autonomia, e ao mesmo tempo respeita sua singularidade.

Assim, compreender a afetividade é reconhecer sua construção através das vivências, dos laços sociais criados, que se configura como dever da escola, do educador e da família, a tarefa de despertar nas crianças suas potencialidades de forma integral.

Portanto, compreender que para além do cuidado direcionado às necessidades básicas e orgânicas e os cuidados direcionados à aprendizagem, a educação infantil deve ser um conjunto dessas ações. É olhar para o desenvolvimento integral das crianças, olhando para as escolas de educação infantil como espaços de subjetividade para as crianças.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R.O. **A psicanálise no campo da educação infantil: uma aplicação possível.** Brasília. vol. 18. n, 73. p. 70 - 77, jul. 2001.

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

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês.** 3.ed. Salvador: Ágalma. 2002.

LACAN, Jacques (1968). **O Seminário, livro 15: O Ato Analítico.** Rio de Janeiro, tradução: Jorge Zahar, Ed. 1992.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês.** São Paulo: Escuta, 2009.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PENOT, M.C. L. **Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise.** São Paulo: Escuta, 1997.

SANTOS, Luzineide M. S. CARAÚBAS, Lúcia M. **A afetividade e aprendizagem na educação infantil: o que dizem as professoras.** Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, H. (1975). **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança.** Lisboa, tradução: Editorial Estampa. 1954.

WINNICOTT, D.W. (1965). **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre, tradução: Artes Médicas, 1988.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Kucner¹
Silvana Marques Correa²

Resumo: Há muito tempo a Arte é utilizada como forma de manifestação e é através dela que o ser humano obtém o seu pleno desenvolvimento. O presente artigo busca trazer informações e reflexões sobre a importância da Arte na Educação Infantil, visto que desta maneira, se possibilita que os alunos tenham acesso a diferentes manifestações artísticas desde pequenos, dessa forma, fazendo com eles tenham um melhor desenvolvimento social e intelectual. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e bibliográfica, buscando-se compreender o papel da Arte e sua importância na vida das crianças. Através da pesquisa foi possível observar que para a criança a Arte é usada como uma das primeiras formas de expressão e de comunicação, e que ao trabalharmos com ela em sala de aula, fazemos com que as crianças desenvolvam melhor a compreensão do mundo ao seu redor e de si mesmas.

Palavras-chaves: Arte. Desenvolvimento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A arte está presente em nossas vidas desde o momento em que nascemos, na infância ela surge através das músicas que escutamos, das histórias, das brincadeiras, dos desenhos animados que passam na TV e nos desenhos que fazemos, às vezes podemos não perceber, mas ela sempre está presente.

A Arte é umas das primeiras linguagens usadas pelo ser humano e ela é fundamental para o seu desenvolvimento, pois é com auxílio dela que desenvolvemos a concentração, a percepção, coordenação motora e a sensibilidade.

Quando trabalhamos a Arte com os alunos da Educação Infantil, fazemos eles perceberem a existência dela no seu dia a dia, e como eles podem usar a mesma como forma de expressão.

O professor pode tornar a Arte em uma excelente ferramenta da educação, pois a mesma, faz com que os alunos desenvolvam sua criatividade e seu senso artístico e crítico, potencializando também, a forma como eles percebem o mundo a sua volta.

¹Especialista em Alfabetização e Letramento – Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, Professora Municipal, e-mail: kucner.adriana@gmail.com

²Licenciatura e Bacharelado em Educação Física – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ; Especialista em Psicopedagogia Institucional – Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Professora Municipal, e-mail: silvanacorreadasilva@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO

A Arte é usada como forma de manifestação desde a pré-história, onde o desenho era usado como forma de comunicação, de expressão e para transmitir conhecimento. Fischer (1987, p.20), afirma que “A arte é quase tão antiga quanto o homem”.

Embora o tempo passe, e surjam novas formas de manifestações e comunicação, a Arte ainda prevalece tendo essa funcionalidade. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 21): “Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais”. Isso significa que o ser humano sempre utilizou a Arte como forma de expressão.

Novamente Fischer (1987, p. 20), diz que “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”.

A infância é uma fase muito importante na vida de uma pessoa, é nela que ocorrem diversos desenvolvimentos e construção das bases dos demais aprendizados. É na infância também, que a Arte é muito utilizada como forma de manifestação.

É na infância que começamos a compreender o mundo ao nosso redor e a tomar nossas próprias atitudes, na medida que crescemos, mais queremos expressar nossas emoções e ideias sobre aquilo que nos cerca. É aí que o desenho surge como uma das formas de expressão e linguagem para a criança.

Conforme Santos e Costa (2016, p. 2):

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

Antes mesmo de aprender a ler ou escrever, a criança se expressa através da Arte, ela desenha o que vê, o que sente, ou seja, o desenho é uma das primeiras linguagens dela.

No tocante à aprendizagem como forma de expressão do pensamento, o desenho representa uma linguagem natural da criança [...]. Antes que uma

criança consiga pronunciar suas primeiras palavras e antes de escrever suas primeiras garatujas, ela já consegue criar seus primeiros desenhos. (BRITO, 2015, p. 2)

A autora Katia Pereira fala em seu livro “Como usar Artes Visuais em sala de aula” (p. 15, 2014) que ao desenhar, a criança pega as suas imagens mentais e as transforma em linguagem artística, no caso, em desenho. Sendo assim, o desenho não é somente uma imagem mental ou ação sobre o papel, mas sim a relação dos dois.

Na Educação Infantil podemos usar a Arte como uma valiosa ferramenta de educação, pois através dela, a criança consegue aprender e enxergar novas perspectivas sobre um mesmo fato, além de obter novas habilidades, dessa maneira, estimulando o desenvolvimento da criança.

Barros e Gasparini (2007, p. 2) afirmam que:

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

No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI),1998, obtemos a informação que a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, concedem caráter significativo às artes visuais. A música e as Artes Visuais são linguagens, sendo assim, formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica a presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil.

ARTE EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Através da Arte, os alunos desenvolvem conhecimentos que são necessários para a vida em sociedade, além de conseguir organizar as suas ideias e materializar o que compreenderam sobre algum assunto.

A matéria de Arte deve ser trabalhada adequadamente em sala de aula, pois através delas que os alunos começam a sua formação cultural e tem o desenvolvimento de habilidades sensitivas e emotivas, no campo de experiência com traços, sons, cores e formas, que está previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”, p. 39, em base de experiências, as crianças se expressam utilizando várias linguagens, dessa maneira, acabam criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

As experiências acabam por contribuir para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam o senso estético e crítico, juntamente com o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

A Arte é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças a compreender a si mesmas, seus sentimentos e o mundo ao seu redor, através dela a criança consegue expressar o que sente. Para que esse desenvolvimento ocorra e também para que a criatividade das crianças possa ser explorada, é necessário utilizar vários tipos de materiais em aula.

De acordo com Cintra (2018):

Trabalhar com a arte na educação infantil é abraçar o mundo com o corpo todo! Para que isso ocorra, precisamos dar o direito da criança se expressar do jeito dela, com a estética que lhe é peculiar e de todas as formas possíveis. Quanto mais elementos artísticos o educador apresentar para as crianças, mais rica será a linguagem e a expressividade delas. Dançar, pintar, cantar e dramatizar, dentre outras formas de expressão humana, são linguagens.

Ao realizarmos atividades artísticas com os alunos da Educação Infantil, sejam elas feitas por meio da música, pintura, dança, desenho ou teatro, conseguimos fazer com que eles desenvolvam a criatividade, identificação de si e dos outros, estimular a percepção dos sentidos e ainda ampliar o autoconhecimento.

A revista Nova Escola, em 2018, publicou uma pesquisa aplicada sobre o assunto: Qual é o papel da Arte na Educação Infantil, feita pela Pedagoga e Pós-doutora em psicologia da Educação, Rosana Cintra, onde fala um pouco sobre o papel do professor ao trabalhar a Arte na Educação Infantil.

Quando pensamos sobre trabalhar a Arte na Educação Infantil, logo lembramos de quando oferecemos folhas brancas para as crianças realizarem desenhos ou até mesmo uma figura para elas pintar, além de atividades com recorte e colagem e modelagem de massinha, atividades que várias vezes são dadas para ocupar o tempo de final da aula.

Embora essas atividades apontadas acima tenham algum valor no aprendizado das crianças, a Arte não deve ser só trabalhada nessa maneira na Educação Infantil.

Qual seria então, o papel do professor ao trabalhar as várias linguagens da Arte na educação infantil? Acredito que o papel do professor mediador é a de organizar o ambiente, promover situações problema, propostas e provocações estabelecendo correlação com a faixa etária das crianças. Essa postura docente é fundamental para criar um ambiente propício à criatividade e à expressão. A partir do momento que o educador entender que as crianças vivenciam e produzem cultura, que são seres ativos e sujeito de direitos, a prática docente tende a ser transformada e entendida como suporte, ponte, elo de ligação para novos saberes (CINTRA, 2018).

De acordo com Holm (2007) quando trabalha-se com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar e ter segurança. E ter confiança para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, coparticipando e não controlando.

A criança possui muita imaginação e criatividade que devem ser exploradas, mas infelizmente, muitas vezes acabamos por subestimar as suas capacidades e

os direcionamos para algum tipo de expressão artística, o que pode fazer com que não ocorra seu desenvolvimento estético e novos saberes.

Devemos sempre assegurarmos de que ocorram oportunidades para as crianças se expressar, mostrar o que sentem e sabem, para isso, devemos lembrar do que Susana da Cunha, 1999, disse em seu livro *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*, que expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido.

Através da Arte o ser humano obtém o seu total desenvolvimento, quando proporcionamos a Arte na educação possibilitamos que a criança tenha o seu desenvolvimento e a liberdade para demonstrar ele. O educador deve ficar atento a criança para ver suas evoluções, ao dar a atividade, deve prestar atenção em como ela reage e ver seus potenciais, para que assim ocorra aprendizagem.

É tarefa do professor contribuir para o surgimento do senso criativo das crianças, e a Arte que contribui muito nesse processo, pois usando a imaginação é possível visualizar o mundo ao seu redor e transmitir essa imagem para o papel, fortalecendo o desenvolvimento intelectual e crítico.

A escritora Katia Helena Pereira, 2014, explica em seu livro “Como usar Artes Visuais em sala de aula”, como Arnheim analisou o desenho da criança, e viu que a criança revela através da imagem, uma concepção que nos parece bidimensional. Essa maneira de criar se relaciona não a “como” a criança percebe o mundo, mas “de que forma” faz dessa leitura a sua maneira gráfica de revelá-lo na imagem. Ou seja, Arnheim revela que a criação da imagem reflete a compreensão que o sujeito tem das relações entre forma e espaço.

Conforme a BNCC de 2018 o ensino da Arte na Educação Infantil tem como intuito trazer a expressividade de diferentes linguagens artísticas, dessa forma, promovendo nas crianças um olhar perceptivo, a sensibilidade, e expressividade de diferentes formas.

O professor deve de estar sempre em busca de proporcionar aos alunos atividades artísticas que auxiliem no seu desenvolvimento e na sua expressão de sentimentos e pensamentos, por isso deve-se ocorrer o planejamento adequado, além de orientação e avaliação das atividades.

Lavelberg (2003, p 12) afirma:

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

As crianças devem ter contato com a Arte e é tarefa do professor fazer essa mediação, devemos fazer com que a Arte se torne um instrumento de reflexão sobre a realidade para a criança. Devemos trabalhar de forma que elas aprendam em conjunto o teórico e o prático, ou seja, o conhecimento crítico deve ser feito junto com o conhecimento do fazer, valorizando os processos e as vivências dos alunos.

De acordo com Rocha (2011, p. 9):

Para tanto, faz-se necessário que o professor oportunize as crianças a exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carimbos etc.; de meios, como tintas diversificadas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras, telas próprias para pintura, dentre outras. Suas utilizações permitirão não só atividades mais prazerosas como estimulará a pesquisa despertando o interesse da criança para a produção contemporânea de arte. É preciso valorizar o conhecimento que as crianças já possuem. Elas devem ser estimuladas, confrontadas, fazendo com que elas enriqueçam suas experiências. E ainda, deve ser oportunizada a maior diversidade de materiais, suportes, técnicas e situações que as desafiam, objetivando o seu verdadeiro potencial.

Nas aulas de Arte voltadas para a Educação Infantil, devemos sempre trazer informações e materiais diferenciados e deixar que os alunos expressem o que aprenderam e o que imaginam, mas isso não significa que precisavam trazer a cada aula algo novo.

Na matéria escrita por Laís Semis “É preciso mudar o olhar e o tempo sobre a Arte na Educação Infantil” escrita para o site da revista Nova Escola publicada em 2018, encontramos algumas falas que ressaltam a afirmação acima, feitas pela professora Ana Angélica para o “21º Seminário de Educação Infantil – As Bases e a Base na Educação Infantil: Reflexões Pedagógicas”, ocorrido no mesmo ano e promovido pelo Prisma, o Centro de Estudos do Colégio Santa Maria.

“Para que as crianças possam desenvolver seus olhares e técnicas desde esta etapa de ensino, é preciso quebrar o mito de achar que é necessário apresentar uma novidade todo dia

porque as crianças se cansam rápido das atividades”. (Professora Ana Angélica)

Devemos dar um tempo para que as crianças conheçam e se relacionem com os materiais e os assuntos novos que estão sendo trabalhados. Ao trabalharmos com algo que eles já conhecem, podemos fazer com que elas explorem ainda mais esse assunto ou material e ampliem sua forma de relacionar e de usar esses conhecimentos. Conforme Ana Angélica para o “21º Seminário de Educação Infantil – As Bases e a Base na Educação Infantil: Reflexões Pedagógicas”, promovido pelo Prisma, o Centro de Estudos do Colégio Santa Maria ocorrido em 2018;

“Criança precisa da repetição para aprender. A gente precisa continuar dando os materiais por um tempo para que elas aprendam a falar com aquele material.” (Professora Ana Angélica)

Mas não se trata apenas de dar materiais e deixar que os alunos façam somente obras por conta própria, é preciso também apresentar e contemplar obras de arte, produções artísticas, manifestações e fazer reflexões sobre elas.

Conforme Pimentel (2009, p. 24):

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

O professor, tendo esse papel de mediador, deve também entender , consumir e fazer uso da Arte, para que consiga ensina-la na sala de aula.

CONCLUSÃO

Fica claro, portanto, que a arte pode e deve ser trabalhada na Educação Infantil, mas não se trata apenas de pedir para que as crianças desenhem ou ensinar uma música e uma dança, ela deve ir além disso.

Logo cabe ao professor pesquisar e planejar aulas que desenvolvam o senso artístico das crianças, trazer artistas, obras, diferentes tipos de dança, teatros e pintura e esculturas feitas a partir de diferentes materiais.

O professor precisa consumir a Arte para ensinar a Arte, ou seja, ele precisa ter conhecimento artístico para conseguir planejar aulas que possam auxiliar as crianças em seu desenvolvimento artístico, criativo, crítico, social e a percepção de si mesmo e do mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BARROS, Gabriela de Angelis; GASPARI, João Luiz. **As novas exigências histórico- educacionais do ensino de artes na contemporaneidade.** Universidade Estadual de Maringá. 2007.

BRITO, Carla Roberta Carvalho. **A expressão cognitiva em forma de desenho.** Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana Sitientibus. 2015.

CINTRA, Rosana Carla. Qual o papel da arte na educação infantil?. **Nova Escola**, setembro, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12590/qual-o-papel-da-arte-na-educacao-infantil>. Acesso em: 6 de junho de 2022.

DA CUNHA, Susana Rangel Viera. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (organizadora); Juliana Gouthier *et al.* **Curso de especialização em ensino de artes visuais 1.** 2. ed.- Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? **Colégio ETAPA.** 2019. Disponível em: <https://blog.etapa.com.br/colégio/importancia-da-arte-na-educacaoinfantil#:~:text=A%20Arte%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil,um%20mesmo%20ponto%2C%20por%20exemplo>. Acesso em: 6 de junho de 2022.

ROCHA, Daiane Valéria. **A importância do ensino de arte na educação infantil.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2011.

SEMIS, Laís. É preciso mudar o olhar e o tempo sobre a Arte na Educação Infantil. **Nova Escola**, outubro, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12708/e-preciso-mudar-o-olhar-e-o-tempo-sobre-a-arte-na-educacao-infantil>. Acesso em: 6 de junho de 2022.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Zuleika. **A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento.** XV Seminário Internacional de Educação. Universidade Feevale. ISSN: 2177-8388. 20

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

Cleusa Giovana Smaniotto Bernardi¹
Priscila Gadea Lorenz²
Rosani Maria Dal Pai Winkler³

Resumo: O artigo que foi desenvolvido com o objetivo de mostrar a importância do incentivo à leitura no contexto da supervisão escolar. O mesmo foi fundamentado através de uma análise na atuação do supervisor no ambiente que se insere, tendo em vista, que a leitura é uma forma de aquisição de conhecimentos e como sua prática torna-se prazerosa. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo bibliográfico sobre o tema, mediando escola, professor, aluno e visando motivar a capacidade de desenvolver um pensamento crítico e criativo, estimulando sua curiosidade, ampliando horizontes e dessa forma progredindo intelectualmente. Foram utilizados autores como: FREIRE (1982), RANGEL (1990), SOARES (1985), ZILBERMAN (1993). Após as análises, pôde-se constatar que a leitura é importante em todos os níveis educacionais, constitui-se numa forma de interação das pessoas de qualquer área do conhecimento. Por este motivo, deve-se recorrer desde cedo a estímulos que introduzem hábitos de leitura.

Palavras-chave: Educação. Estímulo. Leitura. Conhecimento. Hábito.

1. INTRODUÇÃO

Ler é uma função tão essencial para o ser humano quanto respirar. Mas, as pessoas não têm o costume de fazer a prática da leitura que é uma das atividades mais importantes para desenvolver a capacidade mental e aumentar os conhecimentos. Por isso, o hábito de ler deve começar nos primeiros com estímulo da família e continuar ao longo da vida.

Se a leitura é na sua essência uma atividade individual, a escola não pode torná-la um mero pretexto para avaliar outros elementos, como pronúncia, entonação e interpretação. Atualmente, não se pode pensar em escrita e leitura como unidimensionais. Sem dúvida o texto escrito e lido sempre teve e continua a ter uma dimensão fundadora inalienável. Mas a ela somam-se muitas outras interfaces que permitem ao leitor, atribuir e construir novos e coerentes significados para o que lê e interpreta.

¹Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa e Respectivas Licenciaturas – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco Santa Rosa -RS.

²Graduada em Educação Especial – Ênfase em Deficiência. Intelectual – UNOPAR, Londrina – PR, teiasb@hotmail.com. 2. Mestre em Desenvolvimento - UNIJUI, Educadora Especial na Prefeitura Municipal de Santa Rosa, priscilalorenz@gmail.com.

³Licenciada em Letras – UNIJUI, Especialista em Gestão Escolar, Faculdade Venda Nova do Imigrante, rosani-mwinkler@educar.rs.gov.br

A aprendizagem apresenta-se como algo mágico, senão enquanto ato, enquanto processo da descoberta de um universo desconhecido e maravilhoso. Segundo Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1981, p.79). Refletindo melhor se poderia dizer: ninguém ensina ninguém a ler. O aprendizado se desenvolve na convivência, mais com os outros e com o mundo, naturalmente.

Este trabalho foi fundamentado em dados bibliográficos, onde analisou-se como desenvolver o processo de leitura no ambiente familiar e na escola, sendo o professor, o mediador, um dos responsáveis por incentivar o hábito da prática de leitura no ambiente escolar, para que se possa apontar meios mais eficazes de adquirir o hábito de uma leitura prazerosa.

Considerando que a leitura é importante em todos os níveis educacionais, ela constitui-se numa forma de interação das pessoas de qualquer área do conhecimento. Está intimamente ligada a emancipação do ser que aprende. Permite ao homem situar-se com os outros. Possibilita a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências. O livro é um importante veículo para a criação, aquisição, transmissão e transformação da cultura.

2. DESENVOLVIMENTO

Não há fórmulas prontas para desenvolver o gosto pela leitura, mas existem caminhos que se definem dentro de cada escola, um trabalho em conjunto com os professores e alunos. Objetivo possível pela escolha de quem aprende com a mediação para outros horizontes de quem ensina. O que não significa obedecer à escolha do estudante, mas respeitá-la.

O grupo docente deve estudar a melhor forma de minimizar as dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino-aprendizagem. É necessário a promoção e estímulo às oportunidades coletivas para atividades didáticas e curriculares.

E nesse ambiente, uma das principais coisas que precisam ser estimuladas, é a leitura. Ela precisa ser estimulada através de textos de linguagem poética e outros gêneros literários, para que gere possibilidades de entendimento sobre os mais diversos gêneros textuais no ato de ler e ampliam-se os horizontes para a literatura de textos figurativos, que são ilimitados. Conforme Silva (1991, p.59), “esse tipo de leitura é o mais prejudicado no ambiente escolar, devido às distorções existentes no

sistema escolar”. A leitura por obrigação, que por muitas vezes é imposta, faz com que o aluno leitor desgoste de ler.

A importância dada ao ato de ler e as proposições de trabalho sugeridas, permitem afirmar que a literatura é pensada num processo total de percepção e interpretação. O gosto pela leitura, que sem dúvidas resulta de práticas de leitura, é também produzido por meio da literatura e, por isso mesmo, se sujeita às regras encontradas no conjunto da estrutura social.

Cabe ao mediador detectar os problemas existentes na falta desta prática e discutir com a comunidade escolar possíveis soluções, para que possa desenvolver seu trabalho pedagógico em harmonia com todo o grupo. Para tanto, o professor, o educando, equipe pedagógica e diretiva, os pais e toda a comunidade precisam trabalhar juntos e unidos. Somente uma análise sólida das dificuldades existentes, faz com que as estratégias de ações sejam bem definidas.

Fato é que a leitura varia de ritmo de uns para outros. São observados nestes sentidos, aspectos como: faixa etária, incentivo e interesses diversificados. A iniciação da leitura nem sempre se dá nos momentos iniciais da vida, no lar ou na escola. Quando ela não ocorre nos devidos estágios, retarda o percurso evolutivo do leitor. No entanto, se ela for estimulada através da audição de histórias e poemas desenvolve suas fantasias, ainda pode a criança desenvolver habilidades linguísticas, primordiais para qualquer disciplina escolar.

A escola de uma forma geral trabalha com diferentes práticas de leitura. Pela sua própria função e especificidade, essas práticas diferem de outras práticas de leitura no campo social, visto que, mais do que uma necessidade social tem como objetivo explícito a formação de leitores.

Por um lado, a escola objetiva a formação do sujeito, o que implica todo um leque de intencionalidades para formar leitores em potencial e, por outro lado, tenta resgatar as funções e usos sociais da leitura que vão garantir que esse leitor busque seus objetivos e processos no uso da leitura. Essa ambiguidade é uma marca da leitura escolar.

De uma forma geral, a biblioteca escolar tem como função primordial criar laços entre o leitor e o livro, enquanto na sala de aula, as práticas de sistematização da leitura visam possibilitar o conhecimento linguístico indispensável à leitura alfabética, e resgatar a leitura como prática social através do seu incentivo.

Essa diversidade é importante, e também necessária para a formação dos leitores; entretanto, no espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura tendem a se aprofundar, a ênfase recai no processo de sistematização da leitura, quase que em detrimento das outras possibilidades, privilegiando textos e fragmentos textuais retirados quase que exclusivamente de livros didáticos e propondo uma leitura destinada a desenvolver ou avaliar conhecimentos linguísticos, no sentido restrito.

As reflexões devem ser permanentes sobre os princípios que fundamentam os valores, objetivando a cidadania no espaço escolar. Deve-se semear boas sementes, com planejamento, acompanhamento e controle. Para tanto, o incentivo à leitura é primordial neste contexto, já que não basta apenas ler.

Uma criança ainda não alfabetizada já sabe ler, ela lê tudo que está ao seu redor, e esse “compreender” é de extrema importância, pois um dia será apresentada ao texto e terá que decifrar, interpretar, interagir, enfim, compreender as palavras impressas.

A função primordial da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimento. Assim como a de possibilitar que os alunos atuem, criticamente em seu espaço social. Essa também é a nossa perspectiva de trabalho, pois, uma escola transformadora é a que está consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e assume a responsabilidade de um ensino eficiente para capacitar seus alunos na conquista da participação cultural e na reivindicação social. (SOARES, 1995, p.73)

A leitura escolar e o ensino moderno desenvolveram-se paralelamente, entrecruzando seus respectivos caminhos. Então, na escola pode-se interagir com textos literários e outros gêneros literários que possibilitam ao aluno a compreensão da realidade social, cultural e política vivida na atualidade.

E essa melhoria só é possível quando os professores têm apoio, quando as orientações vêm acompanhadas de diálogo e troca de experiências, para que assim, se possibilite uma aprendizagem significativa e contextualizada ao ambiente inserido.

O que vem se tornando mais comum no ambiente escolar é a difícil formação do hábito de ler, pois atualmente os pais preocupam-se com a correria do dia a dia e muitas vezes não tiram tempo para conviver e se relacionar com seus filhos. Uma coisa é certa: as histórias que os pais contam e os livros que pais e filhos veem juntos, formam a base do interesse em aprender a ler e gostar dos livros.

É comprovado que o hábito se forma cedo, e o incentivo dos pais e da família é essencial para que as crianças tenham desde cedo o gosto por ela. Por isso, a leitura

deve ser um hábito, deve ser uma ação necessária agregada as ações do dia a dia cercada de ameaças e castigos e encarada como uma imposição do mundo adulto.

Neste sentido, precisa-se caminhar em concordância para atingir resultados positivos para a escola e principalmente para os alunos. Deve-se articular os interesses da instituição, família e comunidade escolar, onde o maior desafio será conduzir ações mais participativas, com bom senso, que em conjunto, colaboram para a transformação social e integral do ser humano.

O paradoxo é que historicamente, a literatura infantil sempre apresentou uma forte ligação com os textos educativos. Segundo Zilberman (1990), o livro para as crianças sempre teve uma postura pedagógica para a inculcação de valores e normas do mundo adulto.

Nesse sentido, segundo a autora:

A literatura infantil, a quem cumpria este pejo [das produções lúdicas consideradas vulgares], confundiu-se com a própria escola, estabelecendo-se, em consequência, uma relação simultaneamente metafórica e metonímia ente a espécie literária e a instituição pedagógica: o livro tornou-se tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança; e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático (ZILBERMAN, 1993, p.100).

A literatura infantil ajuda a criança no processo da apreensão do mundo e da linguagem, papel esse fundamental na escola que tem como objetivo mostrar para ela a realidade. Os livros destinados a esta fase devem ter pouco texto e muitas gravuras retratando objetos conhecidos e cenas familiares ao mundo infantil.

A literatura é fundamental para a formação da criança leitora. Ler e contar histórias são formas de desenvolver o gosto pela fantasia, incentivando aspectos que dizem respeito ao seu potencial criativo.

O gosto por livros literários pode ser estimulado introduzindo o livro, desde cedo, nas suas brincadeiras. Quando a criança ainda não lê, é muito importante que alguém lhe conte histórias. Poderá ser o primeiro passo para que mais tarde a criança tenha o gosto pela leitura.

A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também, contribui para despertar a valorização pela vida e pelo mundo desenvolvendo suas potencialidades, estimular sua curiosidade e inquietar-se por tudo que é novo para assim ampliar seus horizontes e progredir intelectualmente.

Em pesquisas realizadas, verificou-se que o déficit de leitura entre os jovens e crianças. A culpa pela falta de interesse se divide entre a escola, que se utiliza de livros com a finalidade de transmitir conhecimentos e a família que cada vez menos dispensa tempo para a leitura em casa, não fornecendo assim, o exemplo necessário para a criação do hábito da leitura nos pequenos.

O trabalho do professor entra como mediador no processo da ressignificação da leitura, reavaliando constantemente a busca de saberes, suas práticas e trazendo a família para auxiliar neste processo.

Ler significa não só ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, mas também estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, reconhecer e perceber. À medida que um bom leitor descobre esses significados, ele se envolve, faz referência, vê implicações, julga a validade, a qualidade, eficiência ou adequação das ideias, compara os pontos de vista, aplica as ideias adquiridas, soluciona problemas mais facilmente.

Portanto é na escola, pela mediação do professor e com a ajuda do livro didático que os estudantes aprenderão a ler, a escrever e a enxergar sua própria realidade e a realidade do outro. Essa relação é essencial, pelo contato e exploração de diferentes textos e por meio de ações intermediadas, assim, o aluno passará a interagir com seus pares, a produzir conteúdo partilhado e com isto consegue representar oralmente e por escrito, sob vários registros verbais, seu pensamento, sua experiência prévia de vida e seu conhecimento coletivo do mundo.

Segundo Rangel (1990), ler é uma prática básica, essencial para aprender. Nada substitui a leitura, mesmo numa época de proliferação de recursos tecnológicos. A leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, da perseverança e da dedicação em aprender. O hábito de ler é decorrente do exercício e nem sempre constitui um ato prazeroso, porém sempre necessário. Por este motivo, deve-se recorrer a estímulos para introduzir o hábito de leitura em nossos alunos.

A leitura é importante em todos os níveis educacionais. Portanto, deve ser iniciada no período de alfabetização e continuar nos diferentes níveis de ensino. A leitura constitui-se numa forma de interação das pessoas de qualquer área do conhecimento. O esforço continuado do aperfeiçoamento da leitura e dos métodos didáticos, trará um bom desenvolvimento de ensino-aprendizagem, visto que ações isoladas não surtem efeitos, por isso, o trabalho deve ser realizado em conjunto.

É preciso ser um “bom leitor”, isto é, ser alguém que gosta e faz da leitura um compromisso diário de informação e para aquisição de novos conhecimentos. É preciso, sobretudo, compreender o que é lido, e se possível também dominar outras línguas.

É possível fazer da escola um espaço de democracia, com aprendizagens significativas. O trabalho deve ser desenvolvido em equipe (professores e equipe pedagógica) sempre com muita reflexão e análise do sistema educacional, viabilizando estratégias de curto, médio e longo prazo.

Assim como é mais fácil ensinar a criança a comer verduras a partir do exemplo dos pais, o mesmo acontece com o hábito de ler. Ler para os filhos antes de dormir estimula a curiosidade, solta a imaginação e desenvolve neles o hábito. Ler em sala de aula produz o mesmo efeito. O problema é que hoje a escola anda tão apostilada, os textos lidos já vêm tão fragmentados que boicota a possibilidade de se extrair prazer na leitura.

Há ainda o problema da realidade que vemos hoje ter sido antes filtrada pela realidade das redes sociais. Existem educadores que criticam elas por tomar o tempo que poderia ser dedicado à leitura, e por elas impedirem o desenvolvimento da imaginação. E, sem imaginação, não é possível ter pensamento, nem escrever.

Para Postman, (1994, p.42):

O livro abre para mundos novos, ideias e sentimentos novos, descobertas sobre nós mesmos, os outros e a realidade. Ler, acredito, é uma das experiências mais ricas de nossa vida, pois, como leitores, descobrimos nossos próprios pensamentos e nossa própria fala graças ao pensamento e à fala do outro. Ler é suspender a passagem do tempo: para o leitor, os escritores passados se tornam presentes, os escritores presentes dialogam com o passado e anunciam o futuro.

A concorrência com atividades mais dinâmicas, motivadas pela magia dos celulares e computadores, não sendo bem trabalhadas, induzem ao desinteresse pela leitura. Afinal, é mais cômodo e divertido visualmente ver o filme do que ler a obra. O professor deve receber apoio pedagógico no planejamento das ações e realização das atividades, sempre estimulado a continuar semeando e desenvolvendo seu caminho enquanto educador.

O ambiente escolar é um espaço construtivo, formador de opinião. E nessa busca incessante pelo conhecimento, o professor tem papel fundamental, e por isso, também deve ter ânimo e sede de educar. A equipe pedagógica, por sua vez, deve ser aquela

que orienta e estimula os esforços dos colegas para obtenção dos êxitos no processo ensino-aprendizagem.

Para Zilberman (1993), a tarefa de incentivar a leitura é evidentemente desafiadora, implica inevitavelmente uma estratégia fundamental: há de se convencer o jovem de que a leitura é tão interessante e necessária como outras atividades corriqueiras. No que se refere ao professor, é preciso, preliminarmente, que ele mostre a seus alunos como alguém que leu e que lê, e que gosta cada vez mais de fazê-lo.

Aludindo com insistência às leituras atuais e passadas; externando a satisfação que determinadas obras lhe proporcionaram; evidenciando que parcela de seu saber tem origem extraclasse, por ser oriunda de livros lidos; afirmando seu entusiasmo pelo hábito de ler, o professor estará – com base no carisma que a profissão a priori lhe confere – conduzindo seus alunos em direção à leitura de forma discretamente sedutora. Adicionalmente, ações mais ostensivas podem e devem ocorrer em sala de aula, sendo a atribuição das tarefas de leitura, senão a mais eficaz, pelo menos a mais frequente dentre elas. Ao se atribuir trabalhos de leitura, avulta a suprema importância da seleção das obras a serem lidas.

As causas do repúdio pela leitura ligam-se, basicamente, à evolução tecnológica, que tem gerado meios de entretenimento cada vez mais variados, sofisticados e acessíveis. Diante dessa plethora de opções e de seu imenso magnetismo, o jovem passa a ver os livros como diversão de segunda ordem e, simplesmente, “deixa de ter tempo para ler.

O fato é que muitos dos que alcançam e concluem o curso superior continuam alheios ou, o que é pior, avessos aos livros. Para o resto da vida, só lerão “de vez em quando”: manuais técnicos, o caderno de esportes do jornal, qualquer coisa em que o interesse imediato pelo assunto supere a barreira de uma incapacidade quase física para ler textos exigentes e substanciais. Portanto, não tem sentido forçar alguém a fazer algo, mesmo que seja algo maravilhoso e fundamental para sua felicidade. O que se pode fazer é expor motivos racionais, conselhos, que se quiser, transformará em ideias claras, ações responsáveis e um hábito arraigado.

Por que vale a pena incentivar a leitura? A primeira resposta ou objetivo é a qualidade do ensino, e a segunda é que os livros fornecem bastante matéria intelectual e emocional. As ideias e os sentimentos não caem do céu, nem brotam no jardim. Ler é alimentar-se espiritualmente, é adquirir aquela inquietação interior bem como uma

série de convicções, a indescritível riqueza íntima de quem está atento à vida, de quem carrega consigo a vontade de conhecer e amar infinitamente.

3. CONCLUSÃO

Atualmente, se quer que o jovem adquira o hábito de ler, ele deve ser incentivado a obras que lhe proporcionem satisfação. O jovem deve ler livros de boa qualidade que aprofundem a questão humanística e literatura de elevada qualidade, ou seja, aquela que, além de entretê-lo, contribua para sua formação como pessoa e cidadão. Sob tal ótica, não há porque limitar a literatura a uma seleção.

A leitura, além de dar asas à imaginação, é a ponte que conduz ao conhecimento. O hábito de ler é fundamental para as pessoas desenvolverem a capacidade de pensar, refletir e argumentar. Quem não lê, não desenvolve ideias e, conseqüentemente, não consegue se comunicar com os outros. Portanto, ler é um ato de libertação.

O processo de incentivo à leitura precisa ser iniciado cautelosamente para que o estímulo à leitura não seja superficial e sim solidificado na formação do aluno, que futuramente será capaz de realmente ler e compreender. Portanto, cabe à equipe pedagógica da escola iniciar um estudo a respeito e aplicar novos direcionamentos, sendo necessário uma comunhão de ideias e um pensamento voltado na interação entre coordenador e professor.

Por isso, a escola e o professor necessitam primeiramente apresentar a leitura ao aluno para conquistá-lo. Isso com base no conceito de ampliar a noção de leitura, para além das letras e estar preparado para formar um leitor competente, que não seja apenas um receptor passivo que leia erroneamente o que está ao seu redor e conseqüentemente a escrita.

A partir dessa noção abrangente de leitura o supervisor terá que dar valor ao conhecimento prévio e ao contexto em que o aluno está inserido, porque isso influencia em seu desempenho na leitura. Com isso, o educador poderá agir na motivação do educando e desenvolver atividades que possibilitem um intenso processo mental.

Atividades essas que devem fazer com que os alunos reflitam e sintam-se instigados a perguntar, isso através de debates, brincadeiras, situações que permeiam o contexto social, estabelecendo vínculos do conteúdo com a realidade vivida. E

assim, esse aluno, capacitado a compreender, poderá se pronunciar, criticar e transformar a sociedade que está inserido.

Por fim, incentivar a ler requer paciência e uma extrema dedicação, onde a maioria das crianças não têm em casa um incentivo para iniciar o gosto pela leitura, a escola fica com quase toda a responsabilidade de despertar o interesse pelos livros e conseqüentemente formar um leitor competente, capaz de interpretar e redigir um texto coeso e conexo.

Motivar o aluno respeitando seu contexto social e sua capacidade individual é um caminho inicial para desenvolver nos alunos um espírito crítico. Mas, é um processo que precisa ser natural para ter continuidade com outros direcionamentos, para que esse aluno possa ser além de interessado pela leitura, também um bom leitor e produtor textual.

Portanto, o objetivo deste trabalho foi alcançado, com a verificação de que a prática de leitura deve ser repensada e executada desde as séries iniciais, pois é a partir daí que o aluno terá uma caminhada para chegar com uma boa bagagem de leitura e com o hábito de ler dentro dele.

4. REFERÊNCIAS

FERREIRA, Naura e AGUIAR, Márcia. **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.79.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**. São Paulo: 1994.

RANGEL, Mary. **Dinâmica de leitura para sala de aula**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura da Escola e na Biblioteca**. 3 ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Clube de editores, 1993.

AFETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE

Ana Peixoto Lopes ¹
Michele Kalsing ²

Resumo: O presente artigo aborda a questão da afetividade nas escolas na relação entre professor e aluno. Para a realização deste trabalho nos questionamos bastante, foi necessário conhecer e diagnosticar através de breves análises a realidade escolar. O objetivo de investigar os aspectos envolvidos na prática docente, em especial o papel da afetividade foi no intuito de melhorar e conscientizar que esse sentimento pode resolver muitos problemas do cotidiano escolar. As falas estão diretamente ligadas a sentidos atribuídos à vivência docente e educando, e esses sentidos forneceram os dados para a construção e análise do aspecto afetividade na Escola e sua influência na construção de um relacionamento mais construtivo.

Palavras-chave: Afetividade. Educação. Docente.

INTRODUÇÃO

Na relação educacional, a afetividade tem sido tema de pesquisa e motivo de discussões, tendo a preocupação de analisar o significado real de uma aprendizagem envolvendo estes termos. A relação afetiva que envolve professor e aluno é de fundamental importância e deve ser vista como um caminho que torne viável esse processo e que seja parte integrante da aprendizagem. Não existe como negar o benefício da afetividade na aprendizagem, pois na escola o aluno se relaciona emocionalmente com os professores e colegas na sala de aula, o que nos remete a pensar sobre a obrigação de resgatar este assunto no nosso fazer docente.

A Afetividade como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, despertando no educando a motivação, a confiança e a segurança para uma evolução no seu desempenho escolar, e no seu comportamento social. A partir de um gesto de carinho, do professor, de um olhar compreensivo e atitudes que direcionem a uma maior compreensão do aluno com sua realidade cotidiana.

Do ponto de vista das relações sociais, percebemos a necessidade de buscar junto aos envolvidos um diálogo, uma reflexão, uma contínua discussão para repensar a prática docente e discente na construção de um caminho novo, uma

¹ Graduação em Pedagogia e Pós Graduação em TICs (UFSM), Professora de Educação Infantil, e-mail, aninhaalp@gmail.com

² Graduação em Pedagogia e Pós Graduação em Educação Infantil (UNINTER), Professora de Educação Infantil, e-mail, michelekalsing@hotmail.com

diferenciação na convivência diária. O cultivo do afeto tanto para o professor quanto para o aluno poderia fazer parte da concretização desse sentimento para que a afetividade fosse encarada como procedimento educacional.

Conforme nossas leituras, estudos e vivências em sala de aula, mediante observação, nota-se que afeto nas escolas é raridade, há falta deste sentimento, que nós consideramos tão importante na ação docente. Acreditamos que o aprimoramento das relações poderá propiciar nas escolas uma melhor aprendizagem, assim como a construção da mesma. A afetividade na ação docente precisa ser alvo de constante reflexão na nossa prática e, até mesmo, razão de discussões a serem feitas nas escolas, sobre nosso próprio fazer pedagógico.

Caracterizando nossa ação educativa alicerçada na afetividade, teremos certamente maior sucesso no processo ensino/aprendizagem. Além disso, é evidente que, por meio de estudos desse porte, deparamos enquanto educadores, com uma prática cheia de ansiedades e inquietações, reflexões que nos conduzem a uma constante avaliação do nosso fazer docente. Aulas interativas, por exemplo, costumam trazer melhores resultados pois o educando aprecia e interage mais.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, foi seguida a abordagem qualitativa, segundo (Gil 2002), sendo usado como ferramenta de pesquisa um estudo de caso, através da observação do dia-a-dia escolar de uma classe de Ensino Fundamental, de tal modo como determinadas indicações que possam colocar as bases gerais sobre as quais Jean Piaget, e Paulo Freire refletem a questão do afeto, porém com um enfoque especial na obra de Henri Wallon, visto que a afetividade ocupa posição relevante em sua teoria. Por tudo isso neste estudo optamos em desenvolver uma pesquisa para a realização desta investigação observando os procedimentos de colegas docentes, Além disso, como qualquer pesquisa, a construção desse artigo também se deu a partir um estudo bibliográfico que serviu para dar suporte às concepções elencadas no trabalho.

O presente trabalho está dividido em itens. O primeiro que compõe o artigo é a introdução, a qual aborda o assunto a ser trabalhado, faz uma problematização da temática, que será debatida no decorrer do artigo, justifica a escolha do tema, apresenta os objetivos que se pretende alcançar com a realização do trabalho, bem como a metodologia empregada para a realização da pesquisa.

O segundo item corresponde ao referencial teórico e está subdividido em duas partes. A primeira elenca conceitos sobre a afetividade no ambiente escolar, com base em autores reconhecidos. A segunda aborda a importância da afetividade no contexto de ensino aprendizagem. Essa subdivisão, além do embasamento teórico que dá sustentação aos argumentos defendidos, traz reflexões e obtidas com a pesquisa. Finalmente, o último item aborda as considerações finais sobre o tema do artigo.

REVISÃO DE LITERATURA

Afetividade no ambiente escolar

A afetividade é um componente que deveria estar sempre presente na sala de aula, mas muitas vezes não é considerada tão importante pelos membros que compõe a escola e nem sempre é percebido pelos alunos. Para Piaget (1977), a afetividade não se limita somente a sentimentos e emoções, pois acumulam também as vontades e os anseios da criança, melhor dizendo, a afetividade assim como todo comportamento se ajusta, pois a intranquilidade cogita em uma impressão afetiva própria e traz a apresentação de uma necessidade.

Apoiado principalmente nos estudos e na concepção de Jean Piaget, este subitem procura compreender de que maneira o autor coloca a afetividade em todo o procedimento de desenvolvimento infantil. Procura, também, debater de que forma esses conceitos podem colaborar com nosso entendimento do processo de ensino/aprendizagem na escola.

Conforme nossa experiência docente na escola, pode-se observar um pouco da conduta entre professor e alunos que chamam atenção, nos levando a analisar melhor nosso desempenho com aqueles que podem vir a ser nossos futuros alunos. A partir do estágio realizado na escola compreendemos que a aproximação entre professores e alunos oferece várias formas de envolvimento produtivo para ambos. Permite bate-papos que auxiliam os alunos e distingue uma forma de esclarecimento e de cuidados bastante eficaz e naturalmente percebido pelos alunos. Nossas experiências despertaram muito interesse pelo assunto e nos fez de certa maneira pesquisar sem exposição é claro, para entender o motivo que muitos alunos têm um comportamento com um professor e diferente com outro.

Dessa forma começamos a refletir insistentemente na grande importância que a questão da afetividade, (ausente na relação professor x aluno) pode preencher um vácuo existente no processo de ensino/aprendizagem. Percebemos que toda aprendizagem está carregada de afetividade, já que acontece a partir das relações sociais.

Segundo Piaget (1977, p.16).

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização não se poderia raciocinar, inclusive em matemática sem vivenciar certos sentimentos, por outro lado, não existem afeições sem o mínimo de compreensão O ato de inteligência pressupõe, pois é uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade).

Valorização de sentimentos segundo o autor recarrega energias, facilita raciocínio, esforço e interesse como se fosse uma coisa só.

Wallon (apud Almeida, 1999, p. 51) destaca que "a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados". Partindo desta ideia, podemos entender que apesar de serem distintas afetividade e inteligência juntas, evitam problemas psicológicos na trajetória escolar.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1996, p. 45).

As funções atribuídas ao aspecto cognitivo ou aspecto afetivo são alternativas que podem ser vivenciadas uma a uma, mas juntas surtem melhor efeito. Refletindo sobre aprendizagem escolar, creio que a ligação que existe entre alunos e professores, além, muito mais além dos conteúdos escolares, dos livros, do ensino, não se limita apenas no aspecto cognitivo, deve existir um apoio afetivo envolvendo essa ligação. Volto a insistir de como é importante nessas relações o afeto, o carinho.

Diante dessas constatações, buscamos estudar a grandeza afetiva, a capacidade de influência que ela pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. A designação do assunto se dá por crer que os procedimentos não são simplesmente cognitivos e isso nos levou a estudar a afetividade como um componente presente na educação. A relação aluno e professor estabelecido com base na afetividade tem uma postura muito mais admirável, o comportamento melhora, o interesse pelas aulas cresce e a aprendizagem é facilitada.

No processo de construção do conhecimento, o afeto é elemento indispensável, conforme os autores descreveram. Sendo assim, a partir das experiências vividas o objeto do conhecimento se torna no sentido afetivo muito mais interativo o que pode qualificar a ação pedagógica.

A importância da afetividade no contexto de ensino aprendizagem

As relações de amizade necessitam ser cultivadas. As relações de afeto entre professor e aluno também precisam de cultivo, pois através da afetividade, o aluno evolui e com um grau de aproximação com o professor, aprende mais e busca o conhecimento de maneira prazerosa. A respeito do afeto professor e aluno é que, raramente, um aluno marcaria um professor como capaz, ou como sendo o melhor, de um curso, se este não tiver o domínio de sua disciplina ou capacidade para organização das aulas. Contudo, quando os alunos dizem o motivo da preferência pelo professor, eles ressaltam a afetividade. A partir da pesquisa passamos a considerar o afeto como fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno e buscamos mostrar com esse trabalho como são encaradas as dimensões afetivas direcionadas aos aspectos emocionais que compreendem as relações professor e aluno. Na vida escolar é corriqueiro ocorrer casos de conflitos entre professor e aluno na sala de aula. Essas relações conflituosas desencadeiam, muitas vezes, comportamentos de agitação e crises emocionais. Deste modo, as circunstâncias de conflito causam muito frequentemente manifestações de impaciência, exaltação, medo, raiva e até mesmo desespero.

Esses desentendimentos devem ser administrados pelo professor que vai encontrar no ponto de vista de Wallon (1975) base para compreender e administrar seus anseios de maneira positiva na solução desses desentendimentos. Onde há divergências de ideias é comum acontecer situações conflituosas, daí a

necessidade de amenizá-las para que não se torne uma coisa negativa na relação professor e aluno.

Para Galvão (2005, p. 106).

Existem dois tipos de situações de conflitos que é encontrado na realidade de ensino. O primeiro tipo caracteriza-se por atitudes de oposição sistemática ao professor, por parte dos alunos (individualmente ou em grupo). O segundo corresponde às dinâmicas dominadas por agitação e impulsividade motora, nas quais professor e aluno perdem completamente o controle da situação.

Assim, entra o aspecto afetivo, que é maior que os conflitos, um diálogo adequado com explicações convincentes do acontecimento, deixa claro para o aluno que o sentimento de afeto é maior que o de conflito.

A característica da interação pedagógica atribui um significado afetivo para o elemento de conhecimento, através das vivências. É a grandeza afetiva, que adiciona as emoções, empenhos, intenções como a vontade e os valores que estabelecem o fator forte dos modelos de conduta. A afetividade, é considerada, nos estudos sobre problemas de aprendizagem, uma das grandes áreas ao redor da qual gira diversos tipos de aprendizagem; logo, é um dos fatores que pode estar relacionado às dificuldades de aprendizagem que ocorre a partir de implicações emocionais, inibição de comportamento das crianças nas atividades e, esse problema gera mais e mais problemas no sistema emocional da criança, que se sente incapaz.

Para Vygotsky, (1989, p.6-7).

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade.

O papel da afetividade no funcionamento psicológico e na construção cognitivo/afetivo é imprescindível, assim como o sorriso, o carinho, as palavras de elogio ajudam a criança a ter mais autonomia e segurança emocional. A criança precisa ser amada como ela é, mesmo que não consiga resultados positivos em suas atividades seu esforço será percebido sua produção vai crescendo conforme suas expectativas em seus resultados.

A afetividade, marcante na interação professor e aluno compõem o centro do processo de ensino. O relacionamento afetivo entre professor e aluno contribui seguramente para a construção do conhecimento mais eficaz, compreendendo que a afetividade é muito importante para o desenvolvimento deste conhecimento.

Segundo Almeida (1995, p.51)

“A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas, e quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”.

A afetividade pode ser manifestada com palavras, com atitudes e com gestos, o toque das mãos do professor na criança de educação infantil vai ganhando complexidade e dependendo do estado emocional vai ficar marcado para toda vida escolar, o tom de voz também tem sua importância, essa trajetória contribui para a formação da pessoa em sua convivência social.

A criança que tem um bom relacionamento desde pequena vai mantê-lo na sociedade, depois na vida adulta, o equilíbrio emocional vai lhe dar autonomia para lidar com as várias situações problemáticas que irá enfrentar na vida. As condições de ver e respeitar as outras pessoas depende de como foi sua infância, respeito pela liberdade, pela lei, respeito pelos direitos dos outros, enfim todo esse conjunto vai lhe dar condições de ser um bom cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que todas as habilidades que as crianças possuem em qualquer faixa etária estejam em pleno desenvolvimento, são necessárias razões emotivas. Contudo, as mesmas necessitam conviver em um ambiente onde as relações afetivas se fazem presente como na escola, em casa, na comunidade e nos demais segmentos da sociedade, faz-se necessária a afetividade entre professor/aluno para que tudo funcione como uma engrenagem, em harmonia.

Segundo Freire, (1995, p.160).

Segundo Freire: A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor [...] não posso condicionar a

avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

A demonstração de afeto por parte dos professores, o carinho os elogios melhoram a criança em todos os sentidos. Professores costumam rotular crianças, de “mal educado” “agitador” “o incômodo da sala” enfim e que ficam rotuladas por toda sua trajetória escolar, isso causa revolta, inconformismo, rebeldia, entre outros, as vezes até mesmo violência, intolerância ao outro.

Aqui entraria a afetividade, para desfazer os rótulos, e colocar estas crianças em condições de igualdade com todos. Os problemas afetivos e de conduta, são muito comuns na infância, são problemas emocionais, que costumam manifestar-se na escola. Em geral são problemas de desestrutura familiar.

O grau de tolerância ao problema mostrado pelo educador, o nível de afetividade, e a forma de agir vai influenciar no comportamento do aluno, ou seja, na sua conduta na sala de aula. Os pais, os educadores e as próprias crianças podem e devem compartilhar problemas, e dar um novo sentido ao acompanhamento de colaboração do professor ao aluno. Todos os laços afetivos são muito importantes considerando o emocional, o sentir-se querido e aceito, inibe o grau de agressividade como todas as condutas que causam danos à própria criança e aos colegas.

As crianças que pensam que o mundo é hostil para com elas se tornam egoístas e agressivas e têm dificuldades em estabelecer relações afetivas e de convívio social. Tem dificuldades em entender-se e entender os outros, aceitar-se e aceitar os outros, e ter tolerância. A afetividade nestas relações aumenta o próprio bem estar e a tolerância aos defeitos alheios. O procedimento de ensino-aprendizagem precisa beneficiar os conhecimentos anteriores do aluno e suas múltiplas experiências, e o afeto nesta conjuntura proporciona não apenas um ambiente agradável para professor e aluno, mas também uma educação humanizada voltada para a transformação em todos os segmentos da sociedade.

O professor deve levar o aluno a descobrir a necessidade de compartilhar valores e normas para revitalizar os valores sociais para que a escola tenha êxito em seus projetos futuros. Os valores humanos universais permitem ao aluno sentir-se bem consigo mesmo e com suas relações afetivas. A colaboração no cotidiano escolar ensina a ajudar e pedir ajuda para a construção do saber e do conhecimento.

A valorização dos educandos necessita permear todas as tarefas pedagógicas, afinal, todo o trabalho dos docentes é voltado para o aprendizado dos alunos. A despeito disso, vivemos em uma cultura onde alunos foram desvalorizados e desconsiderados por muito tempo nas esferas escolares.

Só nas últimas décadas passamos a atender os anseios do educando de ser ouvido e respeitado como seres autônomos e portadores de direitos. Desse modo, necessitamos considerar, na prática pedagógica de valorização das crianças, que trabalhar para a autonomia dos alunos implica em elevar a qualidade do ensino. A valorização dos estudantes provoca mudanças e implica em metodologias ativas, aulas onde os alunos sejam ouvidos, onde o estudante possa interagir com seus colegas e professores. Dentro das possibilidades a escola deve favorecer a segurança emocional, promover o compromisso dos pais com a educação dos filhos e fortalecer as relações dos mesmos com seus iguais. O professor com empatia está sempre inclinado à cooperação e à ajuda, pois sabe se colocar no lugar de seu aluno para entender seu contexto.

Compartilhar sentimentos faz com que os outros se sintam apoiados. A criança começa a se sentir parte da sociedade que está inserida e isso fica muito claro para ela. Assim, compreendemos que a afetividade é primordial para que o aprendizado seja concreto. Portanto concluímos que o professor é um sujeito que faz parte da história pessoal do aluno, ele não é apenas um transmissor de conhecimento e de aprendizagens, sua participação na vida da criança vai muito além, é na interação de ambos que se estabelecem relações de afetividade e surgem afinidades. As atitudes do professor são determinantes para um bom nível de aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à prática educativa*. 15ª edição ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995.

GALVÃO, IZABEL. *Henri Wallon*, Petrópolis, Vozes, 1996.

GALVÃO, IZABEL. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. RJ, Vozes, 2005.

PIAGET, Jean. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LCT, 1971. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich, **A formação social da mente,** São Paulo, ed. Martins fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

Esta resenha apresenta argumentos acerca do capítulo 12 de um livro escrito por Paraíso e Meyer (2012): Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. O capítulo utilizado como referência para esta escrita tem o seguinte título: O uso das imagens como recurso metodológico escrito pela professora e pesquisadora Schwengber (2012), que trata das imagens, da visão do corpo feminino de mulheres grávidas tratadas pela mídia. Imagens essas constantes na revista Pais e Filhos, fonte de inspiração para a referida produção.

Seguindo esta linha utilizei uma imagem oriunda das redes sociais assim disposta: um salão de festa de comemoração de 80 anos de idade de minha avó, na foto estamos: minha irmã, eu e duas primas menores que há muito tempo não víamos. Ocasão especial com um encontro inesperado que então resolvi fotografar e compartilhar a imagem através do aplicativo whatsapp para grupo da família, de alguns amigos e conhecidos.

Início esta escrita revelando a primeira impressão e/ou reação das pessoas ao verem a foto compartilhada pela mídia social whatsapp: "Suas filhas?" (para aqueles que não convivem diariamente comigo) e, "poderiam ser suas filhas!" (para aqueles que fazem parte de meu círculo social mais íntimo). O que está fortemente marcado neste pequeno relato advindo de uma imagem corrobora com aquilo que a autora Schwengber (p. 262, 2012) afirma acerca da "politização do feminino e da maternidade".

Neste contexto da pesquisa e da imagem (descrita) utilizada com objeto para produção desta resenha a mídia tem grande importância, assim como na pesquisa da autora Schwengber (2012). O que chama atenção é que a mídia ocupa uma posição central no processo de constituição do sujeito contemporâneo, nos modos de ser homem e mulher e, inclusive, nos de ser pai, mãe e gestante, influencia desta forma a leitura e narrativa daqueles que acessam as imagens.

Seguindo as aspirações da autora Schwengber (2012) fui gradativamente experimentando e construindo a metodologia desta produção com dados empíricos e

¹ Mestre em Educação nas Ciências pela Unijuí (2020); Graduação em Educação Física - licenciatura pela Unicruz (2010); Professora da rede pública de ensino de Santa Rosa/RS; E-mail: marcianefranck@gmail.com

acadêmicos, inspirada em abordagens teórico-metodológicas dos campos dos estudos culturais e dos estudos feministas, para buscar compreender as relações sociais estabelecidas. Fui na contra mão daquilo que muitos narraram da imagem acima explicitada e usei do seguinte raciocínio: “À imagem e não semelhança”. Neste texto fiz um recorte para tratar do tema, pensando em mulheres que não são mães, mulheres não grávidas.

O uso da imagem tem uma grande relevância neste contexto, pois vivemos num mundo saturado pelas imagens, segundo a autora Schwengber (2012, p. 264/265) “As imagens produzem e veiculam, em suas formas plásticas, concepções estéticas, políticas e sociais”. Nesta produção faz-se necessário um esforço para compreender corpos não grávidos que não pretendem experienciar a maternidade, talvez aquilo que a imagem (descrita) não mostra.

Ao fazer suas escolhas sobre imagens de mulheres grávidas na revista Pais e Filhos, a autora nomeia um subtítulo de sua escrita da seguinte forma: “Educar corpos femininos como corpos grávidos” (SCHWENGBER, 2012, p. 270), evidenciando de fato que a partir da gestação não existe mais uma mulher, um corpo feminino, apenas um receptáculo para gestar outra vida, a barriga, o corpo e a saúde da mãe servirão para proteger e nutrir o feto.

Torna-se necessário salientar que poderíamos nós, com nosso primeiro olhar de captura das imagens, estar moldando, redimensionando e produzindo um sentido de sujeitos subjugados, supervalorizando a “beleza natural” de um corpo grávido que toma outras formas, ainda assim, sob controle, totalmente disciplinado por métodos e estratégias criadas para uma gestação saudável. Passados nove meses de gestação, ao nascer o bebê, aquele corpo não tem mais beleza, precisa de reparos, de cuidados, de ajustes para adaptar-se novamente e ser aceito numa cultura politizada (de imagens) ressignificada pelo corpo esteticamente perfeito, algo dificilmente alcançável.

Neste sentido (SCHWENGBER, 2012, p. 272) anuncia que “As imagens contribuem para redimensionar e (re)significar a prática social da maternidade, produzindo sujeitos generificados sob o ponto de vista político e social”.

Qual aprisionamento estou denunciando nesta produção? O que de fato está posto, definido, determinado? Ressalto que não é uma crítica ou aversão a gestação e/ou a maternidade, não é esta “imagem” ou “discurso” que quero deixar, mas sim, pretendo desacomodar/apontar para autores, pesquisadores e críticos aquilo que

passa despercebido, muitas vezes invisíveis: as mulheres que não são mães, ou que não queriam ser, essas mulheres também existem e são valorosas, cada qual a sua forma. Por fim, esperava tais significações proferidas pelos observadores que visualizaram a imagem, no entanto, talvez lhes cause espanto a narrativa do texto/imagem descrito, ao qual considero uma digressão, um ponto fora da verga, uma fissura.

Referência

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. *In*: SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 261-278, 2012.

DOMÍNIO DO ESQUEMA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriane Zielke Pedrolo¹
Adriana Crestani Zwan²
Bianca Zielke Pedrolo³
Riteli Lippert⁴

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Criança Esperança, cujo foco primordial foi reconhecer a importância do domínio do esquema corporal pelas crianças na Educação Infantil, na faixa etária de 2 a 5 anos de idade, através da vivência de diversas atividades lúdicas. A experiência foi desenvolvida, pois observamos a dificuldade de algumas crianças em ter o domínio de sua corporeidade, através do seu esquema corporal. Podemos observar a melhora da autonomia, das capacidades físicas, habilidades motoras e autoestima das crianças nas atividades da rotina escolar. O esquema corpóreo permite à criança conhecer suas capacidades e limitações, trazendo para ela a consciência de perceber-se como um ser em suas capacidades dentro do meio onde vive.

Palavras-chave: Corpo. Domínio. Lúdico. Movimento.

INTRODUÇÃO

A consciência do domínio corporal por parte da criança na fase da Educação Infantil é pertinente para o seu desenvolvimento integral, proporcionando a ela a aquisição da autonomia e de sua subjetividade.

As crianças descobrem o mundo e as pessoas por meio do contato físico e de suas ações. É muito importante encorajar as crianças a vivenciar, a sentir, a experienciar, compreendendo a sua corporeidade em uma relação com o meio e com o mundo. Elas percebem os sentidos, captam, recebem os sons, sentem os cheiros e sabores por meio de seus corpos. Através dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil proporcionamos às crianças o domínio da sua corporeidade integralmente.

OBJETIVO GERAL

Reconhecer a importância da apropriação do domínio corporal pela criança na educação infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

¹ Especialização em Educação infantil; adriane.pedrolo@educacaosr.com.br

² Pós graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais; adriana.zwan@educacaosr.com.br

³ Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física ; bianca.pedrolo@educacao.com.br

⁴ Pós graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais; ritieli.silva@edu.tresdemaio.rs.gov.br

Estimular o domínio do movimento corporal de maneira estrutural para a construção da autonomia e identidade da criança;
Despertar na criança o reconhecimento de suas habilidades e competências com o domínio corporal;
Proporcionar vivências e sensações prazerosas através dos movimentos corporais;
Despertar nos profissionais da educação infantil a estimulação da psicomotricidade nas crianças, através de atividades lúdicas.

DOMÍNIO DO ESQUEMA CORPORAL

Para Wallon (1974) o esquema corporal é a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio. Para o autor este configura o elemento básico para a formação da personalidade da criança, permitindo a ela a conhecer o seu mundo, desenvolvendo sua aprendizagem motora e cognitiva.

O descobrimento do corpo pela criança na educação infantil se enfatiza pela necessidade de conhecer as funções de seu corpo e estabelecer relações de movimento que pertencem ao indivíduo em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por ela assim como a importância de criar hábitos e atitudes integradas ao corpo, possibilitando a construção da personalidade e da identidade.

O corpo é o lugar onde se dá toda a experiência psicomotora do indivíduo e traz de forma dinâmica informações e diversão à criança, fazendo com que ela possa não só conhecer seu próprio corpo, mas também a formação geral como ser humano.

A percepção do próprio corpo e a percepção dele no espaço e no tempo contribuem para o desenvolvimento dos aspectos motores, físicos e cognitivos. A criança precisa desenvolver a habilidade de reconhecer seu próprio corpo no espaço para poder ter um bom controle das suas ações motoras. Além disso, é através da imagem corporal que a criança sintetiza todas as informações, todos os estímulos e todas as ações do mundo exterior, permitindo assim, a diferenciação do seu eu com o mundo.

A criança necessita de estímulos que favoreçam o seu desenvolvimento, onde possa se potencializar nas suas habilidades para a construção de uma postura correta a fim de aprimorar competências motoras, cognitivas, emocionais, sociais.

Um esquema corporal organizado, portanto, permite uma criança se sentir bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo. (OLIVEIRA, 2011, p.51).

O corpo organizado permite que a criança tenha equilíbrio, uma boa coordenação global podendo assim trabalhar com objetos e fazer atividades de coordenação motora que necessitam para um bom desempenho e para que possam ter domínio de seu corpo.

A premissa deste trabalho é reverberar a importância do domínio corporal da criança na educação infantil, através de brincadeiras orientadas e livres, onde o profissional da educação infantil possa propor desafios lúdicos para o desenvolvimento e aquisição do domínio corporal, utilizando espaços externos da escola. Algumas crianças demonstraram insegurança, necessitando acompanhamento mais direto do profissional para que as tarefas fossem executadas com segurança, mas não houve negativas de participação por parte destas crianças, o desafio foi ultrapassado, fortalecendo assim, a autoestima. O experimentar na educação infantil contempla a vivência lúdica da aprendizagem. Brincadeiras de imitação - Esse tipo de brincadeira é fundamental para o reconhecimento dos movimentos do outro – ou do próprio corpo. - Mímica: Gesticular em frente ao espelho, observando as emoções na face, movimentos aleatórios do corpo. - Música: movimentos simultâneos, como pular, agachar, rodopiar.- Circuitos com obstáculos: Montar pequenos obstáculos utilizando colchões empilhados, caixas de papelão, túneis de panos e almofadas.- Ginástica historiada: História narrada pela professora com alguns obstáculos, imitando algumas expressões, sentimentos dos personagens.- Passeios ao entorno da escola: Proporcionar às crianças a caminhada, observando o entorno da escola, a atenção aos desníveis das calçadas e calçamentos.- Parquinho da escola: Subir, descer do escorrega, subir no trepa trepa, correr, jogar bola, interação com as demais crianças da escola.- Subir em árvores no pátio da escola: As crianças são incentivadas a criarem hipóteses de como realizar a escalada.- Relaxamento(respiração): Momento de relaxamento de todas as partes do corpo.- Massa de modelar: Possibilitando a criança a expor sua criatividade, fortalecendo a coordenação fina.- Ioga: Levando ao desafio de posturas de equilíbrio, de alongamento para as crianças pequenas.- Explorando relações espaciais: (em frente, atrás, do lado, em cima embaixo da cadeira ou almofada) lateralidade- Desenho: Representação gráfica através de alguns estímulos como a música,

desenho orientado, desenho livre, desenho com o papel na posição vertical, a criança deverá se perceber qual é a postura correta para sentar de maneira confortável para a realização do desenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento do corpo engloba a conceitualização da imagem corporal e da consciência corporal, permitindo a agregação ao aspecto psicomotor do esquema corporal, em que o indivíduo é capaz de se ver, de conhecer suas partes corporais e de se perceber como ser em desenvolvimento. (FEPEG)

Assim, passa a ter consciência de cada membro do seu corpo, aprendendo a se comunicar com o meio em que está inserido através das movimentações e expressões que seu corpo pode exercer. O esquema do corpo permite à criança conhecer suas capacidades e limitações, permitindo a ela ter consciência de que está inserida no meio onde vive.

Nesse sentido a criança criará no seu ambiente a possibilidade de explorar e avançar seu campo de movimentação, espaço temporal e espacial, e além de tudo a afetividade consigo e com as outras pessoas. Cabe aos profissionais da educação infantil ficarem atentos às necessidades das crianças para que elas adquiram consciência e domínio da sua estrutura corporal, proporcionando a elas um ambiente escolar acolhedor, desafiador e lúdico.

É preciso que os profissionais intervenham de maneira apropriada para que a criança se desenvolva e adquira um aprendizado de forma significativa e prazerosa, para que a criança perceba, descubra e interprete o mundo agindo sobre ele. Logo, a vivência de boas experiências é base para um desenvolvimento saudável e harmonioso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - **3. Etapa da Educação Infantil**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso, 24 de julho/2022.

FEPEG, **Fórum Ensino-Extensão- Pesquisa-gestão**. O esquema corporal no desenvolvimento da criança: um breve estudo. Disponível pelo link: http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_esquema_corporal_sem_autores.pdf. Acesso, 23 de Julho/2022.

LIMA, Patrícia Lopes. Disponível em URL: [POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE JOGOS, BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA INFÂNCIA.](#)

Acesso, 23 de Julho/2022.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicogenética na idade escolar.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1983.

MARTINS, Marliza Hilário. **A importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil.** Disponível

em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-importancia>. Acesso, 25 de Julho/2022.

MASTROIANNI, E. de. C. Q. et al. **Perfil do Desenvolvimento Motor de crianças com idade entre zero e um ano matriculadas nas creches públicas da rede municipal de educação de Presidente Prudente.** Disponível em: <http://www.unesp.br/PDF 2005/artigos/capítulo> .

MIRANDA, Daiana B., DOS Santos, Patrícia G., Rodrigues, Samira de Souza. **A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil.** Disponível no link: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-para-a-educacao-infantil.pdf>

NEGRINE, Airton. **A coordenação psicomotora e suas aplicações.** Porto Alegre, 1987.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Corpo e movimento -o descobrimento do corpo na educação infantil.** Acesso, 23 de julho/2022.

SILVA, P. L. da. **Influência de práticas maternas no desenvolvimento motor de lactentes do 6º ao 12º meses de vida.** Dissertação de mestrado apresentado à Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-graduação em Fisioterapia, 2005.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança.** Rio de Janeiro: Ed. Andes, 1973; 298p.

ANEXO

Acesso as fotos das atividades pelo link:

<https://docs.google.com/document/d/1UtG3NMHvGHFFmEeOD9eNayZke6QtqVDX3MHF26VXDPg/edit?usp=sharing>.

Acesso pelo QR CODE das imagens das atividades:



EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO E LÚDICO

Ângela Zielke Pedrolo ¹

Resumo: Este presente trabalho, tem como intuito abordar questões pertinentes a Educação Especial, dentro de um contexto histórico, salientar como ocorre a dinâmica do processo de ensino aprendizagem, destes alunos especiais, suas singularidades e especificidades, bem como esboçar as estratégias diversificadas, como o lúdico, que possibilita valorizar e aprimorar as potencialidades de cada indivíduo pois cada ser é único, é de extrema importância ser estimulado para evoluir dentro das suas peculiaridade.

Palavras-chaves: Educação Especial. Singularidades. Potencialidades. Lúdico.

1. INTRODUÇÃO

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, 10% da população de todo país é constituída por pessoas com algum tipo de deficiência. No Brasil este percentual revela um contingente de 15 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência.

Muitas pessoas apresentam diferenças em relação a outras em uma infinidade de características, e que somos capazes de perceber tais diferenças, em relação à maioria delas, de tratá-las como sendo algo “normal”. Entretanto, certas diferenças chamam especial atenção, e alguns determinam um sentimento de profunda desvantagem em relação aos demais.

A reflexão pedagógica sobre a prática cotidiana na aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual, é a base da construção desta pesquisa, com intuito de repensar o processo ensino-aprendizagem. Desta maneira, então surgiu o questionamento, que estimulou esta pesquisa – Como o jogo pode contribuir na aprendizagem do Deficiente Intelectual?

Segundo Piaget (apud Ferreira, 1998), aborda que a pessoas com deficiência em relação ao desenvolvimento normal, passa pelos mesmos estágios, porém, num ritmo lentificado e com períodos de flutuações, caminhando para um estágio de estagnação.

A Deficiência ocasiona efeitos importantes no desenvolvimento da

¹ Professora da Rede Municipal de Santa Rosa. EMEF Duque de Caxias. Pós Graduação em Psicopedagogia pela CELER. E-mail: angelazielkep@gmail.com

personalidade e no processo de adaptação social do indivíduo.

Em nossa sociedade, o preconceito, embora negado, é muito forte. O deficiente é sempre visto com reserva. É desgastante para ele enfrentar o “olhar público” de sua diferença.

Em qualquer estudo da deficiência faz-se necessário reconhecer que as crianças Deficiente Intelectuais são, acima de tudo, cidadãos, que sendo trabalhadas, trazem benefícios para si mesmo e para a sociedade em que vivem.

Como educadora há vários anos no Ensino Especial, observamos e refletimos sobre possíveis causas dos constantes insucessos que esses alunos vêm vivenciando, como também sentimos a complexidade que existe no desenvolvimento do potencial desses alunos. Na sua maioria, pertencem às classes sociais de baixa renda, de famílias desfavorecidas socialmente, de escolas despreparadas que não conseguem muitas vezes compreender o que a pessoa evidencia.

Considerando o exposto acima, realizaremos um estudo de maneira que venha oferecer subsídios no processo de construção da aprendizagem do deficiente intelectual, fazendo com que o aluno vá construindo seu processo ensino-aprendizagem de forma prazerosa, objetivando o ato educativo mais significativo.

A motivação que envolveu durante este estudo, ancorou-se na crença de que os jogos possam contribuir servindo de subsídio aos profissionais da educação em geral e, principalmente da Educação Especial, para que reflitam sobre o fazer pedagógicos atuais, considerando o lúdico como sendo um guia no processo de construção da aprendizagem.

A atividade lúdica é um aspecto primordial no processo de desenvolvimento humano. Falar do lúdico na formação do ser humano é sem dúvida, colocar a brincadeira como elemento básico do desenvolvimento. Através de jogos e brincadeiras, a criança pode aprender novos conceitos, adquirir informações e superar dificuldades de aprendizagens. Portanto, me proponho a contribuir, através desta pesquisa bibliográfica neste aspecto.

2. HISTÓRIA DO DEFICIENTE INTELECTUAL

Quando uma criança nasce com uma deficiência começa para ela e sua família uma longa história de dificuldades. Não é apenas a deficiência que torna difícil a sua existência, mas a atitude das pessoas e da sociedade diante de sua condição. Surgem muitas indagações: Como ser diferente numa sociedade altamente padronizada, que

reconhece as diferenças entre as pessoas, mas tem para todas elas uma expectativa de desempenho que não admite limitações?

Como lidar com as atitudes sociais que adotam formas de classificação para distinguir e separar as pessoas, categorizando-as entre duas posições opostas: fortes e fracos; competentes e incompetentes; rápidos e lentos; ou capazes e incapazes?

São perguntas complexas para serem respondidas e situações difíceis de vivenciar, por parte das pessoas com deficiência e de suas famílias, uma vez que a sociedade fundamentada nessas classificações exclui as pessoas e restringe as suas oportunidades na vida.

Com base nos padrões de normalidade estabelecidos pelo contexto sociocultural, ser deficiente nunca foi fácil, nem aceitável. Desde a antiguidade até nossos dias, a sociedade demonstra dificuldade em lidar com as diferenças entre as pessoas e de aceitar que são deficientes.

Na Grécia Antiga onde a perfeição do corpo era cultuada, os deficientes eram sacrificados, ou escondidos como relata o texto de Platão: Quanto aos filhos de sujeito sem valor e aos que foram mal constituídas de nascença, as autoridades os esconderam, como convém em lugar secreto que não deve ser divulgado.

Na idade Média as pessoas com deficiência, os loucos, os criminosos e os considerados possuídos pelo demônio faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos, os quais deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo sacrificados. Esta visão se estendeu por um longo período da história da humanidade, sendo marcada por diversos sentimentos em relação a deficiência: rejeição, piedade, proteção. Esses sentimentos e atitudes eram radicais, ambivalentes marcados pela dúvida, ignorância e religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação.

Em razão dos sentimentos e conhecimentos de cada época da história, as pessoas com deficiência eram tratadas de uma ou de outra maneira: abandonados em locais de isolamento, prisões, ambientes de proteção, hospitais, sendo todos esses atos justificados na cultura local e no momento histórico. Sabemos que a humanidade transmite o seu legado para as gerações que se sucedem.

As convicções mudam, os conhecimentos se multiplicam e passam a explicar de formas diferentes os diversos fenômenos. Santo Agostinho (354 – 430 d.C.), atribuía a deficiência intelectual à culpa, punição e expiação dos antepassados pelos

pecados cometidos. São Tomás de Aquino diz que a “deficiência é uma espécie de demência natural, não é absolutamente um pecado”.

Em algumas culturas e épocas, as pessoas com deficiência chegaram a gozar de certos privilégios. Um exemplo dessa natureza durante a Idade Média podia ser visto na Inglaterra no século XIII, eram protegidos por lei, tendo direito a um tutor e a um curador para cuidar de seus bens, chegando mesmo a gozar da tutela do próprio rei.

A partir desse século iniciam as tentativas educacionais, quando o médico Itard procedeu ao atendimento de Vitor, o menino selvagem encontrado na floresta de Aveyron, na França. Muitos médicos na época colocavam em dúvida sua educabilidade, mas, Itard defendeu com convicção a ideia de educá-lo e de integrá-lo à sociedade embora que o estranho estado em que se encontrava o garoto devia-se a privação do contato social e se encarrega diretamente, de sua educação moral e intelectual com o propósito de torná-lo apto ao convívio em sociedade. O menino foi mantido por dez anos no instituto de surdos-mudos, ao final dos quais, dado o estágio estacionado de seus progressos. Em um dos últimos relatos sobre Vitor, de que se tem notícia, datada de 1817, diz-se, que “ele permanece amedrontado, semi selvagem e não pode aprender a falar, apesar dos esforços realizados neste sentido”.

Na concepção atual da deficiência, pode-se considerar que houve certa evolução na forma de conceber a deficiência. Vivenciamos ainda uma fase assistencialista, onde a pessoa é vista como aquela que precisa de ajuda e há os que se dedicam a esse atendimento, conferindo-lhe um caráter muitas vezes caritativo.

Mas, estamos evoluindo bastante, a deficiência vem perdendo a sua natureza maniqueísta e começa a ser vista como uma condição humana. Os documentos dos direitos humanos internacionais, os discursos ideológicos e políticos, as novas legislações apontam para uma crescente evolução do conceito de deficiência e das reais condições, como pessoas de direitos, com necessidade de inserção e de integração social. Pessoas com deficiência começam a acreditar mais em si mesmas e a lutar em causa própria, do respeito às diferenças passou-se ao direito de tê-las.

3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES

De acordo com Ferreira (1998), na constituição de 1988, a educação é um direito indiscutível à pessoa com deficiência, pois no seu artigo 206, inciso I, assegura “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A Constituição diz,

ainda, que o ensino fundamental é gratuito e obrigatório (art, 208, inciso I) deve beneficiar a todos, prevendo ainda, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 58, reafirma o direito à educação ao deficiente, preferencialmente na rede regular do ensino e assegura no artigo 58, inciso I, serviços de apoio especializado dentro da própria escola regular, para atender as peculiaridades da clientela.

A inclusão representa hoje, o espaço comum de todos aqueles que se dedicam à educação Especial. “É um movimento de inovação do Sistema de Ensino, é um degrau de todo o processo de inovação educacional, que surge edificar”. (FONSECA, 1995, p. 203).

Considerando (Fonseca, 1995), “falar em inclusão é falar em novas alternativas, em novas vias de desenvolvimento educacional e em progresso científico-pedagógico”. Por isso, a inclusão é um processo gradual e dinâmico, seguindo necessidades e características de cada aluno, considerando seu contexto socioeconômico.

A inclusão deve começar na conscientização de todos os educadores. A escola deve descobrir meio adequado de atuação pedagógica para levar ao alcance do portador de deficiência, os conhecimentos socialmente disponíveis. (FERREIRA, 1998, p.124).

Incluir é permitir que a criança com deficiência participe interagindo com o contexto do qual faz parte, possibilitando-lhes o crescimento e o desenvolvimento, ela tem direito a receber formação e as informações que o ensino fundamental transmite.

Com base nos conhecimentos de Mantoan (1997), constata-se que nossas escolas não estão fisicamente preparadas para receber os alunos com deficiência. Os currículos são rígidos e o sistema de avaliação não apresenta flexibilidade para o atendimento das necessidades e garantia de possibilidades de cada indivíduo.

Considerando o que diz (Mantoan, 1997) “à valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, que fortalecem a identidade individual e coletiva, bem como o respeito pelo ato de aprender e construir”.

Sabe-se que hoje pessoas com deficiência constrói ativamente seus conhecimentos em interação com o meio. Precisamos de uma educação que trabalhe

com a criança pensando junto com ela, deixando construir seu próprio conhecimento, permitindo questionar e refletir criticamente.

A deficiência deve ser encarada como dificuldade e não como um problema. É preciso apostar no ser humano, nas suas possibilidades, na sua educação, e na capacidade desta, como instrumento de se olhar em frente, ver o que esta pessoa “pode” e que cada pessoa “pode” fazer por ela.

4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo FERREIRA (1998), Piaget considerava a importância da adaptação para todos os seres vivos porque, se um organismo cessa de se adaptar ao meio, morre. O organismo desenvolve maneiras de se adaptar à realidade e manter com ela um estado de equilíbrio, a inteligência também desenvolve processos que tem objetivo parecido. Adaptar-se é agir, transformando o mundo e transformando.

O desenvolvimento intelectual é o processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente, através da contínua interação entre o sujeito e o meio externo. Durante esta interação, cada vez que uma estrutura é insuficiente para resolver um problema dado, acontece um desequilíbrio; o indivíduo tem que agir para ampliá-la, tornando-se mais evoluída a fim de conseguir um novo equilíbrio. Piaget explica este processo de construção das estruturas mentais, como formas de equilíbrio, onde cada uma delas apresenta um progresso em relação às estruturas anteriores.

GOMES (2002) afirma que nas crianças com deficiência intelectual, as mudanças implicam em não “torturar” as crianças com tarefas que jamais resolverão, nem pretender “deixá-las” quietas e sossegadas, mas sim, somente aceitar que o capital humano de adaptabilidade pode mudar em várias direções desde que se procurem os meios mais adequados.

As crianças com deficiência intelectual, principalmente, precisam experimentar, tocar, ver, para assimilar. Piaget consiste na teoria construtiva, na ideia de que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto, o professor é o problematizador, provocador de relações.

Os estádios seguem as mesmas sequências em todas as crianças, independentemente do grupo, lugar ou sociedade em que vivem. Nenhum

dos estádios pode ser omitido ou saltado. Embora haja certo limite de idade para atingir cada um dos estádios, pode haver alterações em torno de um padrão médio, dependendo de fatores genéticos e experiências específicas da criança. A psicogênese é, portanto, um processo universal; todas as crianças se desenvolvem, obedecendo a este paradigma básico, podendo haver, no entanto, defasagens ou alterações nas idades limites de cada estágio. (FERREIRA, 1998, p. 36).

As crianças com deficiência intelectual, também desenvolvem a sua inteligência de modo semelhante, com algumas peculiaridades. Uma delas é referente ao seu dinamismo, ou seja, o processo de desenvolvimento é mais lentificado. O indivíduo com deficiência intelectual, em geral, tem dificuldade de usar as ferramentas de que dispõe, precisando ser estimulado a mobilizar seus recursos intelectuais, esses estímulos devem acontecer durante a mediação do professor com o aluno. O desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência intelectual apresenta um prejuízo desde o início de sua evolução, isto porque as trocas com o meio são prejudicadas e, em consequência desta interação deficitária é frequente a falha na organização de comportamentos adaptativos. Levando em consideração a uma construção da realidade de forma deficiente, o que, por sua vez, essas experiências não conduzem aos conhecimentos.

A partir das noções das funções cognitivas como elementos estruturais da inteligência, como fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo, Gomes (2002), revoluciona o enfoque sobre o processo ensino-aprendizagem, este enfoque passa a recair na aprendizagem “mediada”, isto é, um ser humano somente se desenvolverá se for fortalecida uma relação qualitativa de interação mediada com outro ser humano já desenvolvido (Não só no sentido de que o adulto alimenta e protege o bebê, mas no sentido de que o adulto mediador transmite à criança diversas funções mentais). A ineficaz quantidade de aprendizagem mediada compromete a aprendizagem, a deficiência de certas funções cognitivas implica a dificuldade da compreensão de certas tarefas escolares.

5. O LÚDICO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. (AUSUBEL et al, 1978, p.159).

Para Ausubel (1978), o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido precisa fazer sentido ao aluno, é quando a nova informação se junta com os conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Quando o material a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre a aprendizagem mecânica, isto é, quando as novas informações são aprendidas sem interagirem anos conceitos.

6. O JOGO E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo Rosamilha (1979), o movimento é muito importante para desenvolver alunos lentos ou com deficiência intelectual. “Movimentação criativa é uma abordagem à aprendizagem que valoriza a auto expressão por meio de experiências sensório-motoras. As crianças são colocadas diante de um poema, ideia ou história, e improvisam movimentos com acompanhamento musical”. Os jogos ajudam a criança a desenvolver habilidades e conceitos, a autoconfiança é um dos resultados mais importantes a conseguir com estas atividades. As habilidades psicomotoras incluem a destreza manual e digital, coordenação mãos - olhos, a resistência à fadiga, e o equilíbrio físico. Sobre os tipos de recreação na fase inicial da escola, devemos dizer que a criança realiza brincadeiras em ritmo alternado, ainda demonstra interesse por brinquedos dramatizados, passam de atividades bem violentas a brinquedos tranquilos e serenos, conseguindo um justo equilíbrio para suas condições orgânicas.

7. CONCLUSÃO

Para realizar uma ação educativa com crianças que tenham de deficiência intelectual, é preciso estar convicto de que estas crianças da mesma forma que as ditas normais são capazes de construir o seu conhecimento e a sua inteligência, a partir de seus encontros com o mundo dos objetos e social, à medida que agem sobre eles.

Através desse estudo, com a intenção de verificar se o jogo é facilitador da aprendizagem, podemos concluir que, realmente o brincar das crianças tem importância fundamental no seu desenvolvimento, pois é a partir deste brincar que elas têm condições de trabalhar melhor suas necessidades de socialização e afetividade. É a partir dessas necessidades, nem sempre percebidas no brincar que podemos junto com as crianças e a partir delas, realizar as brincadeiras que irão auxiliá-las na sua própria construção.

Queremos registrar que tanto o jogo como o exercício como atividades lúdicas são atividades que fazem parte da engrenagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estudar esta correlação significa não somente determinar como o jogo evolui e analisar seu valor, mas, sobretudo, preparar os professores para atuar dentro deste universo que é tão complexo como o próprio desenvolvimento humano.

Se desejarmos que as crianças cresçam solidárias e participativas e que tenham uma formação integral, é necessário que o lúdico esteja presente na escola. Não podemos tê-las participativas e justas se não permitimos que brinquem com o que desejam e da forma que desejam. As crianças quando brincam estão aprendendo, interagindo com o mundo interior e com o mundo exterior. Também não podemos tê-las solidárias se as orientar somente para competir. As brincadeiras de competição se justificam quando ensinamos que o senso de justiça e o valor da participação, ou seja, ganhar e perder fazem parte da existência humana.

Este estudo também evidenciou que, de forma geral, a criança segue uma trajetória ao jogar, variando sistematicamente de jogo e, portanto, seu papel. Por outro lado, ficou evidente que existem crianças que não são capazes por si mesmas de mudar seu papel no jogo; pouco ou quase nada variam suas representações no jogo. A leitura que foi feita desses comportamentos infantis é que necessitam de ajuda do adulto, por um lado orientá-lo a vivenciar outros papéis e, por outro lado, ampliar a própria orientação e a trajetória de jogo da criança.

A atividade lúdica é um aspecto primordial no processo de desenvolvimento humano. Falar do lúdico na formação do ser humano é sem dúvida, colocar a brincadeira como elemento básico do desenvolvimento. Através de jogos e brincadeiras, a criança pode aprender novos conceitos, adquirir informações e superar dificuldades de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL.D.P. NOVAK.J.D. and HANESIAN.H. **Educational psychology: a cognitive view.**(2ª ed) Nova York,Holt. Rinehart and Winston. 1978.

CARVALHO, Erenice Natália Soares. (org). **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência mental.** Brasília: SEESP, 1997. (atualidades pedagógicas; 3), página 20.

FERREIRA, Aurélio. B. H. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

FERREIRA, Izabel N. **Caminhos do Aprender**. Rio de Janeiro, ABT, 1998.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

GOMES, Mauro A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Cultura, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. Editora Memnon, 1997.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira. 1979.

LITERATURA INFANTIL: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PERCEPÇÃO DE MUNDO, INTERAGINDO COM CRIANÇAS PEQUENAS

Elisiane da Costa ¹

Juliana Andreia Christ Schizzi ²

Resumo

A Literatura Infantil deveria fazer parte da vida de todas as crianças, desde que ocorresse o estímulo inicial, por parte familiar no primeiro momento, e o educacional, quando estas adentrassem a vida escolar. Com a Literatura Infantil favorece-se a criatividade, o raciocínio, o respeito, a imaginação, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, para que as crianças possam adquirir uma visão de mundo mais ampliada e outros vários benefícios, aprimorando assim a fala e preparando-as para a alfabetização. A literatura infantil é muito importante pois através do lúdico a criança em desenvolvimento cognitivo sensibiliza-se ao cotidiano em que está inserida e começa a desenvolver seus sentimentos e percepções de mundo para que possa se tornar um adulto crítico, sensível, que consiga compreender seu papel na sociedade/grupo familiar em que está inserida e se desenvolvendo. A proposta deste trabalho é refletir e utilizar a obra de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, intitulada: “As famílias do mundinho”, na prática pedagógica com turmas da educação infantil, crianças de 3 e 4 anos, através de breves ações desenvolvidas nas turmas de maternais e pré-escola .

Palavras-chave: Literatura. Cognitivo. Conhecimento. Desenvolvimento. Alfabetização.

1. Introdução

A proposta deste trabalho objetiva analisar o papel da literatura infantil na formação e desenvolvimento da criança e seu cognitivo, os diagnósticos formadores, e a função da escola e educadores em proporcionar momentos de reflexão. Visando o incentivo à leitura (em todas suas propostas e situações) para o crescimento da criança no universo literário, para se chegar ao conhecimento e formação para a pré alfabetização. Exemplificando com pequenas ações pedagógicas desenvolvidas nas turmas de crianças com 3 e 4 anos de idade, para inseri-las ao mundo da imaginação.

A autora, Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, em sua coleção literária “O mundinho” neste estudo específico “As famílias do mundinho”, relata em suas obras o quanto a imaginação e o faz de conta são instrumentos que abrem portas para realizações indiferente das faixas etárias; para que o aluno se torne crítico e

¹ Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário Internacional - UNINTER.

² Aluna de Pós-graduação em mídias na educação - UFSM. cursando Pós-Graduação em formação de professores - UNINI / MX. cursando Direito Educacional - UNINTER.

um bom leitor é necessário começar nos alicerces da educação, introduzi-lo ao mundo literário e suas inúmeras possibilidades, neste caso específico a etapa da educação educação básica denominada educação infantil.

Segundo a BNCC (2017): O Eu, o outro e o nós, por exemplo, demonstram que através de suas diretrizes, sendo estas orientadoras para os profissionais da educação desenvolverem seus trabalhos educacionais e que através das diversas formas literárias e de interpretações, a criança quando introduzida ao mundo imaginário da literatura infantil consegue: Ampliar o vocabulário utilizando as diferentes formas de comunicação, interagindo e expressando-se em variados espaços, tempos e situações. Relatar situações vivenciadas, ampliando seu vocabulário e utilizando novas palavras e frases.

O simples fato de formar novas frases, interpretando o ambiente em que estão inseridas faz parte do desenvolvimento esperado quando estimulado. Já o campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação, da BNCC (2017, p. 47 - 48), enfatiza em alguns aspectos que através da literatura a criança consegue:

- Compreender a interação com o outro no convívio social.
- Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
- Comunicar-se e interagir oralmente, ampliando gradualmente seu vocabulário para formular perguntas, iniciar diálogos e ter atenção para escutar o outro.
- Ampliar o vocabulário e o repertório de histórias, reproduzindo o comportamento do adulto ou de seus colegas ao explorar livros.
- Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo a segurar o portador e de virar as páginas).

Nos faz como educadores compreender o nosso papel e a importância do nosso comprometimento com esses direcionamentos, pois são as ações cotidianas e elaboradas que estimulam o educando a se abrir para novas descobertas e oportunidades no mundo literário.

Breve relato sobre a autora: Ingrid é brasileira, mora em São Paulo, autora e ilustradora das suas obras literárias, dois filhos, formou-se em artes plásticas e cursou pós-graduação em História da arte. É autora de diversos livros infantis, entre eles a coleção “O mundinho”, editada pela DCL. Cria e coordena oficinas de arte a partir de seus livros, aproximando-a dos pequenos leitores. Livros de

cores chamativas, escrita simples e de fácil leitura para que a interação com as crianças seja ainda maior.

Tendo em vista a ação pedagógica realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Crescer Feliz, de um problema corriqueiro incidiu nos seguintes questionamentos: De que forma as crianças irão ampliar os seus conhecimentos através da literatura infantil? Como trabalhar a literatura ludicamente? Existem materiais pedagógicos para este fim?

Ana Cunha (2012, p. 06) relata que a literatura infantil é um dos temas que mais chama a atenção no cenário educacional, pois, através dela as crianças têm a oportunidade de desenvolverem inúmeras habilidades e competências extremamente importantes para sua vida em sociedade. Também enfatiza que outra discussão gira em torno da existência ou não de uma literatura voltada ao público infantil; alguns pesquisadores enfatizam que existem alguns conteúdos fundamentais existentes na literatura infantil que constituem principalmente as experiências consideradas típicas da infância. E vindo ao encontro com as obras da autora do estudo de caso Ingrid, a facilidade na compreensão textual facilita muito na dinâmica escolhida pelo educador, incentivando assim a criança a formar o gosto pela leitura, em suas diversas formas.

Muitas crianças começam a trajetória literária bem cedo, às vezes elas ainda estão no colo do pai, da mãe ouvindo histórias, causos, prosas, versos, diálogos informais, lendas familiares que passam de geração em geração. Precocemente são introduzidas, mesmo não sabendo ler, podem entrar em contato com a leitura por meio da “escuta” da leitura do professor, por exemplo. As práticas de leitura possuem um grande valor para as mesmas, pode ser através de uma música, uma cantiga, pois elas entram em contato com os personagens de histórias através da imaginação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (acrescentei o significado da sigla, é necessário ao menos na primeira vez que é citada) - PCNS (1998, p. 143):

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e modo de ser do seu grupo social ao qual pertence. As

instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes frequentam, uma vez que essas histórias se consistem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

A leitura desperta na criança certa curiosidade, fazendo com que ela desenvolva o prazer pelas histórias. Desta forma a criança compreende que ler, imaginar, ouvir, manipular é algo maravilhoso, ao mesmo tempo ela ainda está tendo um acesso da informação cultural.

Os PCNS (1998, p. 144) ainda ressaltam que:

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa otimizar, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A literatura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informações da escrita.

A literatura infantil é muito importante para o contexto escolar, pois contribui para formar leitores, desenvolver o gosto pelas histórias, o imaginário, a linguagem oral e escrita, entre outros aspectos.

Zilberman (2003, p. 25) ressalta que:

A literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica (...). Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura.

A importância da participação da família e intervenção da mesma, no sentido de estimular a curiosidade, a imaginação, a crítica e o questionamento, impulsionando a criança à investigação, à criatividade e à observação infantil, tornando-a sujeito de suas próprias ações. Ressalta-se que a partir da leitura da palavra podemos ampliar e aprofundar a leitura do mundo. Contudo, acredita-

se que, quando realizada de forma significativa, crítica e argumentativa pelo sujeito, revelam que este está instrumentalizado para o verdadeiro exercício da cidadania.

Smith (1999, p. 18) afirma que:

Ler é, pois, atribuir sentidos. Nesse processo não se desvincula a capacidade do leitor de decifrar sinais da sua capacidade de atribuí-los sentido. Somente a partir da realização desses dois momentos é que se poderá falar em leitura. Vista assim, a literatura se torna uma necessidade vital para o ser humano indispensável à sua Vida, pois lhe revela o seu próprio eu, mesmo tempo em que o instrumentaliza para melhor a mundo em que vive.

Já Mareiro (2022, p. 14) de encontro com a terceira indagação, de acesso a materiais pedagógicos, enfatiza que a relação entre história e infância, que a criança precisava aprender (...) contempla a relação entre literatura e infância por meio do caráter ora moralizante e ora pedagógico de suas obras, em que o texto literário se volta como uma ferramenta para a construção de valores e de aprendizagens condizentes aos propósitos sociais da época e que apesar da atenção que recebiam, as crianças continuavam sem voz, ou seja a percepção de criança determina o caminho que a literatura infantil segue e seus autores com suas obras literárias.

2. DIFERENTES FORMAS DE CONTAR HISTÓRIAS

Contar histórias para as crianças que frequentam a educação infantil é uma atividade bastante comum, mas de grande importância para o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Os PCNS (1998, p. 126) ressaltam que:

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulários familiares etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem. É o caso, por exemplo, da criação de tempos verbais de uma menina de cinco anos que, escondida atrás da porta, diz à professora: "Adivinha se eu "tô" sentada, agachada ou empézada?", ou então no exemplo de uma criança que, ao emitir determinados sons de brincadeira, é perguntada por outra:

“Você está chorando?”, ao que a criança responde: “Não, estou graçando!”.

As histórias infantis fazem com que as crianças também entrem em contato com o mundo das letras, ou seja, quando estão manuseando os livros de histórias elas já estão começando a construir o conhecimento sobre a linguagem escrita.

Durante a contação de histórias é importante estimular e motivar o aluno para que possa interpretar a história pela ludicidade, pois desta forma pode-se compreender com mais facilidade a intensidade da história e nas suas relações sociais, bem como identificar seus conceitos, possibilitando a sua inserção no meio, reconhecendo também as diferentes formas de pensar de cada personagem, sendo assim um processo extremamente complexo, ou seja, através da ludicidade pode

se conseguir um valor significativo nos processos de conhecimento e aprendizagem dos alunos.

Os PCNS (1998, p.23) ainda ressaltam que:

Quando a criança utiliza a linguagem do faz de conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas, pessoas, ao desempenharem vários papéis sociais ou personagens.

Precisa-se ressaltar também que as poesias, crônicas, musicais e debates com os alunos são atividades importantes, porque cada educando pode expressar-se e expor as suas ideias sobre assuntos variados, de uma forma crítica, democrática, dinâmica e criativa.

O livro infantil precisa ser acessível ao entendimento e compreensão infantil, a intencionalidade do educador, neste caso trabalhar relações familiares, com tal ação, e principalmente que desperte o interesse na criança, através de seu layout, cores e estímulos visuais, bem como ênfase e dinâmica do contador de histórias.

Figura 01. Livro: As Famílias do Mundinho



Fonte: BELLINGHAUSEN (2007)

3. METODOLOGIA

Para realização deste trabalho teve como pressuposto entender a grandeza da literatura infantil para o desenvolvimento da oralidade e da leitura das crianças, na Escola de Educação Infantil Crescer Feliz, município de Santa Rosa/RS, nas práticas pedagógicas, nas turmas de maternal e pré - escola. A proposta relacionada foi trabalhar identidade, autonomia e família, com crianças pequenas, seguindo as orientações da BNCC.

O primeiro momento foi apresentar a história - As famílias do mundinho - para as crianças, fazendo ligações com a realidade vivenciada por cada criança, que possuem animais de estimação como família, que tem dois papais, duas mães, que pais são separados, criados por avós, enfim, famílias em inúmeras situações e diferentes abordagens. Deixando a criança ser agente e autor desta atividade através da imaginação, lúdico e contação de histórias.

No segundo momento, as crianças relataram o que compreenderam da história, bem como contaram como são as famílias em que estão inseridas, seus padrões, e realidades, a rodinha de conversa foi o momento de interpretação textual e desenvolvimento da oralidade.

No terceiro momento, as crianças representaram seu entendimento da história através de desenhos, desenvolvendo a expressão artística.

Figura 02. A porquinha faz parte de nossa família (criança, 4 anos, mora no interior, com acesso a diversos animais)



Fonte: Acervo próprio (2023)

Figura 03. Representação da família no meu mundinho (criança de 3 anos)



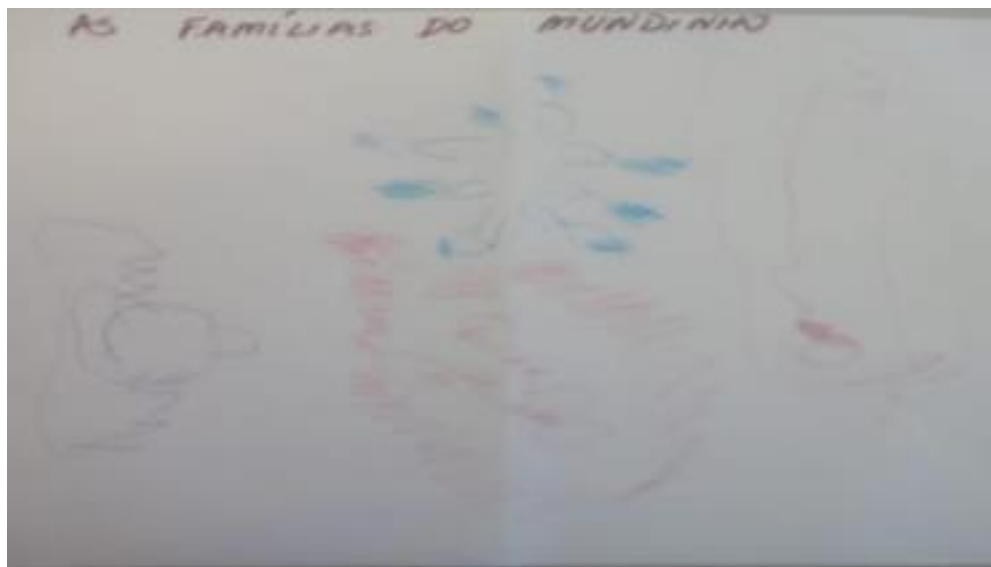
Fonte: Acervo próprio (2023)

Figura 04- A minha família é assim (4 anos)



Fonte: acervo próprio (2023)

Figura 05- os vários mundinhos fazem parte da nossa família (4anos)



Fonte: acervo próprio (2023)

Através das pesquisas e leituras realizadas, também foi possível averiguar que as crianças precisam ser estimuladas a escutar histórias e manusear livros desde pequenas, pois desta forma elas começam a desenvolver o gosto pela leitura e terão facilidade para serem alfabetizadas, assim como trabalhos interdisciplinares com escola e família para estes fins.

Todos estes aspectos referentes à literatura infantil somente foram compreendidos a partir da pesquisa bibliográfica que foi realizada, para desenvolver este artigo e a história e ilustrações de Ingrid Bellinghausen, contribuíram muito para a realização deste trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil possibilita a construção do conhecimento sobre diversos assuntos. As histórias infantis proporcionam para as crianças muitas contribuições, entre elas a linguagem escrita, (quando as crianças manuseiam os livros de histórias) elas começam a ter contato com a escrita, isto é muito importante para a alfabetização e introdução no mundo literário.

Através das histórias infantis os professores podem trabalhar sobre diversos temas, entre eles, saúde, afetividade, realidade social, amizade, respeito.

Na obra “As famílias do mundinho”, de Ingrid Biesemeyer, são estimulados valores como a importância do amor e da solidariedade para viver em família respeitando e compreendendo os diversos tipos de grupo familiar. O livro foi escolhido devido ao fácil entendimento e compreensão textual, para as crianças de 3 e 4 anos, que foi a faixa etária escolhida para realizar a experiência.

O trabalho de leitura realizado, teve o objetivo de demonstrar, para que as crianças tenham compreensão, como é ter empatia e se colocar no lugar do outro e entendam a importância do grupo e também proporcionar a diversão através da atividade realizada. Percebemos através desta atividade a empolgação das crianças na realização dessa proposta pedagógica.

O assunto trabalhado, é de extrema importância que não finda com esta atividade, abrindo inúmeras possibilidades de novas pesquisas e realizações de atividades diversificadas e interdisciplinares, buscando formar relações e novas concepções através de atividades simples, explorando possibilidades e recursos literários disponíveis, desde que o locutor use da ferramenta primordial a criatividade.

Para trabalhos futuros, pode-se trabalhar com ludicidade, através de rodas cantadas, uso de fantoches, envolver a família / rede familiar através de entrevistas e contações de histórias, buscando a compreensão de como eram as famílias

antigamente e como são hoje, para que as crianças possam sentir-se parte e compreender a sociedade das quais fazem parte e o local onde estão

inseridos, desenvolvendo seu cognitivo e com estas ampliando as inúmeras formas de ensinar e aprender, trocas de saberes.

REFERÊNCIAS

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **As Famílias do Mundinho**. São Paulo: Editora DCL. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. Livro 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CUNHA, Ana da. **Literatura Infantil: Imaginação e Educação**.

Florianópolis, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130059/artespedinfpljv_e1ed027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 de Maio, 2023.

MARREIRO, Maria Roseane Alves. **A percepção de uma professora da pré-escola sobre o papel da literatura infantil no desenvolvimento de crianças leitoras**. Fortaleza, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/69988/1/2022_tcc_mramarreiro.pdf>. Acesso em: 29 de Maio, 2023.

Prado, Iara Glória Areias. Farha, Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis.

Laranjeira, Maria Inês. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**.

Brasília, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 03 de Maio, 2023.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre. Editora Artmed,

1999. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo:

global, 1985.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA NOVAS APRENDIZAGENS

Márcia Johne Vogel¹
Vanessa Fim Rosso²
Yasmin Vierheller Benedetti³

Resumo: Este artigo busca refletir sobre os avanços da educação através do uso das Metodologias Ativas, oferecendo novas oportunidades para o aprendizado. Também, aborda sobre os desafios enfrentados pelos professores que precisam direcionar de forma consciente uma interação e engajamento dos alunos, para que estes se envolvam ativamente na construção do seu próprio conhecimento. O trabalho traz ainda um estudo sobre a metodologia ativa da sala de aula invertida, que está impulsionando o aprendizado de muitos alunos. Algumas características que os professores precisam ter para darem conta da curiosidade dos alunos, que chegam para a sala de aula com muitas informações e querem aulas atrativas com aprendizados mais significativos do que no método tradicional. Com a ajuda da tecnologia em sala de aula, o trabalho do professor pode ser reinventado. Ele é o responsável por mediar o compartilhamento de conhecimento e por incentivar o processo de aprendizado atendendo as necessidades de cada aluno. São apresentadas algumas problemáticas enfrentadas pelos professores nos ambientes virtuais de aprendizagem e algumas sugestões de caminhos para melhorias.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Desafios. Aprendizagem.

1 Introdução

O presente trabalho, tem como objetivo apresentar os estudos realizados sobre a inserção das metodologias ativas no ambiente escolar e como estas podem colaborar com a construção do conhecimento de forma significativa para o aluno.

Desta forma, o trabalho apresentado destaca no primeiro momento um breve histórico sobre as Metodologias Ativas, conceitos de alguns autores, uma prática de ensino realizada pela autora, uma análise sobre os desafios enfrentados pelos professores e também as características necessárias que os professores precisam ter para aderirem a essa nova forma de ensinar e aprender.

¹ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faveni (2022). Especialista em Supervisão Escolar pela Faveni (2020). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Unopar (2016). Especialista em TICS pela UFSM (2014). Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pela Unijuí (2008). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: marcia.vogel@yahoo.com.br.

² Graduada em Educação Especial (Licenciatura Plena) pela UFSM (2009). Graduada em Pedagogia pela Uninter (2017). Pós-graduada em Libras pela Unintese (2012). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Uninter (2021). E-mail: vanessafim_ufsm@yahoo.com.br

³ Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Pelotas/ UFPel. Graduada em História-Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora de História no município de Santa Rosa/RS. E-mail: yasminbene@gmail.com.

O trabalho a seguir, está baseado em uma pesquisa bibliográfica reflexiva a partir de citações de autores acerca do objetivo principal. Foi argumentado sobre a importância do engajamento do professor no uso das tecnologias para que a aprendizagem se torne cada vez mais interativa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Desafios na educação

Antes de discorrer sobre os novos métodos de ensino e aprendizagem, é de grande importância refletir porque a escola tradicional é pouco atraente, como diz Moran (2013), nas primeiras páginas do seu livro intitulado: *A educação que desejamos – Novos desafios e como chegar lá*. Para o autor, a forma de ensinar ficou um tanto estagnada, pois não acompanhou o avanço da sociedade e, conseqüentemente, criou-se uma barreira entre o estudante, o acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico. Sendo assim, ele afirma que:

Se tantos jovens desistem do ensino médio e da faculdade, isso comprova que a escola e a universidade precisam de uma forte sacudida, de arejamento, de um choque. Alunos que não gostam, de pesquisar, que não aprendem a se expressar corretamente e que não estão conectados ao mundo virtual, não tem a mínima chance profissional cidadã enquanto esse quadro não mudar. Saber pesquisar, escolher comparar e produzir novas sínteses individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo (MORAN, 2013, p.7).

Percebeu-se nesse contexto, uma problemática nada fácil de ser solucionada: fazer do ambiente escolar um lugar acolhedor e prazeroso, tendo o estudante como um sujeito ativo da sua aprendizagem. É necessário que a educação se adapte à inovação e a tecnologia. Esse é um problema decorrente de toda conjuntura educacional, não somente na educação básica. De acordo com Kenski (2007), a educação possui duplo desafio: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.

Vivemos no século XXI o pleno fenômeno da incorporação de novas tecnologias no cotidiano das pessoas e das instituições que tem causado impactos

significativos na sociedade. Este contexto apresenta desafios, pois a nova realidade social demanda inovação nos currículos e nas metodologias dos espaços educacionais.

A constante evolução tecnológica aumenta cada vez mais a velocidade do diálogo virtual, tornando a sala de aula tradicional cada vez menos atrativa para os alunos.

2.2 O objetivo das Metodologias Ativas

Muitas mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorreram ao longo dos últimos anos. E a educação, como faz parte desse contexto, vem sofrendo com o desinteresse dos alunos pelo estudo e pela forma que os professores vêm conduzindo suas aulas (ROCHA; LEMOS, 2014). Diante disso, há muitas discussões sobre as diferentes formas de aprendizagem e como os avanços tecnológicos possibilitam o uso de diversas metodologias ativas na formação dos estudantes.

Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de realizar diferentes tarefas ou objetivos, e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (MORAN, 2017, p. 24).

Metodologias ativas são estratégias, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem para formar profissionais com maior autonomia e que desperta a tomada de decisões com êxito. Sendo que a educação é contínua, há a necessidade da aproximação do estudante com a realidade, a fim de que este consiga desenvolver e resolver diversas situações que lhe aparecerão no dia-a-dia.

As práticas de ensino e aprendizagem mais comuns nas metodologias ativas estão baseadas em projetos levando a sala de aula invertida. E o objetivo é fazer com que os alunos adquiram conhecimento por meio da solução colaborativa de desafios. Assim, os alunos precisam se esforçar para explorar possíveis soluções dentro de um contexto específico, o que incentiva e capacita o desenvolvimento de

um perfil investigativo e crítico diante das diferentes situações.

2.3 Metodologias ativas: a transformação

Destaco aqui, minha experiência como professora, pois há alguns anos trabalhei com alunos do Ensino Médio e ministrei a disciplina de “Seminário Integrado”. Esta, mostrou-se relevante para o desenvolvimento da pesquisa na escola de Educação Básica, constituindo um espaço privilegiado, de construção coletiva e de produção de conhecimento, mesmo que alguns professores ainda trabalhassem isoladamente. Mas, os alunos se envolveram em pesquisas, atendo-se aos problemas reais existentes em sua comunidade.

Esse componente curricular, permitia com que alunos e professores construíssem um ambiente de aprendizagem significativo e isso ocorreu de forma mais completa por meio da pesquisa em sala de aula. O objetivo do Seminário Integrado era levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de determinado problema e discutir formas para solucionar o mesmo.

A partir do interesse e envolvimento dos alunos percebeu-se o quanto aprenderam questões do cotidiano. Quando não há envolvimento é muito fácil criticar tudo o que demora a acontecer, mas quando somos os protagonistas das mudanças, têm-se outro olhar. Os alunos passaram a encarar alguns problemas de outra forma, eles passaram a questionar e a mudar as próprias atitudes, entenderam um pouco de como funciona uma administração pública por exemplo, e tentaram solucionar os problemas que, no caso aqui, era a questão do lixo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Brasil, 1997), a tarefa da escola é fornecer condições e subsídios aos alunos para que eles aprendam e possam contribuir com a sociedade, exercendo papéis como cidadãos, sendo capazes de resolverem situações novas com sabedoria. O papel da escola é preparar cidadãos tanto para desenvolver suas qualidades como para a vida em sociedade, devendo exercitar sua função crítica ao estudar os principais problemas que interferem em sua localidade, devendo apontar soluções.

2.4 Inovação e motivação

As metodologias ativas apontam para a possibilidade de transformar aulas em aprendizagens mais significativas. É preciso reinventar a educação, criar contextos autênticos de aprendizagens mediados pelas tecnologias. A metodologia ativa se caracteriza nas atividades do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa combinação com as tecnologias digitais é estratégica para a inovação pedagógica. É possível priorizar a utilização de aplicativos e recursos gratuitos, on-line, colaborativos e sociais. Há também, muitos materiais abertos disponíveis para todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino. A escolha das ferramentas e metodologias que possuem o mesmo direcionamento traz sucesso na educação quando metas e objetivos estão alinhados.

No contexto da inovação, o uso dessas metodologias propõe desenvolver tanto o cognitivo quanto sócio emocional, aliados a autonomia, trabalho em equipe e resolução de problemas. Ao se tratar de autonomia, Berbel (2011) afirma que:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercer a liberdade e autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL, 2011, p. 29).

Diante desse contexto, em um mundo altamente conectado, os recursos tecnológicos transformam a maneira de aprender, oferecendo a autonomia e o protagonismo necessários para uma educação integral.

Mello (2002), enfatiza que o uso de aplicativos motiva alunos e professores, integrando as conexões entre teoria e prática, ampliando atividades e estudos realizadas em sala de aula. A motivação do aluno é o que irá direcionar a construção do conhecimento. A integração do aprendizado é criada através da conscientização de todos os envolvidos nesse processo: da disciplina, do estilo de aprendizagem de cada aluno, da capacidade tecnológica da escola e do desenvolvimento pessoal de cada professor. Ver um estudante protagonizar o seu aprendizado significa oferecer-lhe autonomia, estimulando-o a buscar informações e a construir conhecimento caminhando com as próprias pernas. Isso não corresponde a deixá-lo à própria sorte, mas sim mediar o processo de aprendizagem, acompanhando os projetos até a sua finalização para que o estudante descubra a melhor forma de

aprendê-los. Além disso, o próprio docente aprende muito nesse cenário. Essa metodologia proporciona uma relação de troca de saberes.

Na Sala de Aula Invertida, tem-se uma mudança na forma tradicional de ensinar. O conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades realizadas em sala de aula. Com isso, o estudante deixa para trás aquela postura passiva de ouvinte e assume o papel de protagonista do seu aprendizado. Sendo assim, é possível considerar inclusive as preferências da nova geração e propor que o primeiro contato com o conteúdo, estudado previamente à distância, seja feito por meio do uso de materiais digitais, como: vídeoaulas, games, podcasts, pesquisas, textos, fóruns, etc. A sala de aula invertida é capaz de mesclar o ensino presencial e o ensino a distância, fazendo emergir novos meios de interação, aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Debates, trabalhos em grupo e atividades práticas engajam mais os alunos do que aulas expositivas, que muitas vezes perdem a atenção dos estudantes após alguns minutos. O envolvimento ativo de todos facilita e melhora o processo de aprendizado.

A sala de aula invertida é uma metodologia que busca fazer o aluno como responsável pelo primeiro conteúdo com um novo tema. Dessa forma, na maioria das salas de aula invertidas, os alunos compreendem o conteúdo fora da classe e participam de atividades de aprendizagem engajadas dentro da classe.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo, apresentar estudos sobre as Metodologias Ativas da Aprendizagem que ponderam sobre a busca do professor por diversas metodologias de ensino, para a construção de uma aprendizagem significativa na formação do aluno. Este poderá vir a se tornar o agente transformador, ou seja, um sujeito ativo e participativo, preparado para atuar e intervir, se posicionando diante do mundo através de uma aprendizagem vivenciada na escola.

O aprendizado é uma longa trajetória na vida de todas as pessoas e o conhecimento é adquirido de acordo com a capacidade de aquisição de cada indivíduo, sendo possível à escola aplicar métodos diferenciados para abranger o coletivo. Eis o grande desafio do professor: aprendizagem colaborativa, ruptura com a mentalidade tradicional, permitindo ao aluno ser ele o agente transformador da sociedade. Alguém capaz de trabalhar para promover grandes transformações no

ambiente em que está inserido e dispor de competências essenciais para o seu constante aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a metodologia ativa é uma porta de entrada para uma nova forma de interação entre a escola e os alunos. O aprendizado acontece em um universo interdisciplinar em que os alunos contribuem com ideias e sugestões na resolução de problemas.

O principal benefício desse método, é um maior engajamento dos alunos dentro e fora da sala de aula, e a melhoria da percepção de potenciais em ter a capacidade de tomar decisões. Foi possível compreender a importância de pensar numa educação em movimento, motivando o aluno na participação das atividades propostas. O mundo necessita de homens e mulheres capazes de resolverem situações novas e com sabedoria e capacidade inovadora trazer possíveis soluções.

Em virtude do que foi mencionado, conclui-se que esta pesquisa conseguiu alcançar os objetivos desejados, pois constatou-se a importância das salas de aula invertidas, pois estas são formas de aprendizagem combinada, na qual o aluno é o elemento inicial do seu processo de aprendizagem. Neste contexto, se a escola, professores e gestores se preocuparem em ofertar uma aprendizagem significativa e inovadora através de plataformas que possibilitam o ensino e a aprendizagem, de forma adaptativa e prazerosa, teremos alunos que compreendam o conteúdo fora da classe e participam de atividades de aprendizagem engajadas dentro da classe, possibilitando assim, que estes sejam os protagonistas de uma verdadeira aprendizagem, construindo muito conhecimento, indispensável neste novo cenário educacional.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2007.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Educação 5.0**: Educação para o Futuro. Editora Processo, 2002.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2013.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In: YAEGASHI, Solange *et al.* (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Aprendizagem Ativa via Tecnologias**. Curitiba: Inter Saberes, 2019.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. *Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e Relato de Pesquisa em Andamento*. In: *Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação*, 9, 2014, Quirinópolis. **Anais...** 2014, Quirinópolis, Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: <www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jucenara Engroff¹

Resumo: O presente artigo aborda o tema metodologias para o ensino de Geografia, delimitando-se às séries finais do Ensino Fundamental. O objetivo principal é analisar diferentes metodologias usadas, com a intenção de tornar a aprendizagem de Geografia mais significativa e relevante para os alunos. Para tanto utilizou-se como técnica de pesquisa a revisão bibliográfica, que forneceu subsídios teóricos sobre o assunto, e também, a observação do fazer docente em sala de aula, que trouxe informações importantes quanto ao uso de diferentes metodologias de ensino, as quais foram analisadas de maneira qualitativa, e expressas nesta escrita explicativa. Identificou-se que a inserção de novas tecnologias contribuem para a melhora da aprendizagem. No entanto, o ensino tradicional ainda prevalece nas aulas de Geografia. Com base nos levantamentos realizados, conclui-se que, o livro didático se mostra como um guia de conteúdos, que é permeado por outras metodologias, sendo que, os recursos tecnológicos se mostraram significativamente atrativos aos alunos, promovendo maior envolvimento, interesse e comprometimento, destes no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Geografia. Metodologias.

1 INTRODUÇÃO

O uso de novas metodologias no ensino da Geografia tem sido um assunto muito discutido nos dias atuais. A preocupação dos educadores sobre as práticas aplicadas em sala de aula, capazes de aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, de forma a tornar a sua aprendizagem relevante e significativa, tem resultado em experiências em que os métodos aplicados vão além do livro didático. É a partir deste contexto que se desenvolveu o presente artigo que tem como tema metodologias para o ensino de Geografia, delimitando-se às séries finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Paul Harris, de Santa Rosa/RS. A problemática que norteou este estudo questiona: Quais os métodos que têm sido usados na disciplina de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental?

O objetivo foi analisar diferentes metodologias usadas com a intenção de tornar a aprendizagem de Geografia significativa e relevante para os alunos. A relevância desta pesquisa está no desafio, que muitos profissionais da educação

¹Licenciatura em Geografia, Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização, na área de Educação, em Metodologia do Ensino de Geografia, Professora de Geografia em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (20h).

enfrentam, na tentativa de alcançar o interesse dos educandos em relação aos conteúdos ministrados. Deste modo, espera-se com este estudo contribuir com possíveis ações de intervenção, bem como medidas e ferramentas a serem adotadas com a intenção de propiciar uma educação de qualidade, permeada por uma aprendizagem significativa.

Para tanto utilizou-se como técnica de pesquisa uma revisão bibliográfica, que forneceu os subsídios teóricos sobre o assunto, e também, observação do fazer docente em sala de aula. A pesquisa bibliográfica trouxe informações importantes quanto ao uso de diferentes metodologias de ensino, com abordagem qualitativa, sendo os dados obtidos expressos de modo explicativo, encontram-se organizados no presente artigo.

2 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A busca por um ensino de qualidade, onde o aluno seja o protagonista da sua aprendizagem tem sido um desafio no fazer docente. Neste sentido, os professores de modo geral, têm recorrido as mais variadas metodologias, procurando promover uma aprendizagem significativa para os alunos. Quando se trata do ensino de Geografia, essa questão não é diferente.

Mas, entende-se também, que os professores desejosos de realizar um trabalho de qualidade necessitam de apoio teórico e metodológico. Nesse sentido, considera-se a ideia de Perrenoud (1999, p. 61) quando este fala que os professores não criam sozinhos novas metodologias e materiais que os assessoram no trabalho em sala de aula, então, seria importante que “[...] editores colocassem à disposição ideias de situações, pistas metodológicas e materiais adequados” que auxiliem na organização do trabalho do professor. Com isso, evidencia-se claramente que o professor precisa de recursos e apoio que lhe permitam realizar o ensino de forma adequada.

Corroborando com esta ideia, Oliveira Neto; Pereira e Pinheiro (2020, p. 6) afirmam que

[...] o processo de aprendizagem exige uma prática docente que utilize métodos estratégicos e uma ação social, que possibilite conciliar a rotina escolar e os conteúdos das matérias, devendo a escola realizar uma forma mediadora capaz de equilibrar o aprendizado e a socialização.

Em se tratando da Geografia enquanto disciplina escolar, Silva e Grybovski (2019) comentam que esta ocorreu tardiamente no Brasil, sendo que sua abordagem foi sendo transformada conforme a sociedade evoluía.

E Silva et al. (2021) informa que as metodologias utilizadas passaram por muitas transformações. O modelo de ensino de Geografia utilizado no Brasil, até meados de 1990, tinha suas raízes no Golpe Militar nas décadas de 1960 e 1970, sendo reconhecida como “Geografia Crítica”. Neste sentido, Durães (2019, p. 23) comenta:

No final da década de 1970, as discussões referentes ao ensino aprendizagem em Geografia tornaram-se mais frequentes e avançaram nos anos 1980/90, devido ao processo de democratização e abertura política, o que fortaleceu a corrente da Geografia Crítica.

De acordo com Kimura (2010 *apud* SILVA et al., 2021, p. 5) somente a partir dos anos 1990 é que ocorreu “[...] uma verdadeira renovação das práticas de ensino, e conseqüentemente de uma série de novas realidades e desafios nos ambientes escolares.”

Atualmente, a metodologia de ensino de Geografia visa promover a compreensão e a análise do espaço geográfico por meio de abordagens práticas e teóricas, buscando alcançar uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Neste sentido, é importante considerar que o ensino de Geografia, é “[...] uma oportunidade para o desenvolvimento crítico-social dos alunos, de tal modo que se tem como propósito compreender a sociedade em que se vive, nas mais diferentes escalas.” (SILVA et al., 2021, p. 6). Afinal, Silva e Grybovski (2019, p. 443) referem que “O conhecimento geográfico desperta nova leitura dos acontecimentos de modo crítico na construção científica, estudando o espaço social e também o espaço físico em termos dos processos ecológicos e organização funcional.” (SILVA; GRYBOVSKI, 2019, p. 443).

2.1 EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM GEOGRAFIA

A aprendizagem significativa é um conceito proposto pelo psicólogo cognitivo David Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) que defende que os novos conhecimentos são mais facilmente assimilados quando estão ancorados em estruturas cognitivas pré-existentes e relacionados de maneira relevante com a experiência e o conhecimento do aluno. Conforme Pelizzari et al. (2002), na década de 1960, David Paul Ausubel, um psicólogo norte-americano, que se destacou nas áreas de psicologia do desenvolvimento, psicologia educacional, psicopatologia e desenvolvimento do ego, formulou a teoria da aprendizagem significativa. Essa teoria se afastava da aprendizagem mecânica, e fornecia orientações e instruções voltadas ao processo de ensinar a partir de uma nova perspectiva de aprendizagem.

Moreira e Masini (2006) explicam que na aprendizagem significativa, o processo de construção do conhecimento ocorre de forma individualizada, própria de cada ser e correlacionada com a aprendizagem prévia, que o sujeito carrega em seu repertório cognitivo, por meio da associação de significados.

A aprendizagem significativa refere-se a um modo de aprender e armazenar novas ideias a partir da elaboração de uma estrutura lógica e cognitiva, onde as informações interagem com os conceitos que o indivíduo já possui. Conforme Moreira e Masini (2006) a aprendizagem significativa contrapõe-se à aprendizagem mecânica, que é aquela em que os novos aprendizados não se associam com os saberes que o indivíduo já possui.

Para se alcançar a aprendizagem significativa é fundamental o uso de diferentes metodologias de ensino, afinal, as formas de aprendizagem também são diferentes. Ao tratar sobre modos diversos de ensinar Geografia, de forma a contribuir para a formação de cidadãos conscientes, Sbardelotto; Peluso e Sá (2021, p. 185) recorrem ao conceito de “concreto pensado”, formulado por Kosik (2002). Segundo este conceito, o ensino deve ser permeado por estratégias que permitam aos estudantes avançarem, pelo processo de ensino, chegando a uma síntese das múltiplas determinações do real, que são atingidas pela a mediação da abstração. Assim, chegar ao concreto pensado, requer percorrer um caminho de

organização da realidade em pensamento, superando sua aparente exposição (KOSIK, 2002).

Dentre os recursos utilizados pelos professores de Geografia, destaca-se o uso do livro didático, o qual está presente no dia a dia das escolas. Porém, seu uso em demasia e de forma exclusiva, pode resultar no desestímulo e desinteresse dos estudantes nos conteúdos trabalhados. Principalmente, se forem comparados com

outras ferramentas que exploram o uso de tecnologias da informação. Neste sentido, os PCN de Geografia destacam que:

As tecnologias de comunicação permitem que os alunos tenham acesso a informações por meio de textos e imagens (fundamentais para conhecer o espaço geográfico, as diferentes paisagens e as transformações no decorrer do tempo) e também problematizar algumas relações com diferentes sistemas de representação espacial, forma de organização social, noções de distância e pontos de referência, processos de transformações, papel das ações humanas nas transformações do espaço, etc. (BRASIL,1998, p. 141- 142).

Por meio de recursos tecnológicos, é possível trabalhar atividades que envolvam os alunos e os incentivem para a realização de pesquisas de textos, de imagens e assuntos relacionados à Geografia. Além do uso de jogos, que promovem uma aprendizagem lúdica. Sobre o uso de jogos como recurso de ensino, Santos e Belmino (2018, p. 9) comentam que este

[...] promove a aprendizagem de forma espontânea, divertida e segura. Por isso, os jogos são atividades particularmente valiosas para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança, e acrescenta ainda a importância do símbolo que age com toda sua força integradora.

Porém, mesmo as tecnologias apresentando uma infinidade de possibilidades de trabalho, ainda assim, se tem outras opções quando se trata do ensino de Geografia, como o uso de recursos visuais, como mapas, imagens e gráficos, capazes de facilitar a visualização e a interpretação dos conceitos geográficos. Ou ainda, atividades de campo, passeios e excursões, que permitem aos alunos vivenciar e observar o ambiente geográfico de forma direta. Assim como, a contextualização dos conteúdos com situações do cotidiano, as

questões relacionadas com os problemas globais, também auxiliam na compreensão da relevância da Geografia em diferentes contextos.

Para enfatizar a relação presente entre a Geografia e a Educação Ambiental, por exemplo, Tozi e Guedes (2017, p. 207) expressam que:

[...] geografia e meio ambiente estão intrinsecamente relacionados. E o ensino de geografia será um dos caminhos para levar a discussão ambiental para os diversos níveis de ensino. O ensino de geografia lida com ferramentas didáticas, para que o educando/aluno, possa compreender sua realidade, fazendo relação com a teoria e a prática, sob uma perspectiva interdisciplinar.

Outro recurso para o ensino de Geografia é a música. Como explicam Sbardelotto; Peluso e Sá (2021, p. 185), “[...] a música e o esquete, como metodologias de ensino, permitem evidenciar a visão sincrética da realidade, assim como, expressar a sua síntese.” Ainda segundo estes autores, a Geografia, dentre outras funções, procura explicitar as relações sociais, de forma que, música e esquete, podem auxiliar nessa compreensão, contribuindo “para desnudar as relações encobertas pelo véu da aparência.” (SBARDELOTTO; PELUSO; SÁ, 2021, p. 185).

Reforçando essa visão, Xavier (2019) comenta que a música introduz seus próprios valores culturais, e para evidenciar, menciona que cantores considerados tradicionais, pela sua relevância e atemporalidade nas suas representações, para o Nordeste, citando o trecho:

Quando olhei a terra ardendo/ Qual fogueira de São João/ Eu perguntei a Deus do céu, ai/ Por que tamanha judiação/ Eu perguntei a Deus do céu, ai/ Por que tamanha judiação/ Que braseiro, que fornaia/ Nem um pé de prantação/ Por falta d'água perdi meu gado/ Morreu de sede meu alazão.
(LUIZ GONZAGA, 1995 *apud* XAVIER, 2019, p. 8)

A música se mostra como uma ferramenta capaz de contextualizar, de forma lúdica, as informações que o ensino da Geografia traz, tornando-o mais atrativo para os alunos.

Já em se tratando do esquete, o fundamento para a sua utilização como metodologia de ensino, está na teoria de Bertold Brecht, que foi um expressivo dramaturgo alemão. Essa teoria,

[...] oferece ao público um conjunto de instrumentos/ferramentas que possibilita a interpretação racional da verdade apresentada, permeando as esferas do Teatro épico, dialético e socialista, trazendo consigo o contexto histórico do tema.” (SBARDELOTTO; PELUSO; SÁ, 2021, p. 191).

E eles complementam, explicando que:

O esquete como uma atividade diferenciada, associada ao ensino de Geografia, [...] cria e desenvolve um ambiente de interpretações críticas, que com o pano de fundo da realidade vivenciada, apresenta novas formas e concepções de visualização e ação na vivência cotidiana escolar. (SBARDELOTTO; PELUSO; SÁ, 2021, p. 191).

Com isso, se evidencia que são inúmeras as possibilidades de recursos para tornar a metodologia de ensino de Geografia capaz de conduzir os alunos para uma aprendizagem significativa.

2.2 GEOGRAFIA NA PRÁTICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA ROSA

A observação de como são conduzidas as aulas de Geografia nos anos finais da EMEF Paul Harris, revelou o uso de várias metodologias diferentes, conforme segue o relato. Nas aulas, o uso do livro didático é no sentido de um guia de conteúdo, utilizado em aulas expositivas, debates e trabalhos em grupo, que contribuem para a construção do conhecimento de forma colaborativa e crítica, incentivando o pensamento reflexivo dos alunos.

Além disso, é frequente o uso de tecnologias, como softwares de mapeamento e aplicativos interativos, também é essencial para estimular o interesse e a participação dos estudantes. Neste sentido, destacam-se alguns programas, como o Coggle que é uma ferramenta para criar Mapas Mentais; o Kahoot é um jogo sobre os estados e capitais do Brasil; já com o Wordwall o aluno é conduzido para criar o seu próprio jogo; também são usados Formulários Google App, como meio de avaliação, onde o aluno responde ao formulário elaborado pelo professor, que também lhes ensina a criar o seu próprio formulário para trabalhar com pesquisas em feiras do conhecimento em Geografia; e ainda, o Google Sala de Aula, por meio do qual, cada turma tem sua sala de aula virtual, que é utilizada para atividades complementares.

A Música é outro recurso usado em sala de aula, não só para tornar as aulas mais animadas. Pois, como explica Passini (2010, p. 107), o professor “[...] pode propor que eles façam um levantamento das músicas que tratem do tema estudo. [...] “Três raças”, de Clara Nunes, pode ser introduzida no estudo da população.” No caso das observações realizadas, identificou-se que são explorados a dimensão espacial, questões sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais, e até mesmo a diversidade da natureza; por meio da música.

São exploradas ainda, atividades com vídeos, que após serem exibidos são trabalhados por meio de debates, questionamentos e discussões. E, outro recurso que é usado são os gráficos, o qual foi trabalhado nos 8º anos, por exemplo, com relação a pirâmide etária do município de Santa Rosa/RS. Para a construção desse gráfico, inicialmente foi feita a pesquisa no site do IBGE, e com base neste dados, os alunos foram orientados para a elaboração do gráfico. Depois dessa primeira experiência, esses alunos realizaram uma pesquisa quanto à faixa etária dos alunos da escola, que forneceu os dados para a construção de um gráfico pirâmide da faixa etária dos alunos da escola EMEF Paul Harris, com base no qual, foram feitos cartazes, que ficaram expostos no mural da escola.

Essa prática aproximou o conteúdo teórico ao mundo real e cotidiano dos alunos, demonstrando claramente que as informações que estão aprendendo em Geografia, se referem à sua realidade, e têm uma aplicação prática.

Buscando formas concretas de trabalhar a Geografia, são usadas maquetes e mapas. As maquetes foram construídas, pelos alunos, com massa de modelar. Neste caso, os alunos fizeram a estrutura interna da terra, utilizando as cores vermelho para o núcleo, laranja e amarelo para o manto inferior e superior, marrom para a crosta terrestre e verde para os continentes. Já os mapas, são interpretados e analisados de forma crítica, de forma proporcionar uma reflexão sobre as diferentes realidades sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização do presente artigo foi possível responder a questão problema que norteou estudo e questionava quais os métodos que têm sido usados na disciplina de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica e a observação indicaram que, apesar do livro didático ainda ser realidade nas salas de aula, muitas outras metodologias estão sendo adotadas pelos professores de Geografia, de forma a tornar a aprendizagem significativa. Sendo que, a aprendizagem é considerada como sendo significativa quando novos conhecimentos, conceitos, ideias e modelos, passam a significar algo para o aprendiz, ou seja, quando ele é capaz de explicar com suas próprias palavras e quando consegue resolver problemas novos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Inter-americana, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DURÃES, F.A. dos A. **Do ensino de Geografia que se quer ao que realmente se faz**: a recontextualização espacial como proposta de educação dialógica. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

OLIVEIRA NETO, B. M.; PEREIRA, A. G.; PINHEIRO, A. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PASSINI, E.Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PELLIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, O.K.C.; BELMINO, J.F.B. **Recursos didáticos**: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. 2018.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler; PELUSO, Daiane; SÁ, Tauã Medino Gomes da Silva e. A música e o esquete como metodologia do ensino de geografia. **Revista Panorâmica**. V. 32. Jan./Abr. 2021.

SILVA, A.; GRYBOVSKI, D. O ensino de geografia e a educação ambiental na educação básica: uma reflexão sobre a prática. **14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Políticas, Linguagens e Trajetórias**. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019.

SILVA, I. C. M. da et al. Metodologias ativas no ensino de geografia: a utilização de charges no processo de ensino e aprendizagem. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e324409, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.4409. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4409>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TOZI, S. C.; GUEDES, M. P. Geografia, ensino de geografia e educação ambiental: pensando relações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 196-212, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4778/2422>. Acesso em: 15 ago. 2023.

XAVIER, Leon Denis Ferreira. **(Re)conhecendo o sertão através do som**: a utilização da música como metodologia de ensino de Geografia. 2019.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Marisa Andrioli Reisner¹

Resumo: O presente artigo tem como foco central a música e como metodologia a abordagem qualitativa. O método de pesquisa, a pesquisa participante, como instrumento de coleta de dados a entrevista estruturada com a professora titular e observação participante na turma de crianças com idade pré-escolar. O objetivo geral da pesquisa foi investigar de que maneira o professor de Educação Infantil trabalha a música em suas práticas pedagógicas. Especificamente objetivou-se: (a) Investigar como o professor de Educação Infantil desenvolve a Música em suas aulas; (b) Analisar como as crianças se relacionam com a música na Educação Infantil; (c) Compreender o processo pedagógico-musical neste ambiente coletivo de educação. A revisão de literatura traz estudos acerca do processo pedagógico-musical neste ambiente coletivo de educação e também discute a importância de trabalhar a música como área de conhecimento. Através dos resultados da pesquisa acredita-se que para a música ser compreendida e trabalhada como área de conhecimento é necessário que os professores tenham formação inicial ou continuada em música.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Formação dos Professores.

INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa tem seu foco centrado em percepções que tenho vivenciado e observado sobre a música no contexto de escolas de Educação Infantil. Diante do exposto, destaco também a Lei 11.769/2008 que torna obrigatório a música na educação básica. Através de estudos e pesquisas, de Werle (2010) nota-se a falta de formação específica dos professores para atuar com a música na educação infantil.

Esta análise surgiu da união entre teoria e prática que ao longo da minha caminhada de Professora o que tem me proporcionado a defesa da música como área do conhecimento da educação básica. Também tive experiências muito significativas sobre música durante a minha formação no magistério. Desde que ingressei em minha profissão como professora de Educação Infantil, há quinze anos, tenho trabalhado diretamente com a música, embora não seja uma especialista na área. Quando utilizo a música percebo que as crianças se desenvolvem integralmente, sendo muito participativas e criativas.

Buscando compreender a importância da música no espaço escolar, no que se refere ao desenvolvimento integral da criança de Educação Infantil, em uma turma

¹ Pedagoga, formada pela UFSM. Especialista em Tecnologia da Informação Aplicadas a Educação (UFSM). Professora Municipal de Educação Infantil. Email: andriolipedagoga@gmail.com.

composta de crianças de Pré-escola com 4 e 5 anos, tem-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Como o professor de Educação Infantil trabalha com a música em suas práticas pedagógicas?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar de que maneira o professor de Educação Infantil trabalha a música em suas práticas pedagógicas, tendo por base o desenvolvimento dessa linguagem com crianças em idade Pré-escolar. Especificamente, objetivou-se (a) Investigar como o professor de Educação Infantil desenvolve a Música em suas aulas; (b) Analisar como as crianças se relacionam com a música na Educação Infantil; (c) Compreender o processo pedagógico-musical neste ambiente coletivo de educação.

O contexto da pesquisa foi a Educação Infantil, especificamente em uma turma da Pré-escola com crianças de 4 e 5 anos de idade. O estudo teve como abordagem metodológica a qualitativa, através da pesquisa participante, pois é preciso levar em conta que em toda pesquisa científica há uma interpretação da teoria. As pesquisas possibilitam um espaço para se criar relações e a partir disso o pesquisador irá levantar informações acerca do tema e posteriormente relatar as observações e refletir sobre a inter-relação entre teoria e prática. Desta forma, os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram a observação participante na prática e uma entrevista estruturada com a professora titular da turma investigada.

A revisão de literatura teve como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil (2010), Brito (2003 e 2012), Werle (2010 e 2012) e LINO (2010), sendo estes subsídios teóricos que propiciaram a discussão acerca da temática escolhida.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A música é uma linguagem que organiza intencionalmente o som e o silêncio, desse modo, compreende-se que ela se faz necessária para o desenvolvimento da criança durante a infância. A presente pesquisa entende a música como sendo Arte e Ciência e que desempenha um papel fundamental na formação integral da criança.

A linguagem musical é muito rica e capaz de contribuir com o processo de integração social, com o despertar da sensibilidade, além dos conteúdos próprios da música que também precisam ser contemplados. Bem como uma maneira de garantir

a estimulação, a apropriação de habilidades e conhecimentos nas crianças. De acordo com Brito (2012),

[...] na etapa da educação infantil, especialmente entre três e cinco anos, elas [as crianças] tendem a reconhecer o fato musical como atividade que integra som e gesto; o corpo; a voz; os materiais. Interessam-se pelo objeto sonoro, pelo material/produto sonoro com o qual estabelecem relações, pela interdependência entre fazer e escutar, entre gesto e produto (BRITO, 2012, p.69).

Entretanto, para Brito (2012) o conhecimento musical da criança nesta fase é um conhecimento de ordem intuitiva e por isso é preciso respeitar a singularidade das crianças. Porém, um ambiente permeado de estímulos, com equilíbrio entre os aspectos emocionais, afetivos e cognitivos, o maior ou menor contato com modelos musicais, o tipo de orientação, dentre muitos outros aspectos, influenciam, evidentemente, os modos de escutar, de produzir e de significar a atividade musical.

Conforme o exposto acima, podemos perceber que a música abre um leque de possibilidades e assume diferentes papéis. Na forma lúdica a música permite com que a criança possa explorar seu processo de musicalização dos quais envolve a percepção, experimentação, criação e reflexão – elementos musicais que fazem parte da linguagem musical. Este processo de musicalização acontece por meio do contato com diversos tipos de sons que podem ser organizados através de um planejamento pedagógico que envolva todos os elementos² que fazem parte da linguagem musical. Assim as crianças vão produzindo sua cultura, da mesma forma em que são produzidas por ela, criando canções, brincando, dançando e interagindo uns com os outros. As crianças em grupo, exploram os sons, suas percepções e aos poucos vão organizando e construindo sua linguagem musical.

Essa apropriação da música ocorre pelo fato de que o ser humano já nasce com laços muito estreitos com a música porque seus primeiros contatos com o universo sonoro acontecem já na fase intrauterina. Para Brito (2003, p. 35) “o envolvimento das crianças com o universo sonoro começa [...] na fase intrauterina, os bebês convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração [...]”. Assim a criança vai conhecendo o mundo através da música, mesmo antes de falar, ela vai experimentando os sons como, por exemplo, o balbuciar e na medida em que vai crescendo, o ambiente sonoro desempenha papel fundamental tanto na linguagem verbal como corporal das crianças. De acordo com Lino (2010):

A expressão infantil supunha tempos e espaços multidirecionais porque criados pelas crianças para relacionar sonoridades entre si. Nesse ato relacional, as crianças tomam contato consigo mesmas, com os pares e com os adultos, experimentando a interdependência existente entre a música, a escuta, o corpo e as paisagens sonoras de seu entorno; aprendendo e ensinando com prazer e significação o diálogo entre todas as músicas.

Entretanto, para Dulcimarta (2010, p.82), “as crianças não podem ser encaixadas em grandes generalizações binárias (com talento/sem talento, afinado/desafiando, com ritmo/sem ritmo, intérprete/compositor etc.)”. Isso porque elas são plurais e possuem uma gama de percepções.

A partir desta perspectiva, vale ressaltar a importância do trabalho com a música junto às crianças pequenas e da necessidade de respeitar as experiências prévias que elas possuem. É importante também considerar sua maturidade, a sua cultura, seus interesses e motivações, tanto interna como externamente.

Por outro lado, a música também precisa ser compreendida e planejada como área de conhecimento e com seus conteúdos específicos, como altura, duração, timbre, densidade, harmonia, ritmo, melodia, afinação, andamento, intensidade, dinâmica. Brito (2012, p.71) destaca que, “trazer a música para os territórios da educação, em seus muitos âmbitos, é essencial. Entendê-la como jogo qualitativo de transformação da escuta e de produção de qualidades (com sons e silêncios) é ainda mais”.

Enfim, a música é uma linguagem que pode possibilitar e auxiliar no processo de construção de aprendizagens, que possui não só os conteúdos próprios a que tem finalidade enquanto área do conhecimento, mas também contribui com o desenvolvimento da comunicação, da expressão, da socialização, da percepção e sensibilidade da criança.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) “a música é uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica a sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente.” (BRASIL, 1998, p. 45). Diante disso, acredita-se na importância do professor trabalhar com música na primeira infância para contribuir com o desenvolvimento da criança de forma significativa.

A pesquisa tenciona a importância do professor desenvolver um trabalho com a música na Educação Infantil, pois com ela a criança, além de tudo que foi

explicitado, ela ainda tem facilidade de expressar seu mundo interior e assim vai aprendendo a se relacionar com o mundo exterior, significando e (re)significando-o, a cada dia.

Entretanto, para levar a música para o contexto escolar de maneira concreta, o professor precisa ter vivenciado experiências que foram significativas em sua formação e também conhecimentos pessoais sobre a música. Além disso, ele precisa estar disposto a querer “ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e apoios teóricos que fundamentem o trabalho” (BRITO, 2003, p. 35). Desse modo, se faz necessário que o professor possa ser um profissional observador, não só dos seus alunos, mas também de seu próprio trabalho pedagógico e para isso exige conhecimento e dedicação.

Vale ressaltar que, a falta de formação pedagógico-musical dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, tem contribuído significativamente para o não desenvolvimento da música como área de conhecimento e isso faz com que ela deixe de se concretizar na docência desses professores.

A pesquisa aponta para a necessidade de formação pedagógico-musical dos futuros professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, assim como os que já fazem parte dos contextos educacionais, tanto na Educação Infantil como em outras etapas da educação básica precisam de formação continuada. Isso possibilitaria a eles “pensar e agir musicalmente em seus contextos de docência (WERLE, 2010, p.48)”. Para tanto, a necessidade que aflora é a formação continuada para os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais na área da Música, de maneira que se familiarizem com ela para que possam assim ter conhecimentos sobre a música e posteriormente contribuir com esses conhecimentos em seus contextos de docência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A música sem dúvida tem um potencial a ser explorado na infância pela importância que ela tem no desenvolvimento infantil. Ela abre várias possibilidades para o trabalho com a criança, um meio de comunicação, de expressão capaz de despertar diversas habilidades infantis quando esta é trabalhada em sua singularidade.

Estas percepções foram possíveis, através de leituras e da pesquisa na qual foram realizadas observações, registros e análises do ambiente escolar. Também com os alunos da turma que tinham idade média de 4 a 5 anos. Além disso, das minhas experiências na atuação enquanto professora. Desta forma, foi possível analisar e identificar como a música vem sendo trabalhada na Educação Infantil e como as crianças reagem frente a ela. Desse modo, passarei a apresentar os resultados da pesquisa. Os dados serão analisados com base na entrevista, observação e diário de campo.

A professora, ao ser questionada, no momento da entrevista sobre quais percepções que ela tinha das crianças quando trabalha com a música, e como elas se relacionam com a música; descreve da seguinte maneira: “Percebo que as crianças gostam muito de cantar, que isso lhes faz bem, elas se divertem, se distraem, se alegram e aprendem muito”. Com as observações constata-se que a professora tem essa percepção do quanto as crianças apreciam a música e de sua importância, entretanto, tem dificuldade de trabalhar com esta área de conhecimento.

Com esta pesquisa percebe-se que a música não vem sendo trabalhada como área de conhecimento e isso se deve pela falta de formação não só da professora entrevistada, mas no geral os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais não têm formação pedagógica-musical. Outrossim, não consideram-se preparados para trabalhar com a música no contexto da Educação Infantil. Isso também é muito comum nos Anos Iniciais, segundo a professora,

Sou formada em Letras – Língua Portuguesa e Respectiveas Literaturas. Estou no magistério há seis anos e atuo na Educação Infantil há cinco anos. É bem difícil trabalhar com música, pois não tenho formação para isso, não conheço os elementos da música direito como, por exemplo, compasso, notas musicais, timbre, entre outros. Também não sei tocar nenhum instrumento musical, como o violão que as crianças adoram (PROFESSORA ENTREVISTADA).

A professora ao mencionar o violão, alegando que não sabe tocar este instrumento, dá-nos a impressão de que para trabalhar com a música, só é possível quando o professor tocar um instrumento musical. Da mesma forma que ela se refere ao violão por ter presenciado os resultados das minhas aulas de músicas com meus alunos, do quanto eles participam e agem/reagem frente ao instrumento violão.

Na entrevista, fica evidente que além da falta de conhecimento na área de música, muitos deixam de trabalhar com ela pela falta de materiais. “Todos os dias

procuro trabalhar com música, seja para introduzir um conteúdo novo ou apenas para descontrair as crianças. Não existem muitos recursos disponíveis para este fim, apenas rádio e alguns CD's" (PROFESSORA ENTREVISTADA). Claro que tocar um instrumento musical é um diferencial de um professor e uma alegria imensa para as crianças, no entanto, o que interessa às crianças é o som, independente do objeto.

Corroborar-se com Brito (2012, p.69) quando a autora destaca que,

É o som que interessa. Por isso, costumo dizer que para elas o instrumento é, de certa maneira, o 'lugar da música' e que todo material pode ser um instrumento musical: o chão de madeira, a mesa, uma garrafa etc. As possibilidades se ampliam consideravelmente.

Em contrapartida, as crianças que permanecem na escola no período integral, no turno da manhã no qual eu atuo como professora da turma que está sendo estudada, tenho dado ênfase na música também como área do conhecimento e os resultados são muito positivos.

Neste turno foi trabalhado com instrumentos musicais de sucata e as crianças procuravam executar o som conforme a música. Para elas foi uma alegria tocar um instrumento. Manusearam todos os instrumentos disponíveis para conhecerem o som de cada um, observando suas diferenças.

Foi durante as minhas aulas que percebi a capacidade incrível das crianças em aprender as canções trabalhadas. Quando uma música era introduzida, as crianças cantavam sozinhas (para elas mesmas, mas em voz alta). Em outros momentos, enquanto brincavam na praça, nos jogos na sala, nas atividades em grupo, ou individual, até na hora do soninho. Observei crianças que improvisavam um instrumento musical como uma latinha com pedrinhas para acompanhar a música que tinham aprendido (isso na praça). Na sala pegavam um brinquedo ou um lápis para acompanhar o ritmo da música quando terminavam suas atividades dirigidas.

As crianças apreciavam muito as músicas que a elas eram apresentadas, mas também pediam para cantar as de sua preferência. Duas meninas adoravam cantar canções de suas igrejas, músicas gospel. Em um determinado dia organizei uma aula em que todos pudessem cantar no microfone, a pedido das crianças, cada uma delas cantou uma música, algumas foram repetidas. Quando uma menina começou a cantar a música "Entra na minha casa, entra na minha vida", virou um coral na sala, muitas crianças cantaram juntas.

A forma como é trabalhada a música nesta turma, em momentos opostos, um turno por trabalhar mais direcionado a área de conhecimentos e em outro com aspectos mais voltados para a rotina, relaxamento, etc. No entanto, os resultados do desenvolvimento da criança são refletidos em ambos os turnos, como podemos notar na fala da professora pesquisada. “Percebo que as crianças gostam muito de cantar, que isso lhes faz bem, elas se divertem, se distraem, se alegram e aprendem muito” (PROFESSORA ENTREVISTADA).

Para Brito (2003, p.53), “a música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói com bases em vivências e reflexões orientadas”. Isso significa que todos precisam ter oportunidades de cantar, de tocar um instrumento, assim irão construindo suas habilidades musicais, tanto nas atividades de prática regulares como nas orientadas. No entanto, o professor deve valorizar e estimular a cada aluno, através de uma proposta pedagógica que respeite todo o processo desse aluno.

No turno de aula da professora pesquisada, nota-se a preocupação dela em trabalhar com a música, pois percebe o quanto ela é significativa para as crianças. “Todos os dias procuro trabalhar com música, seja para introduzir um conteúdo novo ou apenas para descontrair as crianças” (PROFESSORA ENTREVISTADA). Porém, em nenhum momento percebi em minhas observações que esta professora trabalha com a música como área de conhecimento e sim, o canto estava relacionado com as atividades em sala, com as rotinas e brincadeiras.

De acordo com Brito (2012),

Estar atento ao modo como cada criança, cada adolescente ou adulto se relaciona com sons e músicas, reconhecendo e respeitando suas vivências e conhecimentos prévios, sua cultura e os sentidos e significados que atribuem, deve ser uma questão de primeira ordem em qualquer projeto de educação musical. Para tanto, é preciso escutar, observar e caminhar junto com os alunos, para que – efetivamente – a expressão musical se amplie e enriqueça (BRITO, 2012, p.4).

Observei que algumas crianças utilizavam o ritmo de canções trabalhadas em aula e criavam sua música em cima do ritmo da mesma. Uma menina ao criar sua canção, relacionava os sons da música para descrever cantando, um momento real, que estávamos vivendo naquele momento. Cantava (criava) sobre a vida da professora.

Na dança procuravam movimentar-se ao som da música. As crianças gesticulavam as músicas através de gestos corporais e faciais. O corpo das crianças “falava” e isso foi percebido pela constante alegria em seus rostos, seus olhares, seus sorrisos. “A música facilita o processo de ensino-aprendizagem das crianças, desenvolve a socialização, a criatividade, etc. Elas se relacionam muito bem umas com as outras, uns são mais extrovertidos outros menos (PROFESSORA TITULAR)”.

A relação da criança com sons e músicas envolve aspectos que dizem respeito à escuta, ao gesto, às condutas de produção e – especialmente – à ideia de música que ela tem: o que pensa sobre essa forma de expressão, como lida com os conceitos envolvidos e, principalmente, que significados ela confere ao fazer musical (BRITO, 2012, p.5).

As observações, vivências e relatos da professora nos possibilita visualizar certa propriedade para falar da importância do professor estar trabalhando com a música na infância e sua contribuição para o desenvolvimento da criança. Da mesma forma dos prejuízos que a falta dela pode ocasionar no processo de construção de conhecimento infantil. Não queremos apresentar culpados por essa ausência do trabalho musical nas escolas, muito menos responsabilizar a professora titular e muitos professores que atuam nesta área sem a formação adequada. Queremos chamar a atenção do quão ela é importante, não só para ser trabalhada nas atividades de rotinas, de relaxamento, de diversão, mas sim, ser trabalhada como área de conhecimento e com conteúdos específicos. Certamente, a forma como o trabalho com a disciplina de música vem sendo trabalhado na educação básica, mostra que ela não é planejada como área de conhecimento e sim como um mero entretenimento por muitos professores.

Para Werle (2012),

A falta de uma aproximação maior com a música, como área distinta de mero entretenimento, alimentava uma concepção, um tanto tradicional, acerca do ensino da música; [...] Outro aspecto, que perpassa pela questão acima expressa, é a concepção de que, para trabalhar, com música é preciso ter um dom ou uma habilidade específica.

Mas com a falta de profissionais especializados em música, a tarefa de trabalhar com essa área de conhecimento (ainda que não seja considerada como tal por muitos professores) é de responsabilidade dos profissionais de Educação Infantil e Anos Iniciais, mesmo que estes têm pouca ou nenhuma formação musical. Há uma Lei vigente que daria ou deveria dar suporte para isso, mas parece falha. A Lei

precisa ser o viés dessas transformações, se não é possível colocar especialistas em música na sala de aula, precisam oportunizar cursos de formação continuada na área de música aos professores unidocentes.

Desta forma, esse professor poderá atuar com a música e assim trabalhar com os diferentes elementos musicais proporcionando uma educação integral do desenvolvimento infantil. Mesmo ele não sendo um especialista em música, este professor poderá através de uma formação continuada, desenvolver um trabalho musical significativo para as crianças. Isto certamente é possível quando o professor assumir o compromisso com o desenvolvimento integral de seus alunos, o que demanda dedicação, reflexão e uma avaliação constante de sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas nesse estudo podemos concluir que a música possui um papel importante na formação integral da criança. Por isso ela não pode ser trabalhada apenas como uma ferramenta de descontração, de passar tempo, ou para desenvolver conhecimentos de outras disciplinas.

A música é uma área de conhecimento, pois possui seus conhecimentos específicos, ou seja, os elementos musicais que devem ser trabalhados e conhecidos pelas crianças. Da mesma forma que também é uma necessidade básica da criança para que esta tenha uma formação integral melhor desenvolvida.

As reflexões a partir das observações, levou-me perceber o quão é importante a presença de um especialista da área para trabalhar com a música na Educação Infantil, mas não necessariamente que este trabalhe de maneira isolada, até para evitar a fragmentação de conteúdos e sim, seria tão oportuno que ambos os profissionais trabalhassem de forma integrada. Esta ação certamente levaria as crianças a terem um contato mais rico com a música, teriam a oportunidade de experimentar, explorar, vivenciar os elementos musicais com mais contextualidade. Estas experiências seriam muito mais significativas para o seu processo de desenvolvimento.

Para tanto, a educação musical deve ser pensada, não somente pelos professores que estão em sala de aula, mas também pela sociedade como um todo. É importante que se pense na formação em todas as fases da criança e isso precisa

contemplar desde a Educação Infantil, pois é nesta fase que muitas habilidades do ser humano são despertadas, desde que tenha oportunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITO, Teca Alencar de – **Educação Musical: Uma Caixa de Música.** Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012.

BRITO, Teca Alencar **Música na Educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a música das culturas infantis.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A música e as primeiras aprendizagens da criança.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 119-126.

WERLE, Kelly. **A Música no Estágio Supervisionado da Pedagogia: Uma Pesquisa com Estagiárias da UFSM.** Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppge/res_Kelly_Werle_2010.pdf. Acesso em: 18/08/2012.

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabrieli Dallabona¹

RESUMO

Brincar é a tarefa mais importante da infância, uma criança que brinca é autônoma, protagonista e vivencia diversas possibilidades. No espaço escolar precisamos dar papel de destaque ao brincar principalmente nos primeiros anos de vida escolar onde a criança está em período de enormes descobertas. O objetivo deste artigo foi entender a importância do brincar livre para o desenvolvimento de competências para a vida do indivíduo. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo foi a pesquisa bibliográfica. Através deste artigo foi possível perceber as peculiaridades da infância, a percepção de brincadeira em diferentes espaços e materiais o que possibilita o processo criativo e o desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: Brincar. Imaginação. Criatividade. Autonomia. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A infância é a etapa da vida com as maiores descobertas proporcionando o desenvolvimento físico e emocional. Desde a mais tenra idade as crianças recebem estímulos na forma de brincadeiras a fim de desenvolver competências e habilidades para interação social. Acredito que as brincadeiras na infância geram memórias positivas e incentivam a busca por possibilidades de novas vivências.

O brincar livre na Educação Infantil é uma atividade enriquecedora ao proporcionar a descoberta, o encantamento, a ludicidade e a compreensão do convívio social. Nas brincadeiras que a criança cria são constituídas habilidades que proporcionam o desenvolvimento físico e emocional.

As escolas precisam estar preparadas para oferecer um ambiente adequado que respeite as necessidades dos educandos no que se refere ao processo de criação espontânea de suas brincadeiras evidenciando suas próprias percepções de mundo e proporcionando espaços e objetos que contribuem neste processo. Brincar envolve percepção visual, entendimento de mundo, interação social, afetividade, respeito, vínculos, entre outros fatores que fazem parte do desenvolvimento do indivíduo. Brincar sempre fez parte da infância, porém na atualidade nos deparamos com crianças que estão usando excessivamente telas e com poucos espaços e incentivo para o brincar livre. As escolas muitas vezes somente proporcionam atividades prontas onde a criança não consegue expressar sua criatividade. Cabe aos educadores buscar compreender como o brincar livre deve fazer parte da rotina escolar e seus benefícios na formação da identidade, a aquisição de autonomia, a

¹ Pós-graduada em Gestão Escolar, graduada em Pedagogia, Professora de Educação Infantil, gabrieli.dallabona@educacaosr.com.br.

imaginação e a criatividade.

METODOLOGIA

O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica que reúne ideias a partir da leitura e reflexão sobre textos e obras publicadas referentes às brincadeiras na infância, com enfoque para as brincadeiras livres e sua influência na vida das crianças.

É uma pesquisa qualitativa que usa como metodologia a pesquisa bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

As brincadeiras na infância desenvolvem a imaginação e proporcionam momentos com vivências significativas para o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida. Ao brincar a criança cria regras, organiza suas emoções e descobre imensas possibilidades com objetos do seu cotidiano.

Na atualidade nos deparamos com situações onde o brincar está sendo deixado de lado, está sendo negado a criança este momento de extrema importância, assim, a criança não explora os espaços, sem atitudes questionadoras e investigativas sendo muitas vezes colocada em frente a telas porque suas brincadeiras fogem ao que os adultos esperam dela. Como afirma Sayão (2002, p. 57-58):

[...] a cultura "adultocêntrica" leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico - sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

Deste modo, ao reprimir a brincadeira livre na infância, estamos impossibilitando o desenvolvimento integral dessa criança, assim tornando-a incapaz de estabelecer um convívio adequado a sua faixa etária por não reconhecer regras, além de estar anulando uma etapa fundamental de sua vida.

A oportunidade de descobrir espaços e usos de objetos em diferentes situações é desafiadora, sendo necessário que a criança seja a protagonista para estabelecer relações e ampliar sua criatividade. O brincar na infância proporciona a formação da

identidade, a autorregulação de suas emoções e ainda traz elementos necessários a papéis sociais em que futuramente desempenhará.

[...] as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades e papéis – aderem ao jogo de ‘tentar’, ao desafio do novo, exercitando a flexibilidade e a capacidade de lidar com o inusitado. Além disso, ao brincar, expressam angústias e medos, buscando inconscientemente formas de assumir o controle dos próprios sentimentos. (WENNER, 2011, p.30).

Assim, nas brincadeiras, a criança além de criar e superar desafios, entende o convívio social e sua organização. Criar desafios envolve diversas habilidades que fazem com que o sujeito se torne protagonista e estabeleça vínculos com outros indivíduos.

Segundo Lobo (2013, p.23): “[...] a brincadeira é uma atividade inerente ao ser humano e essencial na infância por estar presente em tudo o que a criança faz.” Desde o nascimento a criança é exposta a estímulos com brinquedos e situações lúdicas diversas para estabelecer comunicação, uso e reconhecimento de seu corpo. O aprender brincando, possibilita o entrelaçamento das ações e brincadeiras do jogo com as práticas culturais, recriando em seu mundo imaginário ações que imitam a realidade do meio em que se encontra. Seja qual for o instrumento utilizado, brinquedos, jogos ou movimentos corporais, quase sempre representam uma cena vivenciada em seu dia a dia.

A brincadeira é uma forma de vivenciar a infância com qualidade de vida. Neste momento típico da infância, não há comprometimento, mas existe um planejamento envolvendo assim, momentos de prazer e entusiasmo para a criança. É um processo que necessita de um olhar próximo, cuidadoso, amoroso, por ser o período de grande desenvolvimento da personalidade infantil. As brincadeiras espontâneas e os jogos que as crianças desenvolvem, manifestam como elas estão aprendendo a realidade com a qual convivem. Não existem maneiras de isolar o brincar ou jogar da criança, ela reflete a realidade que vivencia tanto no ambiente escolar, em sua residência e a cultura em que está inserida. A ludicidade está presente neste processo essencial para o desenvolvimento humano.

[...]o ato de brincar pode estimular o uso da memória que a criança ao entrar em ação vai se ampliando e organizando o material a ser lembrado. O aspecto lúdico facilita o desenvolvimento da aprendizagem, do desenvolvimento social, pessoal e cultural, colaborando para uma boa saúde física e mental (SALOMÃO; MARTINI & JORDÃO 2007, p.55).

No ato de brincar naturalmente são desenvolvidas expressões corporais, linguísticas que fazem parte da comunicação.

Segundo Salomão; Martini & Jordão (2007, p.12): “Ao brincar de faz- de- conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem”. Os jogos e as brincadeiras que as crianças protagonizam contribuem para diferentes níveis de desenvolvimento, como o físico, da autonomia, intelectual e social, assim contribuindo significativamente na formação da personalidade. Quando uma criança brinca, tem consciência de si própria e dos outros, adquirindo atitudes de respeito, cuidado, empatia, além da superação de dificuldades que ela possui.

Para brincar as crianças podem utilizar diferentes brinquedos ou até mesmo objetos presentes na sala de aula ou em suas casas. Por exemplo, há crianças que para brincar utilizam tampas de plástico, tecidos, gravetos, pedrinhas em vez de escolherem brincar com brinquedos didáticos que são indicados para a sua idade. Segundo Fortuna (2000, p. 9):

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Também é preciso destacar que as crianças precisam de um tempo destinado para o brincar livre, para isto podem ser organizadas em grupos ou mesmo, individualmente, se for esse o objetivo da criança. Ao brincar, as crianças estão a explorando e a conhecendo o mundo à sua volta em diferentes contextos. Para Wajskop (1999, p.65): “A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista.” Por inúmeras vezes é durante as brincadeiras em grupo, que acontecem os conflitos, mas estes são extremamente necessários para mostrar que cada um possui suas individualidades e características que devem ser respeitadas. No processo do conflito também a criança aprende a solucionar os problemas, criar argumentos, dialogar e interagir.

O brincar faz parte da infância e é fundamental à saúde física, ao seu emocional e ao desenvolvimento intelectual. Brincar é sair da realidade e viver em um mundo cheio de possibilidades e imaginação. Para Rego (1995, p.82): “A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis.” Neste sentido, a brincadeira contribui no pensamento abstrato e na relação com fatos da realidade. Esse processo tem efeitos positivos e reflete diretamente na aprendizagem como desenvolvimento de habilidades básicas e com aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

O ato de brincar é uma atividade que perpassa culturas e épocas. É por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem suas habilidades, potencialidades, comunicação social e a criatividade. Brincar não tem lugar definido e nem objetos, para a criança as situações acontecem espontaneamente conforme a necessidade.

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. (KISHIMOTO, 2001, p.21)

As brincadeiras não são apenas passatempos, elas preparam a criança para os desafios da vida adulta. Quanto mais uma criança brinca maior sua capacidade de enfrentar situações inusitadas e gerenciar situações que envolvam sua capacidade emocional no meio social. A autonomia proporcionada nas brincadeiras livres fortalece a sensação de capacidade, de confiança, autoestima e valorização da vida.

Quando a criança brinca, ela evolui, cresce, torna-se ativa e protagonista do seu desenvolvimento. Para reafirmar tal pensamento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil diz que:

[...] Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. [...] Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p.22).

É no brincar que as crianças conhecem o mundo ao seu redor, criam, recriam, associam e se descobrem como seres pertencentes ao meio onde estão inseridas. Podemos afirmar que o brincar livre estimula a criatividade e faz a criança perceber a realidade. A brincadeira não deve ser vista apenas como um bônus da atividade

realizada pelas crianças, ou por ter bom comportamento na sala de aula, mas sim como algo indissociável ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao brincar a criança frustra-se, aprende a argumentar sobre suas necessidades e usa sua imaginação para resolver situações que surgem no decorrer do brincar. Conforme a criança cresce vai mudando sua forma de brincar, entendendo cada vez mais as situações e conseguindo expressar nas brincadeiras.

Conforme os jovens aprendizes envelhecem, adquirem novas habilidades e experiências e eles começam a ser capazes de se ajustar para as situações em conformidade muito mais fácil. À medida que aprendem a se ajustar durante o jogo, como se revezando outros comportamentos sociais positivos vão nascendo, como por exemplo a educação, a gentileza, a harmonia dentre outros. De tal modo alguns comportamentos importantes aprendidos através da brincadeira envolvem segurança, respeito à propriedade, autocuidado (como lavar as mãos) e aprendizado do dia a dia (CHATEAU, 2016, p.47).

Deste modo, ao longo do tempo a criança adquire novas habilidades e através das experiências vivenciadas demonstra seus aprendizados. Na medida em que entendem que para brincar é necessária harmonia, são constituídos elementos fundamentais para a vida social no que diz respeito ao convívio com os outros

Nas escolas o educador deve oportunizar espaços para o livre brincar das crianças sempre organizando objetos e situações que promovam a interação e a imaginação. Segundo Heaslip (2006, p.123):

Estruturar a provisão do brincar, ou, seja lá como for que chamemos a intervenção adulta, não significa determinar o que e como as crianças vão brincar. Ao contrário, significa que o adulto precisa assumir a responsabilidade de oportunizar e promover situações que permitam que coisas aconteçam – coisas apropriadas em termos desenvolvimentais e sociais não apenas para as crianças, coletivamente, mas para cada uma delas, individualmente.

Faz-se necessário espaços que permitam a exploração de diversas possibilidades além de dentro da sala de aula, ambientes com elementos da natureza e espaços que permitam o movimento e a expressão corporal.

Mas, ainda considerando Barbosa (2011, p.37), “não bastam espaços, materiais e repertórios adequados”, sendo que “há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade”. Assim, os educadores devem estar atentos as situações que surgem durante as brincadeiras, fazendo as intervenções necessárias, propondo

novos espaços e colocando elementos que farão as crianças terem uma atitude criativa e proporcionando as descobertas individuais e coletivas.

Os espaços são fundamentais para a capacidade criadora das crianças, conforme o espaço a criança escolhe os materiais que utilizará. A criança precisa conhecer novos objetos para criar enredos.

[...] se acreditamos que a criança aprende em interações com outras crianças, em um meio que é eminentemente social, como consequência, a forma como dispomos os móveis e os objetos na sala de aula, assim como os relacionamentos que se estabelecem, serão fatores determinantes no desenvolvimento infantil. (HORN, 2004, p.28)

Assim não basta a criança estar em espaços diferentes de modo a provocar suas capacidades, é preciso a interação entre o ambiente e a criança a provocá-la no sentido de buscar contextos e inserir narrativas.

Brincar é essencial, nas brincadeiras podemos observar as habilidades que cada criança já possui. O brincar é uma forma de expressão da infância, pois a principal identidade da infância é o brincar, assim ela começa a imaginar situações, recriar vivências e descobrir como é o mundo à sua volta. Para isto, muitas vezes elas utilizam de brinquedos que podem ter funções já definidas, mas também pode ser algo que a criança imaginou para ele. O brinquedo é um objeto que faz com que a criança imagine uma determinada situação e, assim, ele poderá definir como utilizar na brincadeira que está criando para enriquecer sua vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidencia a importância do brincar livre na sala de aula e nos espaços escolares, onde a criança poderá criar suas próprias histórias e desenvolver inúmeras habilidades fundamentais para sua vida. É de fundamental importância que a Escola proporcione momentos para o brincar livre.

Acredito que o brincar deve ser valorizado e ganhar espaço e visibilidade nas salas de aula de Educação Infantil, pois através do lúdico as crianças conseguem ter uma aprendizagem significativa, além de proporcionar momentos desafiadores e que promovem o envolvimento dos alunos. O educador deve participar destes momentos de brincadeira livre fazendo observações, colocando objetos disponíveis para a criação e sugerindo algumas situações para os alunos.

O educador deve sempre estar atento ao brincar livre dos alunos verificando as aprendizagens que os mesmos estão construindo, buscando meios de fazer com que todos criem suas próprias brincadeiras e interajam no grupo em que estão inseridos.

Na Educação Infantil é o momento em que as brincadeiras devem ser valorizadas, pois através delas as crianças começam a entender o mundo, aprendem a conviver, a respeitar, a argumentar e imaginar situações desenvolvendo também a autonomia.

Diante do exposto no presente artigo faz-se necessário que os educadores valorizem o brincar livre na Educação Infantil e proporcionem espaços e recursos adequados as reais necessidades dos alunos. É preciso ter consciência que ao brincar a criança adquire habilidades importantes que somente as brincadeiras possibilitam através da ludicidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As crianças, o brincar e o currículo na Educação Infantil**. Pátio – Educação Infantil, Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 36-38., abr./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

CHATEAU, Jean. **O jogo na criança**. São Paulo: Summus, 2018.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?**. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/valeria/texto_sala_de_aul_a.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

HEASLIP, Peter. **Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula**. In: MOYLES, Janet et al. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 121-132.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2001. Cap. 1 p. 21.

LOBO, Jadiane Cristina. **A importância do brincar na Educação Infantil para as crianças de três a quatro anos**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium para graduação em Pedagogia – UNISALESIANO, Lins-SP, 2013..

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Editora Vozes, 1995.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Mariliane & JORDÃO, Ana Paula. (2007). **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>> .Acesso em: 16 mai. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e movimento**: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte , Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

WAJSKOP, Gisela.. **Brincar na pré-escola**. (3ª Edição). São Paulo: Cortez Editora, 1999.

WENNER, Melinda. **Brincar é coisa séria**: Mente e Cérebro, São Paulo: Ediouro Dueto Editorial, 2011.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Taís Leite de Oliveira¹

Resumo: A matemática tem uma importância fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico, de habilidades cognitivas e para o desenvolvimento integral das capacidades e habilidades do ser humano. Nesse sentido, durante a Educação Infantil que a criança constrói a base dos seus conhecimentos matemáticos. Com isso, a pesquisa tem como tema principal a ser abordado o ensino da matemática na educação infantil, tendo como objetivos identificar os fatores que contribuem para essa aprendizagem e como as práticas lúdicas e brincadeiras, se bem elaboradas e com finalidades pedagógicas desenvolvem capacidades importantes, como a memorização, noção de espaço e atenção. Nesse sentido, os conceitos matemáticos podem ser trabalhados e construídos de forma prazerosa.

Palavras - chave: Matemática. Brincadeiras. Jogos. Lúdico.

1. Introdução

É comum ouvirmos dizer que a matemática faz parte do dia a dia dos seres humanos, a mesma está presente desde o nascimento, isso porque é uma parte constitutiva da própria cultura. As crianças estão, como todos, inseridas neste mundo de números e cálculos, pois desde muito cedo, antes mesmo de iniciar o processo de escolarização, já possuem algumas noções matemáticas, adquiridas pelas vivências. Cabe ao professor valorizar estas vivências, incluí-las em sua prática pedagógica e criar na sala de aula um ambiente desafiador que proporcione através de metodologias específicas o processo do ensino aprendizagem em matemática.

Nesse contexto, o que apresentaremos neste artigo, se baseia na proposta das autoras Katia Cristina Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Candido (2000), que nos apontam uma metodologia para trabalhar a matemática, utilizando a problematização na realização de brincadeiras. Também, evidenciaremos a proposta de Sérgio Lorenzato (2006), na qual destaca os processos mentais básicos para aprender matemática e por onde a educação infantil deve começar o trabalho de desenvolvimento do senso matemático das crianças e analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e as propostas da Base

¹ Pedagoga pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-Unijuí- Santa Rosa.

Pós- Graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís EAD.

Pós- Graduada em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão

Professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias. Email: thais_oliveira26@hotmail.com

Nacional Comum Curricular no que diz respeito a matemática na Educação Infantil para esta faixa etária.

Pretendemos apresentar como pode estar organizado o espaço e o ambiente da sala de aula para o desenvolvimento desta perspectiva metodológica. Analisar quais relações existem entre as brincadeiras e o ensino de matemática. Além disso, como podemos registrar as soluções dadas pelas crianças.

TRABALHANDO A MATEMÁTICA POR MEIO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS

O ensino da matemática é uma das disciplinas mais discutidas por nós seres humanos, pois muitos alunos apresentam dificuldades, por isso nos perguntamos muitas vezes: Por que aprender tal conteúdo? Qual a importância para nossas vidas? Essas perguntas são discutidas, pois grande parte dos alunos reprovam, visto que o ensino da matemática se apresenta de forma difícil de ser compreendida, criando no aluno, de certa forma um bloqueio, que impede um aprendizado significativo.

Nesse sentido, essas dificuldades apresentadas pelos alunos, surgem desde a educação infantil, quando o professor às vezes, não tem clareza sobre a utilização de metodologias e os conteúdos não se articulam com os objetivos de um ensino que sirva para promoção do exercício da cidadania.

Para Nunes e Bryant (1997), a matemática está presente na vida das crianças mesmo antes de entrar na escola e os próprios pais têm conhecimento de que as crianças apresentam noções matemáticas ainda em casa, bem como os professores reconhecem que elas iniciam sua vida escolar com certo conhecimento de ideias matemáticas. Mas como atender as demandas das novas gerações? Como fazer diferente? Se hoje os alunos trazem novas necessidades, isso também exige inovação por parte dos educadores.

[...] na escola infantil o trabalho com a matemática permanece subjacente, escondido sob uma concepção de treinar as crianças a darem respostas corretas, ao invés de fazê-las compreender a natureza das ações matemáticas. (SMOLE, 2000, p. 62).

Desde a educação infantil precisamos, enquanto mediadores desse processo, observar as crianças no cotidiano, nas atividades, brincadeiras e jogos que a mesma realiza, desenvolvendo o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade para resolver

problemas, pois é através da vivência do movimentar-se, manipular objetos que a criança vai aprendendo a classificar, ordenar, quantificar, medir, pesar e comparar.

É oportuno ressaltar a relação brincadeira e conhecimento, pois brincar e aprender, ensina ao professor, por meio de observações e reflexões, como e o quê a criança sabe, como se relaciona e se expressa, levantando hipóteses, pois nesse espaço compartilhado de confiança, o professor é competente, a saber, algo a seu respeito, pois quem brinca, brinca para e com alguém. “O brincar permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem e, quando o professor o instrumentaliza, intervém no aprender” (HORN et al, 2014, p.43).

Para a criança tudo é brincar, brincar é “coisa séria”. Nesse sentido, por meio do brincar, a criança vai compondo uma infinita abertura de possibilidades que lhe permitirão desenvolver-se integralmente como sujeito engajado no processo de construção de si mesmo. Conforme Bonamigo (1991) o brincar é a própria essência da infância e veículo de crescimento da criança.

Todavia, sabemos que quando as crianças vão à escola, levam consigo a formação que recebem de seu meio, isto é, os pais exercem grande influência, sendo os principais responsáveis pela formação do cidadão, pois segundo Dias (2005, p.210):

A família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal dos filhos, além disso, no seu interior são absorvidos os valores éticos e humanitários, por isso é importante que a família esteja sempre em contato com a escola para juntas formarem cidadãos de caráter, e com valores éticos e morais.

Contudo, na brincadeira a criança irá aprender a lidar com suas frustrações, dificuldades e anseios. O adulto é um dos responsáveis por intervir nesses momentos para auxiliar como a criança deve agir, dando-lhe suporte para que a criança aprenda a compartilhar e se construir como sujeito. A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças e com os adultos, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, de inventar e criar. De acordo com Vygotsky (1989, p.35):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

A criança nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras e por

meio dessa ação, a criança desenvolve suas potencialidades e trabalha com suas limitações e com as habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas.

Nesse sentido, a criança se expressa brincando, seja para o mundo, para os outros e para si mesma, portanto a criança ao brincar imita, simboliza e se socializa a partir das interações. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com o seu brincar. E ao expressar ela dá sentido ao que faz.

Consideramos a importância que as famílias têm na vida da criança, pois as crianças que são estimuladas em casa, antes de ir para a escola, apresentam um desenvolvimento melhor do que aquelas cujos pais não interagem e estimulam. Portanto, as crianças que são estimuladas, ao irem para a escola demonstram mais criatividade e uma melhor socialização.

Dessa forma, para que a criança aprenda matemática, o professor deve considerar que a matemática acontece em processos e cada indivíduo tem seu ritmo próprio. Além disso, as atividades propostas pelos professores precisam provocar, estimular e desafiar as crianças, encorajando-as, desenvolvendo autonomia para que continuem aprendendo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), destaca a importância do respeito e da valorização do tempo e ritmo das crianças, ao reconhecer que cada criança é única e tem necessidades específicas, precisando, portanto, de um trabalho que possibilite o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada uma.

Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (BRASIL, 1998, p. 33).

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017), traz seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem que precisam ser assegurados, para que as situações vivenciadas pelas crianças, sejam promotoras de um papel ativo por parte das mesmas, em ambientes desafiadores nos “quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2017, p. 33).

Os seis eixos são: Conviver; brincar; participar; explorar; expressar, e conhecer-se. Percebe-se por meio desses direitos que a aprendizagem deve ocorrer por meio da manipulação de objetos, investigação, levantamento de hipóteses. A exploração é um direito da criança, assim como as brincadeiras. Nesse sentido, a

instituição escolar precisa criar oportunidades para que as crianças ampliem os seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Levando em conta os direitos, singularidades e especificidades desta etapa, enfatizados pelos documentos oficiais, percebe-se que a Educação Infantil tem uma natureza própria, que difere de outras etapas no que se refere às características e necessidades. Oliveira (2007, p. 25), comenta que “vem sendo cada vez mais frequente, entre os profissionais de educação infantil, a tentativa de caracterizar com maior clareza a natureza da instituição voltada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos.”

Portanto, é importante que o professor planeje atividades e experiências, que sejam significativas e que façam parte da realidade em que vivem. Essas experiências precisam ser vividas com o envolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo e social, para que as crianças possam ter a capacidade, autonomia de pensar, analisar, estabelecer relações, justificar e produzir o seu próprio significado.

Vale ressaltar que segundo Piaget (1978) o conhecimento lógico matemático é uma construção da ação mental da criança, construído a partir de relações que a criança elabora na atividade de pensar o mundo, e também das ações sobre os objetos. Portanto, ela não pode ser ensinada por repetição ou verbalização, mas sim através de manipulação dos objetos, onde o aluno é um ser ativo frente ao objeto.

Portanto, essa manipulação e posterior “uso” dos objetos pode desenvolver, segundo Lorenzato (2011) sete operações mentais básicas, que são: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação, pois segundo Smole: (2003, p.62)

Na escola uma proposta de trabalho de matemática para a escola infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatística, de forma que as crianças desenvolvam e conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática. Uma proposta assim incorpora contextos do mundo real, as experiências e a linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas, sem, no entanto, esquecer que a escola deve fazer o aluno ir além do que parece saber, deve tentar compreender como ele pensa e fazer as interferências no sentido de levar cada aluno a ampliar progressivamente suas noções matemáticas.

Dessa forma, o maior desafio do professor é recontextualizar o conteúdo, ou seja, transformar o saber científico em saber escolar, realizando a interdisciplinaridade das diferentes áreas do conhecimento, como acontece, por exemplo, com as brincadeiras infantis.

Constatamos que as brincadeiras nas aulas de matemática nos fazem pensar em um ensino relacionado às crianças, pois as mesmas se encantam pelo brincar. Com isso, as crianças desenvolvem muito mais do que noções matemáticas, enquanto brincam, ampliam a capacidade corporal, a consciência dos outros, a percepção de si mesmo como seres sociais, estimulando o interesse e atenção de forma prazerosa.

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (RCNEI, 1998, p. 37)

A criança aprende matemática brincando. Brincar pode ser uma oportunidade de perceber distâncias, desenvolver noções de velocidades, duração, força, tempo, altura e fazer estimativas envolvendo todas essas grandezas, e até mesmo conteúdos que podem ser perfeitamente trabalhados com as brincadeiras infantis, como a geometria. [...] enquanto brinca, a criança pode ser incentivada a realizar contagens; comparação de quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, [...] (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2000, p. 16).

O professor que percebe a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, cria situações, assume sua condição de mediador da aprendizagem ao mesmo tempo respeita o rumo das brincadeiras, pois o brincar ensina ao professor como a criança aprende, se relaciona e se expressa. Portanto, é essencial o papel do professor no sentido de disponibilizar materiais adequados, organizar os espaços do brincar para as crianças, despertando a criatividade, imaginação, permitindo assim uma melhor aprendizagem.

O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS REPRESENTAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NUMÉRICOS

Durante a realização das brincadeiras se faz necessária a participação constante do professor, pois através dessa mediação o aluno o vê como referência, e é nessa troca que o professor conhece as dificuldades e habilidades apresentadas pela turma.

Nesse sentido, consideramos importante que o professor utilize a mesma brincadeira várias vezes, fazendo com que as crianças se apropriem da brincadeira e

memorizem melhor as regras, e possam ir evoluindo em graus de complexidade, tornando os desafios como um elemento importante para o desenvolvimento de novas noções. Essa é uma forma também do professor conhecer melhor os seus alunos, podendo mais tarde realizar atividades complementares para sanar dificuldades e ampliá-las ainda mais, pois segundo Libâneo (1994, p.249):

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos efetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente ao lado de outros que estudam. Dessa forma, A escola como um grupo social vive a dinâmica do exercício dessas relações, buscando aperfeiçoar o trabalho coletivo no clima de superação, solidariedade e tolerância, favorecendo assim, o crescimento dos indivíduos e fortalecendo o compromisso social. Contudo, cabe a escola promover o clima de interação, de modo que possa buscar soluções que lhe possam dar um novo perfil, capaz de transformar os grupos de pessoas que aí trabalham.

Contudo, para que de fato as brincadeiras e jogos tenham significado se faz necessário o professor ter bem claro seus objetivos, o que pretende ensinar, para que ensinar, buscar antes de introduzir os conteúdos, conhecer o que os alunos já sabem a respeito da brincadeira, conversar e propor a brincadeira em diferentes ambientes, realizar brincadeiras que tenham variação do mais simples até as mais complexas e estabelecer que numa brincadeira, todos somos diferentes, possuímos ritmos diferentes de aprender. Por isso, o professor precisa criar um ambiente de respeito, da valorização e discussão do raciocínio, das soluções e dos questionamentos dos alunos, nas palavras de Smole (2000, p.15):

O professor deve conduzir os trabalhos em grupo, seja em duplas, trios, quartetos ou mesmo a classe toda. Essa ação pedagógica de trabalhos em grupos proporciona uma atividade organizada, composta de troca de informações, e cria situações que favorecem aprendizagens mais significativas, uma forma de realizar trabalhos assim é utilizando brincadeiras.

Após a realização das brincadeiras o professor pode propor diversas formas de registro, sendo através da oralidade, produção de textos (coletivos nos quais a professora sirva como escriba), gráficos, tabelas, desenhos, histórias matemáticas, cartazes, filmagem, confecção de materiais. Em conformidade com as autoras, o registro.

“[...] faz com que os alunos reflitam sobre suas ações e permite ao professor perceber se eles observaram, aprenderam e se apropriaram dos aspectos mais relevantes que foram estabelecidos como metas ao se planejar a brincadeira escolhida” (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2000 p. 17)

Nesse sentido, é importante pensar o desenho aqui como uma das formas de avaliação, aliado à observação da execução das atividades e também com as falas das crianças durante os questionamentos e confronto de ideias, além de outros meios que comumente são sugeridos, como a foto, vídeo, avaliação esta que não serve para colocar os alunos em posições de “inteligentes ou não”, acarretando em uma rotulação, mas sim servir como instrumento para o professor rever suas práticas.

2. CONCLUSÃO

Diante do exposto, foi possível entender como a matemática pode ser inserida na vida das crianças na educação infantil, sendo ela ensinada a partir da realidade do aluno e considerando seus conhecimentos prévios. Cabe a nós, enquanto professores, despertar nos alunos o prazer e vontade de aprender a matemática.

Nesse sentido, necessitamos buscar metodologias que nos desacomodem e proporcionem o desenvolvimento integral das noções fundamentais, para compreensão de conceitos matemáticos, formando assim sujeitos que venham a crescer gostando de aprender a matemática, e interessados em buscar o conhecimento.

Portanto, constatamos que esse estudo nos levou também a pensar as nossas práticas pedagógicas, e assim buscarmos através de leituras dos documentos referenciais e fundamentação teórica a busca por melhorarmos nossas aulas de forma que as crianças aprendam com significado, pois acreditamos que é a partir dos jogos e de uma metodologia mais lúdica que a matemática deve ser inserida nos ambientes escolares.

3. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em 25 junho. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 22 junho. 2023.

BONAMIGO E. M. de R.; KUDE, V.M. M. Brincar: brincadeira ou coisa séria? Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991

DIAS, Maria Luíza. Vivendo em família. São Paulo: Moderna, 2005.

HORN, Cláudia et al. Pedagogia do brincar. 2 ed.- Porto Alegre: Mediação, 2014

LORENZATO, Sérgio. A PERCEPÇÃO MATEMÁTICA ou por onde começar? . In: Educação Infantil e percepção matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

_____. Educação infantil e percepção matemática. 3ª Ed.rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

NUNES, T.; BRYANT, P. Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMOLE, K.S; Diniz, M.I. e Cândido, Patrícia Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

O USO DO TANGRAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS

Rosemare Wammes Lacerda Redel¹

Aline Rodrigues Vinholes²

Madalena Martins Pereira Gewehr³

RESUMO

O presente trabalho é constituído a partir de uma experiência desenvolvida nas turmas dos anos iniciais, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval, ao longo do primeiro trimestre do ano de 2022. Buscando propiciar aos alunos momentos de aprendizagens reais e significativas na construção do saber matemático, foi organizado um plano de trabalho para as turmas que compõem o Ciclo de Alfabetização. Nesta abordagem, evidencia-se o estudo do Tangram, considerando-o como um importante recurso didático. Conta-se, assim, com um estudo descritivo, qualitativo, retratado por relato de experiência, com a finalidade de contribuir com a prática e/ou futuras elaborações de outros colegas educadores.

Palavras-chave: Tangram. Experiências. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo compartilhar práticas desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval, trazendo o Tangram como elemento central na promoção de situações interessantes e instigadoras de aprendizagem.

O trabalho foi programado e realizado de forma integrada pelas professoras regentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e desenvolvido de acordo com o enfoque considerado mais relevante em cada turma. Essa forma de organização faz parte do cotidiano da escola, por ser uma instituição que recebe os alunos em tempo integral e tem como propósito favorecer o amplo desenvolvimento dos educandos, por meio de ações integradoras e interdisciplinares.

Na infância, percebe-se que a necessidade de exploração é algo constante e satisfatório, o que permite despertar mais facilmente o desejo por novas descobertas. Além disso, trata-se de um período em que as crianças desenvolvem

¹ Autora - Especialização em Supervisão e Orientação Educacional-Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, e-mail: roselacerda1974@gmail.com

² Coautora - Especialização em Educação Especial e Inclusiva-Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, e-mail: vinholesa@gmail.com;

³ Coautora - Especialização em Psicopedagogia-Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, e-mail: madagewehr123@gmail.com

habilidades que servirão como suporte para as demais aprendizagens ao longo da sua vida escolar. Portanto, as atividades oferecidas aos alunos devem ser pensadas de forma lúdica, com materiais diversos que estimulem e favoreçam as peculiaridades dessa fase.

Assim, diante do seu potencial enriquecedor quanto ao processo de ensino e aprendizagem, o Tangram se configura como uma excelente ferramenta, permitindo a elaboração de ações que vem ao encontro das pretensões projetadas, tais como formular hipóteses, estimular o pensamento complexo e resolver problemas de diferentes ordens.

METODOLOGIA

A explanação aqui apresentada conta com uma perspectiva descritiva, qualitativa, retratada por relato de experiência, onde são citados diferentes autores, que nos trazem importantes contribuições e fundamentam a temática abordada.

São trazidas algumas observações e considerações sobre o desejo de promover situações de aprendizagem mais concretas, significativas e interessantes para os alunos do ciclo de alfabetização utilizando o Tangram. Os resultados destas experiências serão descritos e discutidos abaixo.

RESULTADOS

As situações didáticas aqui descritas foram pensadas de forma a desafiar os alunos a participarem ativamente na construção do conhecimento, analisando, problematizando e interagindo em diferentes momentos. Pois, conforme evidencia Cury (2008, *apud* HELFER e SARAIVA, 2017, p.87), não basta que os professores cumpram o conteúdo programático, mas é necessário que tenham como objetivo principal ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de respostas.

Neste contexto, o Tangram foi utilizado de diferentes formas para provocar situações de aprendizagem nas turmas do ciclo de alfabetização. As atividades foram abordadas durante o primeiro trimestre do ano de 2022.

No 1º ano a proposta ocorreu no sentido de permitir aos alunos conhecer o Tangram, a sua origem e explorá-lo livremente. Posteriormente, os alunos foram desafiados a formar diferentes figuras utilizando as peças do Tangram. Em um terceiro momento, trabalhou-se com produções de escritas coletivas envolvendo tais figuras.



Fonte: Imagens registradas pela professora regente, EMEF Marquês do Herval – 2022.

Conforme Mendes (2009, *apud* FERREIRA e SILVA, 2018, p.05), o Tangram é um recurso lúdico, extremamente válido para motivar os alunos através da montagem de formas geométricas, formas humanas, formas de utensílios, de animais ou outras formas quaisquer, permitindo a interação entre os alunos, proporcionando uma aprendizagem significativa. Além disso, contribui para o desenvolvimento cognitivo, a concentração e a coordenação na formação dos alunos.

Nas turmas do 2º e 3º ano, a abordagem ocorreu de forma mais aprofundada. Inicialmente estudou-se o Tangram, para posteriormente contemplar a geometria. Partindo do conhecimento que as formas geométricas que compõem o Tangram proporcionam probabilidades de estudos nesta área, os alunos utilizaram o material e perceberam as formas geométricas, construíram, nomearam e criaram novas formas e objetos a partir delas.



Fonte: Imagens registradas pela professora regente, EMEF Marquês do Herval – 2022.

O grande desejo é promover situações problema que possam provocar as crianças a pensar diferentes soluções, usando seus conhecimentos prévios, assim como a criatividade. Portanto, quanto mais interdisciplinar, divertido e concreto, mais chances de obter êxito na aprendizagem.

Neste contexto, o Tangram permitiu esta articulação de forma magnífica, pois veio a facilitar o desenvolvimento de várias habilidades e a compreensão de conteúdos que de forma tradicional não alcançariam o mesmo resultado. Para Mendes (*apud* FERREIRA e SILVA, 2009):

O Tangram, estimula o espírito de investigação, atenção, o interesse, a criatividade, o cognitivo, a curiosidade e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. As vantagens em se utilizar o Tangram, como recurso didático, são inúmeras e desenvolvem diversas competências como: montar, remontar, descobrir, analisar, avaliar, corrigir, praticar, desenvolver outros sentidos, entre outras. (MENDES *apud*, FERREIRA e SILVA, 2007, p. 5).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que cada aluno teve a oportunidade de manipular e utilizar sua criatividade, através de seus conhecimentos prévios e consolidar novas habilidades e conhecimentos.

CONCLUSÃO

O trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige que o docente oportunize condições para que os alunos desenvolvam recursos cognitivos que contemplem o seu processo de aprendizagem como um todo, de forma interdisciplinar.

Dessa forma, ao longo da experiência realizada, percebeu-se o uso do Tangram como experiência extremamente válida, devido a sua grande capacidade de provocar o interesse das crianças e tornar a aprendizagem mais envolvente.

Durante o processo da manipulação do Tangram e dos sólidos geométricos foi possível explorar as formas geométricas, conhecer as características dos sólidos, compará-los com as figuras geométricas planas, resolver de forma mais concretos exercícios propostos, atribuindo mais significado à aprendizagem.

Por fim, constatamos que os objetivos previstos foram atendidos, pois o Tangram mostrou-se como um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem, os alunos mostraram-se plenamente envolvidos com as atividades, experimentando momentos construtivos e prazerosos, elaborando hipóteses e compartilhando conhecimentos.

REFERÊNCIAS:

FERREIRA, Moisés Franco; SILVA, José Arruda. O Uso do Tangram como Material Lúdico Pedagógico no Ensino de Figuras Geométricas Planas em uma Turma de 4º Ano do Ensino Fundamental. In: Congresso Nacional de Educação, V, 2018, Recife. **ANAIS**, Recife: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2018, p.1-11. Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_I_D7807_06092018214500.pdf> . Acesso em: 18 jun. de 2022.

HELPER, Cristiane Decavatá; SARAIVA, Danilo. Professor Fazendo a Diferença em Tempos de Respostas Prontas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 01, n. 04, p. 81 - 92. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-fazendo-a-diferenca>> Acesso em: 09 jul. 2022

OS ESPAÇOS E O SEU PODER DE ACOLHIMENTO

Ana Luisa de Abreu Cauduro¹

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças de 4 a 5 anos na EMEI Casa da Criança – Giruá-RS. Tem por objetivo descrever as vivências das crianças em espaços pedagógicos, pensados, criados para a interação e a construção por parte da criança desenvolvendo sua autonomia, tendo o professor como mediador do aprendizado. A metodologia de trabalho é baseada nas pedagogias participativas e a abordagem de Reggio Emilia tendo como principais referenciais teóricos: Vygotsky, Carolyn Edwards, Maria da Graça Horn e Fochi, os quais discutem a organização dos espaços, a importância da interação entre os pares, o papel do educador na construção das aprendizagens. A escola trabalha com uma proposta de oferecer diferentes espaços pedagógicos, entre eles podemos destacar o espaço da construtividade, espaço da argila, espaço da leitura e o espaço das bandejas. Trabalhar nessa proposta de oferecer espaços que instigam as crianças as possíveis descobertas, tornam o professor mais sensível, às verdadeiras necessidades das crianças, oportunizando momentos de acolhimento elas com qualidade de tempo, podendo realizar uma escuta verdadeira e implicada com a história de vida de cada criança.

PALAVRAS-CHAVES: Crianças. Espaços. Experiências. Professor.

INTRODUÇÃO

A infância se for descrita como uma metáfora, fala de abrir os portões da escola para adentrar as crianças que vem cheias de sonhos, de ideias, de desejos, de vontades e de criatividade. O educador tem a possibilidade de sonhar junto com as crianças, e perceber a infância como um lugar de cheiros, gostos, interações e descobertas com os seus pares.

O presente relato de experiência, aborda a proposta de trabalhar com diferentes espaços pedagógicos na sala, inspirados na Pedagogia da escuta e das relações de Loris Malaguzzi (1999). Tal proposta percebe a criança como protagonista do seu processo de ensino aprendizagem, proporciona liberdade de criação e descobertas às crianças ao interagir sozinhas ou com os seus pares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, CNE/CEB nº5/2009 em seu artigo 4º, definem a criança como:

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, 2009, p.86).

¹Magistério, Pedagogia com ênfase em Educação Infantil, Matérias Pedagógicas e Gestão Escolar, Especialização em Educação Infantil, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Rosa, aninhaabreu22@gmail.com

²Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança – Giruá – RS emeicasacrianca@gmail.com

Sendo assim, visa a garantia de que a criança possa apropriar-se de conhecimentos e renová-los, pautados em princípios éticos com seus direitos respeitados, as interações e brincadeiras promovem conhecimento de si e do mundo por meio dos sentidos.

O educador deve agir com um olhar criterioso, uma escuta atenta, interpretando as primeiras construções da criança, agindo segundo Vygotsky como um mediador dentro da zona de desenvolvimento proximal, onde o professor oferece apoio (andaimes) às crianças para que elas consigam realizar novas ações de forma independente.

OBJETIVO GERAL:

Oportunizar às crianças a exploração de elementos como a farinha, a maisena e areia com uso de diferentes suportes, sentindo a textura, os cheiros, e as formas, no espaço das bandejas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Explorar as bandejas com os elementos (areia, pedrinhas pequenas, farinha e maisena); pegar os elementos com as mãos; sentir o cheiro dos elementos; criar formas usando a maisena e a farinha; colocar os elementos dentro de diferentes suportes; observar peso e quantidade dos elementos; fazer comparações com objetos do seu cotidiano; desenvolver a linguagem e a imaginação; respeitar o espaço do outro; manter organizado o espaço de criação;

METODOLOGIA

A organização da proposta de trabalhar com bandejas com diferentes elementos, evidenciando diferentes texturas, cores e aromas, foi organizada no espaço da sala, em uma turma de jardim A com crianças de 4 a 5 anos, onde as crianças tinham a oportunidade de manusear os elementos em pequenos grupos.

REAFIRMANDO PERCURSOS

A ideia de organizar espaços pedagógicos nas salas, vem ganhando cada dia mais espaço nas instituições de Educação Infantil.

A organização da sala, em espaços de interação, socialização e criação, pressupõe uma concepção de ensino aprendizagem, uma concepção de criança e uma concepção do papel do educador.

Segundo Vygotsky: “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento” (apud DAVIS e OLIVEIRA 1993, p.56).

Ao brincar a criança cria uma situação imaginária a partir de sua cultura cotidiana, onde observa os adultos ao seu redor, reproduzindo esta ação em seu brincar, para entender o mundo em que vive. O processo de brincar, criar estará sempre condicionado ao ambiente, os materiais ou o contexto, a criança desde o nascimento necessita de mediação do outro para se desenvolver, o meio sozinho não dá conta de desenvolvê-lo, e é aí que entra o papel do educador e dos colegas através das relações.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS COMO UM CONVITE PARA BRINCAR

A experiência de organizar uma sala de educação infantil povoada por espaços que venham ao encontro dos desejos e anseios das crianças, é no mínimo no primeiro momento muito desafiadora. A escola, junto com os seus professores começou a estudar, aprofundar-se sobre a abordagem de Reggio Emília e as escritas de Paulo Fochi para entender e assim iniciar o processo de implementação dos espaços junto às crianças, professores, funcionários e familiares da escola.

Respeitando o interesse das crianças e a possibilidade de criação, criamos espaços em sua maioria com materiais não-estruturados, entre eles: o espaço da construtividade, com a disposição de madeiras de diferentes tamanhos, espessuras, pedras, sementes grandes e animais de borracha; o espaço da grafia com diversos riscadores e superfícies; o espaço da leitura e jogos, onde realiza um convite ao acolhimento da criança, composto por um acervo de livros infantis, tapete, sofá e um espelho grande; o espaço da cozinha com um fogão grande de madeira, mesa com cadeiras pequenas e objetos que representam a vida cotidiana em uma cozinha. Por último, e não menos importante o espaço das bandejas contendo areia e pedrinhas. O fazer pedagógico diário é promovido com a participação ativa das crianças, que se

sentem parte deste processo, pois possuem autonomia para junto do grupo escolher o espaço que gostaria de brincar e com quem brincar.

As crianças após um tempo de participação, através de rodas de conversas e exposição por parte do educador das propostas para a tarde, bem como os combinados sobre os cuidados com os espaços e a organização do mesmo, já reconhecem esta prática como algo natural do cotidiano.

As crianças já estão habituadas esperar a sua vez, em um determinado espaço para poder participar do outro, se o mesmo estiver sendo ocupado por outra criança. O espaço das bandejas foi criado após alguns meses de aula no primeiro semestre do ano de 2022, no entanto não sabíamos o quanto as crianças iam gostar de estar neste lugar.

Neste ambiente é possível a criança entrar em contato com diferentes tipos de elementos, sentir sua textura ao envolver as mãos, e sentir através de sua pele o quão é gostoso ou não manusear este elemento; o peso, a quantidade, cores e aromas.

Os espaços estão dispostos na sala, conforme o interesse da criança, observamos o seu brincar e sua ação sobre este lugar. O professor fica distante observando a ação da criança, deixando-a livre para que possa explorar e caso seja do seu interesse chame o professor para compartilhar suas descobertas; por vezes o professor também poderá interferir fazendo perguntas que incentivem essa criança pensar sobre o que está vivenciando.

Observar as crianças interagirem no espaço das bandejas na sala, foi uma experiência gratificante, ao perceber as construções que foram possíveis serem criadas por elas conforme relato abaixo.

A criança A, possui adoração por brincar na areia, porém, permanece por um tempo e logo procura outro espaço. Após alguns dias, ela se autoriza a permanecer um tempo maior, então começa a realizar o movimento de colocar areia dentro dos potinhos de flores e perceber que através dos furinhos a areia começa a cair, e assim realiza este movimento várias vezes, e observa o que acontece, realiza o movimento de deixar o pote mais alto para observar se a altura faz diferença.

Quando observamos este interesse da criança por um determinado espaço, cabe a nós refletirmos porque este espaço chama tanta atenção da criança? E assim pensar, que outras possibilidades envolvendo as texturas, as cores, o corpo que poderia se fazer presente no espaço das bandejas?

Para dar continuidade a nossa proposta de trabalhar com diferentes texturas, ofertamos as bandejas com maisena e diferentes suportes para a exploração (potinhos, canequinhas, moldes vazados e fechados, colheres, medidores e bichinhos).

No momento em que as crianças se depararam com este espaço, logo sua alegria era representada por seus olhinhos e suas mãos, não havia preocupação em sujar a roupa, foram colocando as mãos sem pensar, “algo do tipo: ao ataque” para sentir o que era aquilo.

Criança B, é uma criança que se limitava, em brincar em espaços que poderia sujar-se, porém a maisena fez eles esquecer esta preocupação.

Envolvido neste brincar, fez experiências de colocar a maisena dentro de vários suportes, depois foi além e imaginou como seria a maisena em seu corpo, assim realiza o movimento de passar a maisena até a metade de seus braços, colocar o cotovelo dentro do pote, sentindo uma gostosa sensação. Proporcionar para a criança, a oportunidade de brincar várias vezes com o mesmo material nos indica, que quanto mais intimidade ela cria com os elementos, mais ela possui facilidade de fazer novas descobertas e criações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os espaços representam alegria, convite para estar na escola, e assim apropriar-se daquele mesmo lugar todos os dias, contemplando o belo e a oportunidade de criar e recriar novamente.

Trabalhar com a proposta de oferecer espaços de interação, criação e descobertas favorece para que a criança:

- Expresse seu potencial, suas habilidades e sua curiosidade; explore e pesquise sozinha ou com ajuda dos outros/ crianças e adultos.
- Ao brincar possam comunicar suas criações; crie possibilidades com o mesmo material.
- Construa enredos/histórias para descrever a trajetória de sua brincadeira; aprenda a organizar o espaço, esteticamente bonito para os demais colegas brincarem.

Os espaços instigam as crianças as possíveis descobertas, tornam o professor mais sensível, às verdadeiras necessidades das crianças, oportunizando momentos

de acolhimento as mesmas com qualidade de tempo, podendo realizar uma escuta verdadeira e implicada com a história de vida de cada criança.

A possibilidade de troca com os colegas é uma das grandes situações favoráveis ao aprendizado significativo, que a organização da sala em espaços pode oferecer para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol.1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Ltda. 1999.

PROJETO DE LEITURA: A ÁRVORE QUE DAVA DINHEIRO

Eli Beatriz da Rosa¹
Flávia Alana Winck²
Solange Pagliari Kapper³

RESUMO

O presente texto apresenta um relato de experiência das atividades desenvolvidas na E.M.E.F. Nossa Senhora da Glória, no ano de 2022, sobre o projeto de leitura do livro “A árvore que dava dinheiro”, de Domingos Pellegrini. Trata-se da escolha de projetos de leitura empreendidos pela docente de língua Portuguesa, dos Anos Finais (7º, 8º e 9º anos) Eli Beatriz da Rosa, ao longo da última década. Na sequência fez-se o convite às demais turmas e a adesão ao projeto pela maioria delas. Assim o projeto se tornou coletivo, amparado em estudos prévios, leituras, discussões, comparações, análise de metodologias e possibilidades de aplicação, que o elevou à condição de interdisciplinar. Ao final do projeto deu-se a culminância e troca de saberes produzidos por todos os envolvidos a partir da leitura do mesmo livro. Acredita-se que a prática pedagógica da leitura tenha um maior alcance quando toda a escola está envolvida ao mesmo enredo. Logo as possibilidades de êxito se potencializam no cotidiano dos estudantes através de seus desejos, necessidades e interesses. Desta maneira, a leitura torna-se singular e próxima a todos.

Palavras – chaves: Livro. Leitura. Projeto interdisciplinar.

AS PRELIMINARES

Há mais de uma década, no início de cada ano letivo, ainda no período das férias, é escolhido pela docente da área de Língua Portuguesa dos Anos Finais o livro que servirá de leitura nas turmas no decorrer do ano letivo. Muitos livros fazem parte deste repertório: Meninos da Rua da Praia (Sérgio Caparelli), Malala – a menina que queria ir para a escola (Adriana Carranca), A Mala de Hana (Karen Levine), O menino do dedo verde (Maurice Druon), O pequeno príncipe (Antoine de Saint Exupéry), As aventuras do avião vermelho (Érico Veríssimo), O menino Marrom (Ziraldo), Fábulas de Monteiro Lobato (Monteiro Lobato), entre outros.

A cada ano o frio na barriga surge, pois é necessário escolher entre tantas obras uma que desperte o interesse pela leitura e proporcione novos conhecimentos. Sempre se busca variar os autores, como também as temáticas abordadas. Entre as escolhas já realizadas, também vale ressaltar as obras de escritoras locais, que contam histórias vividas e protagonizadas na região.

¹ Especialista em Ensino-aprendizagem de línguas. Professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Glória. E-mail: elirui@bol.com.br

² Mestre em Educação nas Ciências. Professora de Anos Iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Glória. E-mail: flaviaalanaw@gmail.com

³ Especialista em Educação Matemática. Professora de Anos Iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Glória. E-mail: solangekapper@yahoo.com.br

São exemplos de literatura de escritores locais que já serviram de leitura em sala de aula para desenvolver o vocabulário e a compreensão textual, os livros: Memórias Urgentes - Olhos claros, noite escura (Ana Maria de Oliveira), Contos das infâncias santa-rosenses (Amélia Schinwelski), A menina que adorava livros (Teresa N. Christensen), que contribuíram para o ato de ler de forma frequente e habitual.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) contempla a leitura como um dos quatro eixos fundamentais da linguagem. Neste sentido, através do projeto de leitura busca-se desenvolver um trabalho em conjunto entre professores e alunos, a fim de promover um maior nível de literacia, desenvolvendo a oralidade e maior habilidade para a escrita.

É sabido que a leitura reflete diretamente nos índices de aprendizagem. Para tanto, a prática de leitura requer compreensão; além de promover o contato frequente com diferentes gêneros textuais e o contato com outras culturas, o que desenvolve atitudes de respeito pela diversidade e empatia pelo diferente.

No processo de aquisição do conhecimento, a leitura e a interpretação de textos exercem influência direta sobre o desempenho do aluno em outras disciplinas, para exemplo, matemática, biologia, física, que são afetadas de forma positiva quando o aluno sabe ler e interpretar, pois parece haver um hiato gigantesco entre as áreas da linguagem e das exatas, no entanto, ambas pensam e refletem a partir daquilo que absorveram após uma leitura realizada.

AS AÇÕES

Efetivada a escolha e aquisição do livro, na reunião pedagógica fez-se o convite aos demais colegas para também realizarem a leitura e se inserirem ao contexto do projeto de leitura do ano vigente.

Assim sendo, a obra literária foi lida em sala de aula nas aulas destinadas à leitura. Por conseguinte, a leitura completa da obra foram realizadas diversas atividades para resgatar a história do livro de diferentes formas. Foram realizadas produções textuais, peças teatrais, cartazes, poesias, paródias, maquetes, “quiz” e avaliações no final do trimestre.

Considerado o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, autor da “Pedagogia do Oprimido” já apoiava a premissa que “É preciso que a leitura seja um ato de amor” (FREIRE, HORTON, 2003, p.52). Para tanto, após as práticas de leitura em sala de

aula, surgiu o momento de tomar as ações a partir do olhar e ímpeto dos alunos para prosseguir com o trabalho.

Assim, foi necessário: acolher as hipóteses de propostas de trabalhos que surgem do interesse dos alunos, observar os diferentes usos das linguagens formal e informal, permitir que os alunos se expressem de forma espontânea e respeitosa.

Conjuntamente, a Base Nacional Comum Curricular considera a leitura para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico, etc.) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais.

Vale ressaltar que a obra mencionada foi o ponto de partida para a execução do projeto “A união faz a vida”, do qual a escola participa em parceria com a Cooperativa Sicredi. Depois, fez-se a expedição investigativa ao Viveiro Municipal para observar a variedade de plantas que são cultivadas no local.

Assim que as turmas foram conhecendo o enredo, o clima de entusiasmo tomou conta da escola e surgiram as provocações de aplicação do contexto lido. Leitura e produção textual fazem parte do “carro-chefe” da atividade, porém as possibilidades se potencializaram. O mais interessante é observar no decorrer das ações que os alunos se tornam os protagonistas, uma vez que são estimulados a fazerem antecipações e inferências sobre o texto lido. Para isso, promoveu-se um contexto de intercâmbio e discussão oral, por meio de perguntas norteadoras da história.

É possível depreender que os alunos foram estimulados a observar os detalhes da trama, na sequência trocaram ideias sobre as possibilidades de execução do trabalho e, assim, desenvolveram as habilidades socioemocionais; geradas através da realização de trabalho em grupo, capacidade de um indivíduo de conviver bem consigo mesmo e com os outros ao seu redor, bem como ser capaz de dar e aceitar ideias, e automaticamente, junto ao grupo chegar a um consenso.

As turmas do Anos Iniciais que se agregaram ao projeto produziram poesias e paródias recontando a história da pequena cidade de Felicidade que se viu transformada com o crescimento de uma árvore que dava dinheiro em plena praça, na pacata cidade.

Os 7 pecados capitais, tópico do componente de Ensino Religioso, também foi amplamente discutido a partir da leitura do livro, uma vez que a ganância tomou conta

das ações dos munícipes, dada a facilidade em conseguir dinheiro junto à notável árvore.

CULMINÂNCIA

O livro “A árvore que dava dinheiro”, de Domingos Pellegrini, permitiu a realização de um trabalho ímpar em termos de leitura e envolvimento dos docentes que se inseriram ao projeto.

Para a data da culminância, que aconteceu no saguão da escola, na presença de todo o corpo escolar e convidados, houve uma completa ambientação. A plateia pode adentrar à história e obter novas percepções relacionadas ao enredo.

Coube ao professor de Arte, a tarefa de reproduzir a árvore da história, coberta de cédulas e moedas. A mesma foi desenhada pelos alunos, utilizando um papelão de aproximadamente 2 metros. Ao fundo, outro cartaz contendo mais árvores. Luzes foram projetadas à “árvore que dava dinheiro” para enaltecer a sua importância.

Ainda com a participação do componente de Arte, tivemos no local da culminância, a exposição dos trabalhos com pontilhismo; técnica que desta vez usou cotonete e tinta em substituição a lápis de cor ou canetinha, dada a extensão do local. Em consonância com a obra lida, todos os cartazes produzidos retratavam árvores nas diferentes estações do ano com cores e formatos heterogêneos.

Uma exposição de maquetes também ornamentou o local. Algumas representando o Viveiro Municipal e sua variedade de plantas lá cultivadas e, outras, retratando a linha do tempo da cidade de “Felicidade”, antes e depois da existência da árvore que dava dinheiro.

O momento da culminância contou com belas apresentações, a Educação Infantil trouxe para o local o encanto e a meiguice das crianças que cantaram e encenaram a música: “Me dá um dinheiro, aí...”, uma marchinha de carnaval de Moacyr Franco de 1960.

As turmas do 4º ao 9º anos apresentaram suas criações: teatro de fantoche, paródias, contação de histórias, apresentação de cartazes e poesias. Através de peças teatrais fizeram uma releitura retratando as partes da história conforme a organização da obra: as sementes; as flores; mais flores; e mais flores; o pó; os frutos.

Entre as apresentações, um grupo de alunos cantou músicas voltadas à temática despertada com o livro. Para exemplo, as músicas: Felicidade, de Sandy e

Júnior; que vem ao encontro do nome da cidade fictícia onde aconteceu a história e, na sequência, a música Semente, de Armandinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a escola, depois do âmbito familiar, é um espaço privilegiado para o exercício da cidadania, o projeto de leitura é uma forma de contemplar essa intencionalidade pedagógica, pois se trata de um projeto que atende ao processo de socialização através da participação dos seres envolvidos e sua formação integral.

As turmas enfatizaram através de mensagens a importância de preservarmos o meio ambiente e nutrirmos dentro de nós os verdadeiros valores que levam à completude do ser. Sendo o Amor o nosso bem maior.

Indubitavelmente, mais um projeto de leitura que entra para as memórias afetivas escolares e para a caminhada de leitura de todos os envolvidos, dada sua temática ser ampla e relevante.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. São Paulo: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “RECICLAR E BRINCAR, APRENDENDO MATEMÁTICA”.

Elisa Regina Avrella¹

RESUMO

Este trabalho traz um relato de experiência de um projeto desenvolvido com uma turma de Pré Escola I da Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis, localizada na cidade de Santa Rosa. O projeto abordou a inclusão e aplicação de jogos matemáticos confeccionados com materiais recicláveis, partindo do pressuposto que a aprendizagem deve acontecer de forma lúdica, criando possibilidades para desenvolver habilidades envolvendo o raciocínio lógico, cooperação, participação, criatividade, estimulando a atenção, concentração, capacidades intelectuais de estratégias cognitivas e sociais dos alunos, estimulando a curiosidade e autoconfiança. Além disso, promovendo a sensibilidade para as questões ambientais. As atividades foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2022 nos meses de maio até julho, finalizando com uma amostra dos trabalhos desenvolvidos para toda Comunidade Escolar. O projeto foi apresentado na III Feira Regional de Matemática de Santa Rosa e na III Feira Estadual de Matemática da UNIJUÍ.

Palavras-chave: Lúdico. Matemática. Reciclar.

INTRODUÇÃO

A educação por meio de atividades lúdicas tem-se tornado, nas últimas décadas, uma alternativa metodológica bastante pesquisada, utilizada é abordada em vários aspectos, pois potencializam as capacidades que estão temporariamente inativas nos alunos, no que refere ao aprendizado da matemática, isso porque mudam a rotina da classe, despertando o interesse dos envolvidos.

É necessário desenvolver no aluno a curiosidade, a criatividade, a autoconfiança e a percepção da matemática como um desafio que ele pode vencer. Sendo assim, devemos propor atividades que os levem a entender as questões que envolvem a matéria e sua utilidade prática, que permitam que ele experimente e tire suas próprias conclusões.

Segundo o RCNEI (1998), utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a

¹ Licenciatura em Ciências Plenas- Habilitação Química – UNIJUÍ, Especialização em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar - UNINTER, Metodologia no Ensino de Ciências e Biologia – UNINTER, Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação - Ulbra, Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências - PPGEC da UFFS, Professora de Educação Infantil, elisaavrella@yahoo.com.br

² Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis, emei.sfassis@santarosa.sr.gov.br

construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. A ideia deste jogo é ordenar os números na sequência correta.

Além disso, atividades lúdicas como um instrumento educativo, em conjunto com materiais concretos, estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que despertam o senso crítico e investigador, promovendo a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais, ajudando a construir conexões necessárias. Paralelamente à questão da dificuldade dos alunos em matemática, um problema de outra área do conhecimento, mas que está sendo cada vez mais discutido, é a reciclagem.

Nesse compasso, a inclusão de jogos matemáticos confeccionados com materiais recicláveis tem um valor educacional intrínseco, pois promove o desenvolvimento das capacidades intelectuais, cognitivas e sociais dos alunos, estimula a curiosidade, a autoconfiança e o conhecimento lógico matemático, auxiliando na criação de estratégias para a solução de possíveis problemas, com objetos conhecidos e presentes no cotidiano dos alunos, promovendo a sensibilidade para as questões ambientais.

Para Valle (1995), a reciclagem permite reutilizar um produto de uma maneira diferenciada. Ao utilizar um produto, um ciclo é feito, e na reutilização, é refeito. Percebe-se, diante desse contexto, que, na medida em que existem as dificuldades no ensino e na aprendizagem de conteúdos matemáticos vistos em salas de aula, também existe a necessidade de buscar e desenvolver alternativas diferenciadas que fomentem a preservação do meio ambiente de forma consciente, constante e permanente.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver uma educação capaz de encarar a ludicidade como um fator motivador e facilitador da aprendizagem matemática tornando os educando seres pensantes dotados de emoções e sentimentos, interagindo todo o tempo com o meio em que vivem como também favorecendo a formação de cada criança, despertando a conscientização a respeito do Meio Ambiente e da importância da sua preservação, assim como da necessidade do reaproveitamento de diversos materiais por meio da reciclagem.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Ampliar o repertório de brinquedos e brincadeiras, proporcionar brincadeiras ao ar livre, valorizar os brinquedos, conservando-os, e construindo brinquedos com sucatas; contribuir para que a brincadeira se transforme em espaço privilegiado de aprendizagem, favorecendo a socialização, estimulando a atenção e a concentração; comparar diversos tipos de brincadeiras e participar de jogos que sejam trabalhadas regras em grupo; estabelecer aproximação com algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, reconhecendo a existência de diferentes números e quantificá-los.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

A confecção de brinquedos contribui significativamente para a interatividade e sociabilidade da criança, trabalhando o tema reciclagem a fim de desenvolver nos nossos alunos atitudes de mudança na realidade socioambiental, favorecendo assim uma melhoria na qualidade de vida, além da alegria que será proporcionada às crianças de terem a possibilidade de brincar com brinquedos feitos com/por eles.

Partiu-se da ideia de utilizar materiais recicláveis na confecção de brinquedos com intenção de desenvolver em nossos alunos ações e posturas responsáveis e saudáveis, seja junto à natureza, em suas casas ou mesmo na comunidade onde vivem, incentivando a criação de hábitos sócio ecologicamente correta de modo a formar um mundo melhor, despertando a conscientização a respeito do Meio Ambiente e da importância da sua preservação, assim como da necessidade do reaproveitamento de diversos materiais por meio da reciclagem.

MEU MUNDINHO: O livro do planeta terra, O grupo da Reciclagem e Nem tudo que sobra é lixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=9eAwOVWLCtl>, <https://www.youtube.com/watch?v=BQP>

MINHA RESPONSABILIDADE: No contexto escolar, a introdução do tema desde os primeiros anos é uma forma de sensibilizar as crianças sobre o cuidado com o meio ambiente, construindo conhecimento e consciência ambiental.

COLETANDO MATERIAIS: As crianças e suas famílias foram mobilizadas para coletar materiais diversos para confecção de jogos pedagógicos como: garrafas pet, tampinhas de garrafas, caixa de ovos, papelão, caixas de papel, bandejas de isopor.

CONFECÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS

JOGO DA VELHA: Este jogo inclui o reaproveitamento de caixas de ovos, bandejas de isopor e tampinhas de garrafa pet de variadas cores. Neste exemplo podemos realizar continhas somando as cores das tampas, brincar de jogo da velha e trabalhar cores.

JOGO DA SEQUÊNCIA NUMÉRICA: Neste jogo trabalhamos a sequência numérica. Algumas tampinhas tem a parte de cima cortadas, ou você também pode simplesmente não colocar nada em cima desta tampa. O jogo consiste em descobrir qual número está faltando.

JOGO DE BOLICHE: Com a utilização de algumas garrafas PET, retalhos de papel colorido, cada cor representa um número, e uma bola confeccionada com retalhos de papéis, identifica-se as garrafas com numerais até 9, criando o jogo de boliche. A uma distância razoável, rolando a bola no chão, em direção às garrafas, para tentar derrubá-las. A pontuação do jogo é calculada de acordo com os números correspondentes às garrafas que forem derrubadas. Quem somar mais pontos, vence.

JOGO DO DADO: Fazendo uso de caixas de ovos, tampinhas de garrafas e um dado confeccionado com caixa de papelão criamos o jogo do dado. Podem participar até seis jogadores, onde cada participante joga o dado e a quantidade correspondente de tampinhas deverá ser colocada no tabuleiro. Vence quem preencher primeiro o tabuleiro.

JOGO CORRIDA DO CAVALINHO: Neste jogo podem fazer parte até 6 competidores, é sorteado a cor com o dado, o cavalo da cor sorteada no dado, avança uma casa. Quem chegar primeiro ao final, vence a corrida.

Ao brincar, a criança aprende a respeitar regras, amplia o seu relacionamento social e passa a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio de sua natureza lúdica, a criança começa a expressar-se com maior facilidade; começa a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança e, sendo liderada, compartilha sua alegria de brincar.

JOGO CAI-NÃO-CAI: Utilizando 2 garrafas PET de 2 litros; palitos de churrasco; tintas guache; tampinhas de garrafas PET; pirogravo, ou objeto com ponta que possa ser aquecido; tesoura; e estilete. Corte o bocal de uma das garrafas PET e o fundo da outra garrafa, usando o pirogravo, faça vários furinhos em volta da garrafa PET cortada. Para montar o jogo é só “espetar” os palitos nos furinhos e colocar diversas tampinhas de garrafa em cima, cada jogador tem que tirar um palito por rodada, sem deixar cair as tampinhas. Aquele que deixar cair menos tampinhas, ganha o jogo.

JOGO DA PIZZA NUMÉRICA: Utilizando caixas de papelão ou isopor, tintas, confecciona as fatias de pizza com quantidades de bolinhas coloridas, os respectivos números na pizza inteira. A brincadeira consiste em preencher o pedaços de pizza de acordo com o numeral correspondente.

Ao brincar, a criança aprende a respeitar regras, amplia o seu relacionamento social e passa a respeitar a si mesmo e ao outro. Por meio de sua natureza lúdica, a criança começa a expressar-se com maior facilidade; começa a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança e, sendo liderada, compartilha sua alegria de brincar.

EXPOSIÇÃO NA ESCOLA: Todos os trabalhos confeccionados foram expostos para toda comunidade escolar observar e interagir.

Através da exposição dos trabalhos encerramos essa nossa experiência de Matemática. A Comunidade Escolar interagiu, observou, manuseou, tanto as crianças, professores, funcionários, todos adoraram a exposição, elogiaram a iniciativa e ficaram admirados que a partir de materiais recicláveis conseguimos confeccionar diversos brinquedos e trabalhar tantos conceitos matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho proposto e realizado com a turma obteve resultado positivo dentro da proposta apresentada, e os objetivos foram alcançados com êxito. Através das brincadeiras a criança descobre muito dos outros e de si mesma, desenvolvendo sua socialização, memorização, imaginação, noção de tempo/espço, criatividade, raciocínio lógico, além de aspectos afetivos e emocionais. Por meio da curiosidade as crianças vão explorando o mundo e descobrindo cada vez mais sobre ele, criando conceitos através de jogos e atividades e relacionando-os com a realidade.

REFERÊNCIAS

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

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Brincadeira e interações nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Brasília, 2012.

VALLE, C. E. **Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente**, Pioneira, São Paulo, 1995

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

Maristela Cristiane Schulz NOSCHANG¹

"As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação na Primeira Infância" é uma obra inspiradora que aborda as práticas educacionais desenvolvidas na cidade de Reggio Emília, na Itália. Escrito por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, autores que estudaram e se envolveram diretamente com essa abordagem, o livro proporciona uma visão aprofundada e cativante sobre a transformação possível na educação na primeira infância para melhor atender às necessidades das crianças.

A abordagem de Reggio Emília é reconhecida como uma das mais inovadoras e influentes no campo da educação infantil. Ela coloca a criança no centro do processo educacional, valorizando sua curiosidade, criatividade e capacidade de expressão. O livro explora as cem linguagens diferentes que as crianças utilizam para se expressar, indo além das palavras faladas e incluindo também o desenho, a música, a dança e outras formas de expressão artística.

Uma das características marcantes da abordagem de Reggio Emília é a crença na importância da colaboração entre educadores, pais e comunidade. O livro destaca a parceria entre esses diferentes agentes educacionais e como eles podem trabalhar juntos para criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante para as crianças. Através de exemplos concretos de projetos e atividades realizadas nas escolas de Reggio Emília, os autores ilustram como o diálogo e a troca de ideias podem enriquecer a experiência educacional das crianças.

Além disso, o livro discute a importância do ambiente físico na educação na primeira infância. As escolas de Reggio Emília são cuidadosamente projetadas para inspirar a criatividade e a exploração, proporcionando espaços abertos, materiais diversificados e recursos visuais estimulantes. Esses ambientes cuidadosamente planejados incentivam a autonomia e o engajamento das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa.

¹Pós-graduação em Educação Infantil; Pedagogia; Curso Normal; Professora de Educação Infantil da rede pública de ensino de Santa Rosa/RS; e-mail: maristelanoschang@gmail.com

"As Cem Linguagens da Criança" é uma leitura essencial para educadores, pais e qualquer pessoa interessada na educação na primeira infância. Os autores oferecem exemplos práticos que ilustram como a abordagem de Reggio Emília pode transformar a maneira como pensamos sobre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, através da Pedagogia de Projetos, da interação entre escola e família, da documentação do registro de aprendizagem, da organização escolar e do ensino espiral. Este livro nos convida a repensar nossas práticas educacionais e a valorizar o potencial único de cada criança.

REFERÊNCIA

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016 (1 a 296).

STOP MOTION- PROCESSOS E PRODUÇÃO NAS AULAS DE ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA

Cíntia Constâncio de Almeida¹
Fabiane de Paris Dutra ²

RESUMO: O presente relato trata do registro de experiências com o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, no qual aliamos a produção de textos visuais e escritos ao processo de transposição do analógico para o digital. Contemplamos os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e as disciplinas de Arte e Língua Portuguesa. Tivemos a culminância do projeto em uma Mostra de Stop Motion.

Palavras-chave: Arte. Língua Portuguesa. Contos. Stop motion. Textos multimodais.

INTRODUÇÃO

Durante a primeira Formação em Tecnologia na Educação por áreas de 2022, promovida da SMEC Santa Rosa, em que nos apropriamos da técnica Stop Motion com uso de celulares, nós, professoras de Artes e Língua Portuguesa, elaboramos ações integradas para aplicarmos as aprendizagens adquiridas, adequando-as ao presente contexto de sala de aula para as turmas do Ensino Fundamental II da EMEF Érico Veríssimo.

Temos por respaldo teórico a BNCC que nos traz orientações na área de linguagens para a promoção de “possibilidades expressivas de diversas linguagens”, e para “o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486), que favorecem o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens.

Em 2021 e meados de 2022, observamos em nossas práticas pedagógicas que posteriormente a pandemia da Covid-19, muitos estudantes apresentaram defasagens e dificuldades ao realizar/produzir uma escrita autoral e crítica, e apesar de diversas aquisições de habilidades com o uso de tecnologias, fez-se necessário orientá-los para melhor aproveitamento de tais recursos.

Sendo assim, o uso das tecnologias na rotina da sala de aula, após o retorno às aulas presenciais, tornou-se um elemento motivador de interesse dos estudantes

¹ Graduada em Letras Português/Inglês, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Tecnologias aplicadas à Educação. Professora de Português da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, e-mail: cintia.almeida@educacaosr.com.br

² Graduada em Desenho. Especialista em Arte e Criação. Professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, e-mail: fabiane.dutra@educacaosr.com.br.

para a produção escrita e registros de processos de aprendizagem. Nós, educadores, precisamos assimilar tais mudanças e evitar retrocessos quanto ao uso das TICs como suporte no processo formativo, conforme Rui Fava, “A tecnologia na educação se multiplicará, Integrar-se-a, se tornará mais e mais audiovisual, instantânea, abrangente” (FAVA,2014, p 71).

Iniciamos com a produção de contos criativos, após revisarmos os principais elementos da narrativa, sequencialmente, alinhamos os componentes curriculares de Português e Arte no estudo da técnica de Stop Motion para a transposição do texto narrativo para o texto multissemiótico. E com o uso dos celulares dos estudantes e notebooks da instituição escolar, realizamos e registramos os processos. Por conseguinte, os trabalhos resultaram em uma Mostra de Stop Motion. De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 277), é possível “gerar interesse nos nativos digitais, tirando vantagem da maneira particular pela qual eles aprendem”.

OBJETIVO GERAL

Com o intuito de desenvolver habilidades variadas pertinentes à área de linguagens, por meio do alinhamento de ações dos componentes curriculares de Arte e Língua Portuguesa, pretendendo promover a produção de textos multissemióticos e estimular a criatividade com o uso de tecnologias, como suporte para a escrita de contos e da produção artística de Stop Motion.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver habilidades da escrita em produções autônomas e criativas.
- Promover através dos componentes curriculares da área das linguagens, a interação da expressividade através da produção escrita e imagética.
- Usar as tecnologias digitais na produção de cenas dos contos escritos pelos estudantes.
- Estimular a produção artística: da criação dos desenhos, da escultura em massinha, criação de fotografias, à digitalização na criação dos Stop Motion.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS E O USO DE TECNOLOGIAS

Em Língua Portuguesa, após estudos de elementos da narrativa; os estudantes receberam a tarefa de elaborar contos com elementos sugestionados e/ou dirigidos aleatoriamente e precisaram mobilizar suas habilidades e criatividade para integrar com coerência os elementos em uma história interessante para ser compartilhada com os colegas da turma.

Inicialmente, o processo de produção da escrita deu-se com base em uma apresentação de slides no datashow, na qual os elementos da narrativa foram apresentados para a composição da base estrutural dos textos. As sugestões para cada elemento pré estabelecido foram itens de livre escolha dos estudantes, tais como: dia do aniversário apresentava um tipo de protagonista; em outro elemento, a fruta favorita indicava o cenário em que a estória deveria se desenvolver. E assim, todos os elementos foram compostos e após a tomada de nota das informações, os estudantes iniciaram a escrita de seus textos, dando sequência com a revisão e ajustes e posteriormente, fizeram a apresentação dos contos criativos aos colegas da turma.

Neste ínterim, a técnica de Stop Motion foi apresentada aos estudantes e alguns combinados propostos, para que depois das revisões e reescritas dos textos, houvesse a transposição do cenário, dos desenhos, das esculturas e formas para a digitalização.

STOP MOTION - CONCEITUAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO

Stop Motion (“movimento parado”) é uma técnica artística que faz o sequenciamento de fotografias diferentes de um mesmo objeto ou imagem, a fim de aparentar o movimento dele. Cada fotografia é chamada de quadro tendo cuidado para ser realizada do mesmo ponto de vista, com o objeto sofrendo poucas mudanças de lugar, para ter ideia de movimento.

“o Stop Motion provoca a ilusão no cérebro humano de que algo se move continuamente, quando existem mais de 12 quadros por segundo. Na verdade, o movimento desta técnica cinematográfica nada mais é que uma ilusão de ótica.” (TECMUNDO,2009)

Nas aulas de Arte, a técnica foi estudada, através de textos, compreensão histórica, sua manipulação para animação e evolução no cinema. Visualizamos

inúmeros vídeos, filmes e produções, das mais simples até as mais cinematográficas, disponíveis.

Para iniciarmos a produção, o primeiro passo foi cada um escolher um fragmento do conto que produziu e planejar um cenário. Logo, em uma folha de ofício, o desafio era desenhar e pintar. Com o cenário em mãos, os estudantes escolheram alguns materiais, para construir objetos e personagens, referentes ao contexto. Modelar, construir, entre muitas formas de construção do trabalho.

Pensamos em como seria o quadro-a-quadro, com personagens e objetos, juntamente ao cenário, para que tivesse uma sequência, mesmo que pequena, de animação. Cada fotografia tirada e cada movimento de personagens, teve o protagonismo do estudante, ajuda da professora e dos colegas.

Logo após tirar muitas fotos para a criação e sequência de uma cena, os estudantes foram orientados a utilização das mídias na confecção digital do Stop Motion. Sendo utilizados os celulares e manipulação dos recursos tecnológicos. Assim como consta na BNCC, 2018, que os educandos devem “Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.” (BRASIL, 2018, p. 211)

No processo criativo surgiram muitas dúvidas, percepções diversas e muito envolvimento de todos. Pois mesmo que o resultado seja individual, muitas foram as vezes que a ajuda do colega, fez toda a diferença para que todos participassem, e para que o coletivo fosse significativo.

A IMPORTÂNCIA DA APRECIÇÃO ESTÉTICA E DA EXPRESSIVIDADE

Ao encerrarmos as produções, deu-se em uma primeira apreciação em sala de aula, na qual cada estudante expôs aos demais as suas criações e as intencionalidades no uso dos elementos escolhidos.

Então, surgiu dos próprios estudantes a ideia de apreciarmos o que as demais turmas tinham produzido. Por isso, motivadas pela curiosidade dos estudantes e o despertar pela apreciação da estética das obras, nós organizamos o espaço e um tempo oportuno, para promover a mostra a todos os estudantes e aos demais professores. Aliamos os nossos objetivos com os desejos dos estudantes, quanto à exposição.

Desde o início, nós nos indagamos a respeito do uso da tecnologia como um recurso aliado nas práticas pedagógicas, que marcassem positivamente nossas ações. Conforme o pertinente questionamento de Pierre Lévy, 1999, que vem ao encontro de nossos anseios:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização.” (LÉVY, 1999, p.172)

Afinal, a prática pedagógica proposta, elevaria ainda mais a importância dos trabalhos e possibilitaria a troca de experiências e integração entre as turmas. E assim, no final do primeiro semestre de 2022, reunimos todos os estudantes na biblioteca da EMEF Érico Veríssimo e realizamos a Mostra.

Todos os estudantes apresentaram seus trabalhos e contaram aos demais o enredo do conto criativo que haviam produzido, para contextualizar a cena representada no projeto. Fez-se de uma prática comum, um momento marcante de interação e expressividade com o protagonismo dos nossos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o processo percebeu-se o envolvimento e dedicação dos estudantes, desde o escrever do conto, nas aulas de Português, correções de escrita, revisões, construção de personagens e demais elementos da narrativa. Até a produção artística, nas aulas de Arte, com cenários, modelagem de massinha e outros materiais, fotografias e, afinal, a animação do quadro-a-quadro.

Com isso, o encerramento do projeto tornou-se um momento de valorização da arte do outro e mais que participação, houve engajamento da parte de todos os envolvidos e a superação das resistências inicialmente apresentadas.

Além da autonomia, nós percebemos que o protagonismo em evidência favoreceu a expressividade dos estudantes, das mais diversas formas, seja através do uso de tecnologias, da manipulação de materiais artísticos ou da oralidade.

Obtivemos excelentes resultados da experiência, que apesar de simples, nos demandou organização e dedicação de tempo para mantermos o foco das ações e direcionarmos o uso da tecnologia em prol da aprendizagem. Afinal, o uso de celulares em sala de aula é sempre um desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 abril.2023.

CIRIACO, Douglas. O que é Stop Motion. Tecmundo,2009. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm> Acesso em: 10 mar.2023.

FAVA, Rui. Educação 3.0. São Paulo: Saraiva, 2014.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

PALFREY, John; GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.